

Magazine

L'EDUCATION

entretien
avec Alain Savary



La professionnalisation de l'enseignement

Jean-Pierre Faye:
éloge de la gratuité

Orwell

U.S.A. : l'école dans
la course aux élections

CASSETTES VIDÉO

de nouveaux outils pour les enseignants
et les documentalistes

voici quelques thèmes d'**Entrée libre...**

une émission du Centre National de Documentation Pédagogique
diffusée sur FR3 chaque samedi de 14 h à 16 h

ARTS PLASTIQUES CINÉMA	GÉOGRAPHIE	HISTOIRE	LETTRES	MUSIQUE	SCIENCES ÉCONOMIE ET SOCIALES
<p>SÉRIE : ÉCOUTER-VOIR Chagall - Giacometti - David, etc.</p> <p>SÉRIES : LES MURS ONT DE LA MÉMOIRE et ARCHITECTURE Architecture et symbolisme - Le Corbusier, etc.</p> <p>SÉRIE : BD CONNECTION La moisson noire - Tardi - Manchette - Fables de Venise - Hugo Pratt (*) - Drullhet, etc.</p> <p>(*) A paraître</p>	<p>SÉRIE : TERRE DE COLÈRE (Tazieff) Naissance d'un volcan - Naissance d'un océan - Les avalanches, etc.</p> <p>SÉRIE : KALÉIDOSCOPIE La forêt, etc.</p> <p>SÉRIE : LA VIE DANS L'UNIVERS La naissance des planètes, etc.</p>	<p>SÉRIE : IMAGES D'HISTOIRES Les jeux olympiques de 1936 - La bataille de La Marne - Hiroshima - L'assassinat de Trotsky - Le blocus de Berlin - Le 1^{er} film du cinéma parlant, etc.</p> <p>SÉRIE : HISTOIRE DES SCIENCES ET TECHNIQUES (*) (*) A paraître</p>	<p>SÉRIE : FRAGMENTS DE TEXTE Asturias - Apollinaire - M. Duras - W. Faulkner - P. Goldman - R. Vailland, etc.</p> <p>SÉRIE : LITTÉRATURE VIVANTE Eugène et Lucien (Balzac), etc.</p>	<p>SÉRIE : MUSIQUES D'AUJOURD'HUI Les 3 visages du Tango - Les voix du Capitole, etc.</p> <p>SÉRIE : MUSIC LOVERS Profession : musi- ciennes - Paul Badura-skoda, etc.</p>	<p>D'une noce à l'autre</p> <p>SÉRIE : KALÉIDOSCOPIE D'hier à aujourd'hui ; la population française, etc.</p> <p>SÉRIE : L'INDUSTRIE EN FRANCE</p> <p>SÉRIE : LIEUX PUBLICS La banque, etc.</p> <p>SÉRIE : PETITE CHRONIQUE JUDICIAIRE</p> <p>SÉRIE : LIBERTÉS PUBLIQUES Le cas Fleurence (syndicaliste), etc.</p>

CONCHON HELMAS SANDERS etc.	A. MASCLÉ (INRA) etc.	F. BRAUDEL etc.	A. VITEZ F. PERRIER S.JULY etc.	ESTRELLA LISA LEVY (cantatrice) etc.	A. SAUVY etc.
-----------------------------------	-----------------------------	--------------------	--	---	------------------

série portraits

Tous ces programmes sont disponibles en **vidéocassettes**

Vous pouvez les obtenir au :

CNDP/Département de la Distribution - 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

aux conditions suivantes (*) :

280 F (TTC) VHS/BETA - 410 F (TTC) U.MATIC
(la cassette de 30 mn)

D'ores et déjà, certains titres décentralisés dans les Centres Régionaux peuvent être consultés et obtenus à des conditions plus avantageuses pour les établissements scolaires du Ministère de l'Éducation nationale **seulement**.

(*) Les droits cédés avec chaque copie n'autorisent son utilisation que par l'acquéreur, soit dans le cadres d'activités éducatives habituelles, soit pour son propre usage dans le cadre familial et privé. Exceptionnellement, chaque copie peut être utilisée lors de projections gratuites et organisées par des associations à but non lucratif, relevant du secteur public, à l'exclusion de stages payants et de toute location, rétrocession, reproduction et télédiffusion partielles ou totales.

	tactique et stratégie	3	
L'AIR DU TEMPS	le « petit bac »	4	<i>l'actualité comme un jeu</i>
LIBRE PARCOURS	Jean-Pierre Faye	8	<i>... fait l'éloge de la gratuité</i>
DIALOGUE	l'homme-orchestre	14	<i>le chef d'établissement et ses rôles</i>

DOSSIER

18

AU BOUT DU CHEMIN LE TRAVAIL

*Cent fois sur le métier, remettez votre ouvrage.
Malgré l'âge, le précepte n'a rien perdu de sa valeur.
Dans un double sens.*

*On ne cesse pas de rediscuter la qualité de l'enseignement.
Dans le même mouvement, on ne cesse pas de vouloir
mieux l'adapter aux exigences de la société.*

*A une époque qui ne supporte plus le « gâchis »
en quelque domaine que ce soit, veut correspondre
un système éducatif le plus efficace possible.*

*La professionnalisation de l'enseignement n'est pas
un vague thème de débat,
mais un engin concret, ici et maintenant.*



PLACE DES ARTS

inévitable Orwell
l'artiste et la cité

42

*utopie ou prophétie ?
Jacques Lassalle au T.N.S.*

IMAGES D'AILLEURS

l'école américaine
dans la tourmente électorale

52

quand les U.S.A. retournent à l'école

supplément
à l'éducation-hebdo n° 55
du 23 février 1984

Magazine

L'ÉDUCATION

**fondé en 1945
par Gustave Monod
et Louis Cros**

hebdomadaire publié par « L'éducation », association sans but lucratif.

direction

directeur : André Lichnerowicz ; administrateur délégué : Léon Silvréano.

rédaction

rédacteur en chef : Maurice Guillot ; rédacteur en chef adjoint : Jean-Pierre Vélis ; conseiller pédagogique : Louis Porcher ; secrétariat de rédaction-maquette : Suzanne Adelis, Michel Bonnemayre ; informations : Michaëla Bobasch, Nicole Gauthier, Cécile Guiochon, René Guy ; documentation : Pierre Ferran, chef de rubrique - Bernard Blot, Anne Carpentier, Christian Cousin, Claudine Dannequin, William Grosin, François Mariet, Claude Moreau ; lettres, arts, spectacles : Bernard Blanc, Jacques Chevallier, Jacques Erwan, Etienne Fuzellier, Hubert Haddad, Raymond Laubreaux, Odile Limousin, Pierre-Bernard Marquet, Georges Rouveyre ; correspondants : Elisabeth de Blasi, André Caudron, Odile Cimetière, Pierre Rappo, Jean-Jacques Schattel, Gérard Sénéca.

conseil d'administration

bureau : André Lichnerowicz, président ; Georges Belbenoit et Léon Silvréano, secrétaires généraux ; Yves Malécot, trésorier ; Robert Mandra, Robert Mélet, Philippe Vianay.
membres : Lazarine Bergeret, Michel Bonnemayre, Jean-Louis Crémieux-Brilhac, Hélène Beyhaut, Anne-Marie Franchi, Nicole Gauthier, Emile Gracia, Lucien Géminard, Michel Gevrey, Hélène Hervet, Colette Magnier, Georges Petit, Raymond Toraille, Yvette Servin.

publicité-développement

Martine Cadas, Francisca Sol.

rédaction, publicité annonces, abonnements

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

le numéro hebdomadaire : 5 F
hebdomadaire + magazine : 15 F
abonnement annuel :
France 200 F (T.V.A. incluse)
étranger 250 F
(CCP 31680-34 F La Source).



Souvent modifiée, l'organisation scolaire reste complexe. Quelle est sa structure ? Comment fonctionne-t-elle ? Quelles sont ses perspectives d'évolution ?

Notes et études documentaires

LE SYSTÈME SCOLAIRE
Le collège au centre des réformes

Notes et études documentaires
n° 4725-4726, 144 p., 40 F

Après le rapport Legrand, une étude qui met en lumière la difficulté des relations entre l'institution scolaire et le milieu environnant.

LA DOCUMENTATION FRANÇAISE

Vente par correspondance :
124, rue Henri-Barbusse
93308 AUBERVILLIERS CEDEX

1983-1984



- Activités manuelles
 - Théâtre et Musique
 - Jeux et Jouets
 - Articles pour fêtes
- Catalogues gratuits sur demande



LES EDITIONS DU
cep
BEAUJOLAIS
BP 441

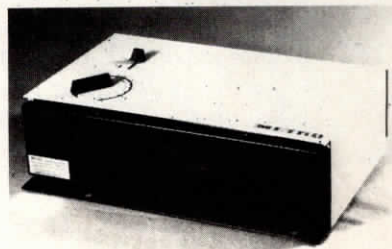
69656 VILLEFRANCHE SUR SAONE CEDEX
Tél. (74) 65.04.30

METRO DUPLICATEURS S.A.

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

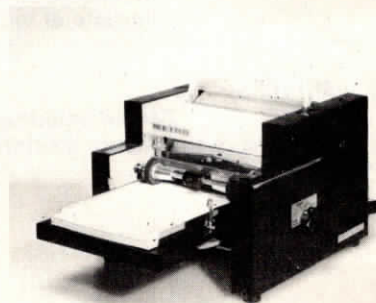
THERMOFLEX

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



DELTA : 2 modèles

Duplicateurs à alcool automatiques et électriques de grand rendement : 75 copies minute, humidification 100 % automatique par rouleaux, tirages multicolores en un seul passage de la feuille de papier, prix de revient infime de la copie. Format : 225 x 375 mm.



METRO, UN ENSEMBLE COMPLET DE REPRODUCTION

DOCUMENTATION GRATUITE E SUR SIMPLE DEMANDE

TACTIQUE ET STRATEGIE

Dans le faisceau, méli-mélo, d'interrogations à propos de l'éducation aujourd'hui, il semble parfois difficile de dégager quelques lignes de force pour le futur. Apparemment les grandes voix se sont tues sans que la relève ait été assurée. Point de grand penseur à l'horizon mais un nombre important de spécialistes de haut niveau, plutôt techniciens, travaillant sur les acquis des sciences de l'éducation. Autrement dit, non point des idéologues mais des pédagogues (tant pis pour les simplifications, forcément et malheureusement abruptes). Ou bien encore : pendant ces dernières années, on a mis entre parenthèses non pas les finalités de l'éducation et les moyens d'y parvenir (ce qui, en gros, relève du politique) mais l'arrière-plan où elles puisent leur raison d'être, leur essence même (ce qui renvoie plutôt à l'idéologie). Il a donc été débattu de tactiques sans qu'on entende trop parler de stratégie.

Dans le même temps la population scolaire, enseignants comme élèves, a changé, elle change et nul ne peut encore affirmer ce qu'elle est devenue, ce qu'elle va vouloir dans les décennies à venir, celles pour lesquelles, pourtant, on travaille actuellement. Aussi bien le présent se situe-t-il entre une manière de non-dit global d'un passé récent et les hy-

pothèses d'un avenir conjectural. L'administration de l'Education nationale travaille dans cet entrebâillement des temps.

Or nombreux sont les indices qui permettent de penser que, quoi qu'on en ait aujourd'hui et plus encore pour demain, le nœud central des problèmes demeure ; on ne biffe pas d'un trait la permanence du politique résumé en une question : quel est le meilleur moyen d'assurer une réelle et profonde démocratisation de l'éducation ? Par la pression du nombre, elle donne l'impression — un peu hâtive — de se réaliser inéluctablement, mais on voit bien à travers les débats actuels (décentralisation, public/privé, réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur, professionnalisation de l'enseignement, etc.) que se maintiennent et veulent perdurer des « valeurs refuges » qui donnent satisfaction aux tenants de la méritocratie. Et c'est là que l'on rejoint l'enjeu fondamental à propos duquel il ne sera pas possible de différer indéfiniment le débat parce qu'il est une sourde, mais bien réelle, source d'inquiétude : la démocratisation implique-t-elle l'alignement par le bas ou, tout au contraire, une aspiration vers le haut ? Question stupide. Il n'empêche : jusqu'à quand pourra-t-on faire mine d'ignorer que la lutte des classes n'a pas encore eu lieu ? **J.-P. Vélis**

le « petit bac »

Des noms d'hommes, de femmes et de lieux, des dates et des faits: la continuité cahotante de l'Histoire telle que, d'une façon ou d'une autre, elle figurera dans les manuels. Une chronique des jours, au jour le jour, n'est pas un miroir pur mais une sélection subjective. Chacun est libre de ses choix et de ses réflexions devant l'événement, quelle que soit la puissance des médias, comme chacun est libre devant les colonnes de la feuille blanche, libre mais pressé dès lors que le sablier a été retourné. Avec l'actualité, pour soi, au café du coin ou dans les journaux, c'est comme si l'on jouait au « petit bac ». Tiens, justement, ce mois-ci l'un des plus fameux joueurs, Ivan Levaï, a décidé de se retirer de la partie: au bout de dix années, il a résolu de ne plus demander à personne de venir « s'expliquer » sur Europe 1. Signe des temps ? Jean-François Kahn, qui prépare un nouveau magazine pour la rentrée, entend inventer « l'après-news ». Est-ce à dire qu'ici ou là on commence à se lasser du brûlant passionné des faits au moment où ils surviennent et qu'on veut se tourner résolument vers une réflexion plus distanciée ? Sujet à suivre. En attendant, le « petit bac » est toujours de circonstance.

Des noms d'hommes, de femmes et de lieux: immédiatement j'inscris Andropov, aussitôt suivi de Constantin Tchernenko. Ce sont sûrement ceux que l'on a le plus cités ces dernières semaines. Andropov mort, Tchernenko ne s'est guère fait attendre; déjà pourtant on s'interroge

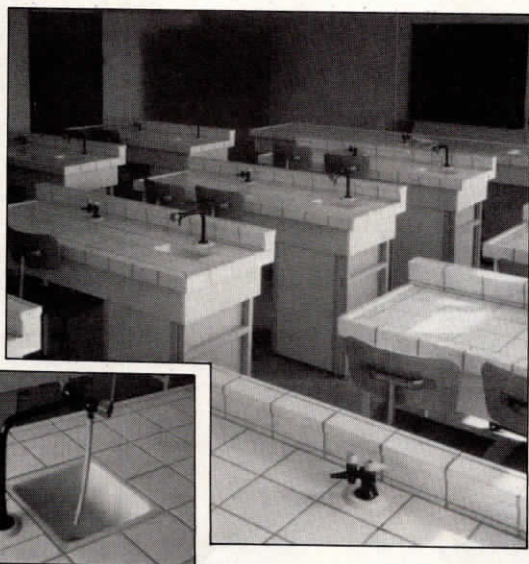
sur son état de santé, méditant sur les vertus ou les risques de la gérontocratie. Des noms encore mais d'hommes et femmes de lettres cette fois: l'écrivain Cortazar est mort et l'historien Philippe Ariès aussi. Côté édition, deux événements: l'extraordinaire succès des romans de Régine Deforges (sa **Bicyclette bleue** a plus que largement dépassé le million d'exemplaires, son **101, avenue Henri-Martin**, parti sur les mêmes brisées, tient le maillot jaune des hit-parades depuis douze semaines) et la sortie des derniers livres de Pierre Guyotat. Des noms toujours dans la colonne « politique »: en France, trois députés de l'opposition, Jacques Toubon, Alain Madelin et François d'Aubert — les « trois mousquetaires », comme déjà on les désigne — ont appelé sur eux les foudres de la censure parlementaire; l'opposition a essayé de faire des vagues, Jacques Chirac a écrit à François Mitterrand. Ce dernier n'est pas descendu dans l'arène qu'on voulait lui ouvrir; il a préféré la télévision et l'émission **7 sur 7** pour, indirectement, s'adresser aux Français. Et c'est encore la télévision mais dans **L'heure de vérité** cette fois qui a mobilisé l'attention: l'extrême-droite, en la personne de Jean-Marie Le Pen, y a eu droit de parole. Le Pen n'a rien contre les Juifs, il n'a rien contre les Arabes: il préfère les Français. Il dit même que c'est son droit. Il paraît qu'il a aussi un programme qui ne concerne ni les Juifs ni les Arabes. D'ailleurs, n'est-ce pas, il n'a rien contre eux. Qui disait: « *Ceux qui ne sont pas avec moi sont contre moi* » ? Politique encore, le nom de Ali Oveissi, ancien gouverneur de Téhéran abattu dans une rue de Paris en compagnie de son frère. Mais je ne veux pas passer à la colonne suivante sans écrire Michael Jackson, le nom de ce jeune chanteur américain qui mobilise les foules et les passions aux U.S.A.: il a demandé quarante-cinq millions de dollars pour apparaître dans un spot publicitaire de cinq minutes pour Pepsi Cola! Quand on vous dit que l'Amérique est riche!

Pour les noms de lieux, il n'est pas de doute possible: Beyrouth, Liban. La guerre a repris, les troupes multinationales se retirent, François Mitterrand en appelle aux casques bleus de l'O.N.U. pendant que des journaux parlent de « l'effondrement » du président Gemayel. Lieu encore,

les paillasses de

la MAAMF

FIABILITE d'abord.



Les paillasses de laboratoires de la M.A.A.M.F. offrent de nombreux avantages. Leurs prix sont compétitifs. Elles s'adaptent parfaitement à chaque cas particulier. Elles sont conçues pour durer.

Le plan de travail résiste à la corrosion, aux colorants, à l'humidité. Robinetterie rilsanisée. Sorties prévues pour gaz, eau, électricité. (Protection magnétothermique). Installation facile. Demandez notre documentation gratuite.

Nouvelle Société
MAAMF

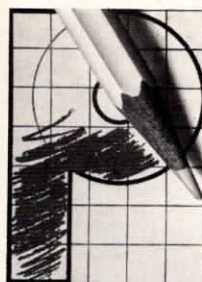
Av. de la Gare
52290 ECLARON
Tél. (25) 04.18.00
TELEX 840.977

Veuillez m'adresser votre documentation
sur votre GAMME 84

NOM
SOCIÉTÉ
ADRESSE

TEL

EDU 01-84



Des idées nouvelles et motivantes pour apprendre.

Didacta Bâle, du 20 au 24 mars 1984
20^e Foire Internationale du Matériel Didactique,
dans les halles de la Foire Suisse d'Echantillons.
Tous les jours de 9 à 18 heures.

Renseignements:
Foire Suisse d'Echantillons
CH-4021 Bâle/Suisse
Téléphone 061 26 20 20

VACANCES ACTIVES

Le service Vacances des Eclaireuses et Eclaireurs de France, mouvement de jeunesse, laïque et mixte, organise

un séjour de nature à Saint-Jorioz
(Haute-Savoie; du 31 mars au 14 avril, pour les 12/16 ans)

séjours à Saint-Jorioz et itinérants
(en France et en Italie;
du 6 au 26 juillet et du 6 au 26 août pour les 12/17 ans)

Prix : de 2600 F à 3630 F

un stage de formation BAFA
(à Saint-Jorioz, du 1^{er} au 8 avril)

Vacances actives recrute également des animateurs (trices) ayant des compétences techniques dans les domaines du plein-air, du nautisme, de l'expression ou l'itinérance pour l'animation des séjours d'été.

Pour recevoir notre documentation, retournez le coupon à :

Eclaireuses Eclaireurs de France
Vacances actives
1, rue de l'Industrie, B.P. 130
74004 Annecy Cedex. Tél. : (50) 45-38-00

Nom Prénom
Adresse
Code postal Ville (ed)



• Vous avez été parmi les intellectuels qui ont répondu à l'interpellation de Max Gallo l'été dernier, lequel déplorait, notamment, leur absence de la scène publique et politique. Pour quelles raisons avez-vous réagi ?

Je crois que j'ai voulu à la fois indiquer que notre propos était de constituer des espaces silencieux — ce qui est fort difficile dans une société de bruit et de bavardage — et qu'en cela nous étions aidés, paradoxalement, par les amis qui, par la grâce du peuple souverain et

pour un temps non fixé à l'avance, avaient un pouvoir de décision, donc l'aptitude à rendre réel ce qui pouvait être simple songe.

J'avais donc envie d'intervenir au nom du droit au silence. Mais celui-ci ne signifie pas la nécessité de fermer sa gueule, ce qui était le cas, souvent, dans la situation antérieure. Où le bruitage général fait qu'il n'y a pas de lieu où l'on puisse, en silence, chercher à instituer des domaines de pensée.

Avant l'été 83, nous avions également d'autres projets, mais qui ont été bloqués par telle ou telle

interdiction d'autres puissances politiques contemporaines. Nous avons celui de constituer des espaces libérés, larges : par exemple, sur le site de l'entrepôt de Bercy ou dans l'aire de Tolbiac, où devait se déployer un grand espace des « Chemins de la liberté », projet étudié très sérieusement en vue de créer une *Cité de la Recherche*, espace nouveau, moderne, avec des « jardins de tranquillité », comme les appelait l'un des architectes avec qui nous avons travaillé. Permettant une liberté de démarche comme elle existe à Princeton dans

JEAN-PIERRE

Ecrivain, poète, auteur de théâtre, philosophe hanté par le récit de l'Histoire, Jean-Pierre Faye figure assez bien un intellectuel de notre temps.

On l'a connu lauréat du prix Renaudot en 1964 avec **L'écluse** (Le Seuil) dont on n'a pas toujours vu qu'il n'était que le volet d'un hexagramme qui s'est développé de 1958 jusqu'à **Inferno, version** en 1970. On le cite aussi souvent pour son étude sur les **Langages totalitaires** (Hermann, 1972), aujourd'hui ouvrage de référence, ou pour son action déterminante au sein du collectif et de la revue **Change** depuis 1968.

Plus récemment, d'autres publications ont illustré son itinéraire, comme **Les grandes journées du Père Duchesne** (Seghers/Laffont, 1981) ou son **Dictionnaire politique portatif** (Gallimard, 1982) manifestement négligé dans le tourbillon de la critique.

Depuis octobre 1981, il est secrétaire général du Haut Conseil du Collège international de philosophie qui est aussi, et à la fois, un centre de recherches interscientifiques et un « espace des arts ».

Au vrai, un espace ouvert aux songes de la pensée.

FAYE

l'Institute of Advanced Studies (des « études avancées »), seul lieu où Albert Einstein ait pu se réfugier en ce monde sans avoir à être l'objet de trop de contraintes, ou être réduit au rôle du petit employé aux manches de lustrine qu'il était en Suisse, ou proscrit comme il le fut dans sa patrie, ou, comme en France, éconduit poliment avec un coup de chapeau.

Dans la mesure où nous nous sommes mis à rêver imprudemment, et impudemment, il fut intéressant de voir tout à coup survenir des écoutes auxquelles, pour ma

part, je n'étais pas accoutumé. Ce qui fait que, paradoxe nouveau, en tant que songeur habitué au songe silencieux, je me suis trouvé conduit à cet échange de paroles avec des gens attentifs et amicaux. Cependant, la machine médiatique s'est amusée à déformer le réel de nos songes et de nos créations, en les présentant d'une manière telle que, justement, elle nous réduisait à l'inertie : elle nous mettait dans la position de misérables intellocrates, passifs et aux ordres, qui attendent qu'on les mobilise, et attribuait à une personnalité, qui fut ministre

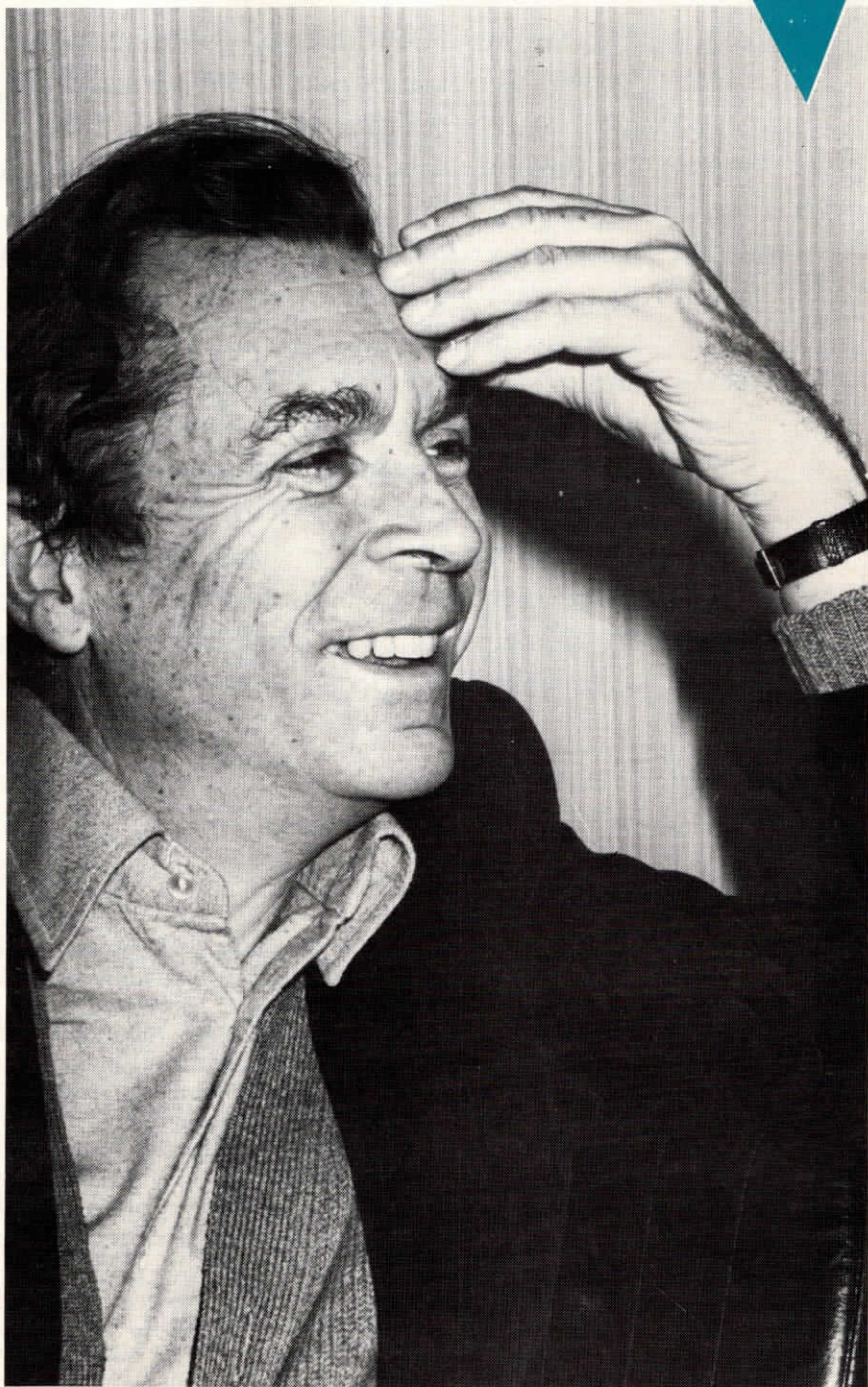
de la Recherche il y a deux ans, l'initiative de ce qui était, de fait, notre pensée. C'est là une fable qui convenait aux médias : précisément au moment où il est généreux et accueillant pour l'invention de la pensée, et tout en l'attaquant, la machine médiatique veut présenter le pouvoir politique comme la source unique du réel social avec, en face, l'intellectuel, l'écrivain ou l'artiste comme simples objets qu'on déplace, qu'on convoque, à qui on « confie » des tâches sur commande. C'est pour démontrer ce petit exemple machinique que je

suis intervenu dans le débat d'août 83. Il n'empêche que, trois mois après, le même schéma s'est reproduit dans les mêmes lieux, les mêmes journaux, sans justification, y compris dans des journaux amicaux.

C'est cela qui est amusant : de voir comment les processus sont indépendants des intentions. Ce sont vraiment des « processus sans sujet », comme les appelait un de nos amis philosophes, aujourd'hui silencieux... Ce ne sont pas des processus tragiques mais, étant donné leur propension à nous piéger, il est intéressant de nous amuser à les démonter.

• **Qu'entendez-vous par ces « espaces de silence » nécessaires au songeur ?**

J'appelais « silence » des lieux où l'on peut *parler*, précisément. Parce que là il n'y a pas trop de bruit. Dans la salle des Pas-perdus ou dans la salle de rédaction de **France-Soir** aux heures de pointe, on ne peut pas *donner* de la parole, mais seulement ajouter un peu plus de bruit à l'ensemble. L'enjeu est donc de constituer un espace où il soit possible d'écouter de la parole mais, comme disait Gide à propos de Mallarmé, une parole « *qui pense avant de parler* ». Le silence n'est pas facilement institué dans nos sociétés. A Athènes, Platon n'avait pas envie de monter sur la tribune de la Pnyx aux côtés de Périclès. Mais il invente un lieu, le jardin d'Akademos, et naît ainsi la pensée occidentale, celle de l'univers. Ce n'est pas une pensée sans défaut, puisque Platon n'a pas compris que Périclès avait créé pour lui un espace politique, une *politeia*, qui permettrait à Platon de



*il existe aujourd'hui un espace d'Occident
où l'on est assez tranquille pour dire ce que l'on veut,
même s'il existe d'autres formes de contraintes...*

se taire et, dans ce silence, de parler, de donner au logos grec son sens pour des millénaires. Platon lui a répondu non sans ingratitude en le dénonçant comme un « démagogue ». Mais le fait même qu'on puisse le soumettre à la critique donnait raison à Périclès : car c'était ça, la démocratie athénienne.

Je crois que nous sommes un peu dans cette situation : grâce à un certain nombre de tragédies et de batailles de l'esprit, il existe aujourd'hui un espace d'Occident où l'on est assez tranquille pour dire ce que l'on veut, même s'il existe d'autres formes de contraintes, comme vient de le dire Milan Kundera : notamment la bruit médiatique général, ce bruit de fond auquel personne n'échappe, pas plus le rédacteur en chef d'un grand organe que l'homme perdu dans la foule, ou l'intellectuel qui voudrait une fois faire entendre un dire sur un point qui lui semble décisif. Et pour mieux accuser les politiques, pour les présenter comme des personnalités autoritaires qui font la loi aux intellectuels, la machine médiatique renverse ce qui fut au contraire, dans notre cas, un processus très léger, cordial, discret. Cet espace discret dont la pensée a besoin, pour endurer sa propre épreuve, est un espace d'écoute qui présuppose que le son passe, que l'on entende quelque chose *se créer*.

• S'il y a un malentendu, ne vient-il pas de cet « espace discret », de cette position de retrait ? Parce qu'on attend des intellectuels qu'ils « songent », certes, mais qu'ils nous disent aussi à quoi peuvent servir leurs songes, et tout de suite.

A cet égard, Platon avait pris une

position que je n'épouserai pas. Quand on lui demandait : « *A quoi sert la géométrie ?* », il donnait au questionneur une drachme en disant : « *Donnez-la à votre esclave. Vous voulez que ça serve ? Alors je vais vous payer tout de suite.* » La géométrie grecque, rien de plus inutile que cette denrée étrange. Curieusement, les Grecs lui ont sacrifié ce qui semblait beaucoup plus utile : le calcul arithmétique. Avec celui-ci, ils ont été fort maladroits, ils n'ont pas su inventer la numération de position qui nous est venue de l'Inde et des Arabes. Lesquels, en passant, ont inventé l'algèbre, sans prévoir cette chose inouïe qui s'est produite par l'effet d'un gentilhomme français d'origine tourangelle appelé René Descartes. Entre temps les courbes géométriques avaient servi à décrire le mouvement des astres, chose également fort inutile, satisfaisante pour l'esprit mais parfaitement gratuite. Jusqu'au jour où le plus fou des hommes du retrait, à partir de quelques erreurs dans les données de ces belles voies inutiles, découvre qu'un second secret est caché là-dedans, celui de l'énergie. Réfléchissant sur les étoiles, Albert Einstein découvre la pastille à énergie infinie qui est cachée dans le moindre grain.

Cet homme qui, en France, a été déclaré superflu et renvoyé outre-océan (fort heureusement d'ailleurs car les hitlériens menaçaient d'arriver) a raconté un jour qu'une phrase de Kant lui avait montré le chemin, une petite phrase étonnante de l'un des grands livres spéculatifs de la pensée, **La critique de la raison pure**, une petite phrase sur la lumière qui « *seule peut produire la communauté entre nous et les corps et, à travers cela, prouver*

la simultanéité ». C'est donc Kant qui a indiqué à Einstein ce rapport entre la lumière et la simultanéité, ce qu'il appelle « l'être-en-même-temps » (*Zugleichsein*). Voyez comme une petite phrase dans un grand chapitre fort abstrait — en cette discipline philosophique dont le commun des hommes ne peut guère avoir l'usage — débouche sur des conséquences calculables et redoutables pour l'existence quotidienne tout court. Il n'est pas d'exemple de recoins qui ne puissent devenir tout à coup des ricochets. Fût-ce la songerie de cet homme qui dormait longtemps chaque jour et s'appelait Albert Einstein (Descartes aussi dormait énormément). C'est dans cet état crépusculaire que les songes de la raison engendrent leurs propres monstres, à la fois déraisonnables et très rationnels, mordant sur le réel avec virulence.

A l'autre bord, le mouvement de la poésie a pris son altitude en France avec des modes de pensée hors circuit dont nous avons été très proches, à travers **Change**, et tout ce qui s'est passé pendant ces quinze dernières années. Quand nous faisons l'« édition absolue » — comme nous l'appelions entre nous, pour rire — du **Coup de dés** de Mallarmé, avec Mitsou Ronat, on refaisait un chemin qui avait conduit auparavant chez les Russes. Les plus grands poètes, écrivains et artistes russes, aux alentours de 1910, ont en effet une passion pour Mallarmé et, parmi eux, cet homme pluri-pensant qu'était Roman Jakobson. C'est lui qui, arrivant en 1922 à Prague, écoute les vers tchèques et, percevant leur prosodie comme « boîteuse » par rapport à celle du vers russe — ces deux langues étant parentes par leur slavi-

tude —, découvre une discipline qui va devenir un modèle exploratoire : la phonologie structurale. Tout part de là, y compris, maintenant, le travail sur l'intelligence artificielle qui traverse aussi les grammaires génératives chomskyennes.

Voilà des exemples de processus-surprises : on parle de quelques poètes, on arrive à des procès mécaniques fabuleusement curieux. On part de songeries sur les courbes géométriques et l'on arrive à l'énergie nucléaire. Il faudrait constituer un espace d'écoute — c'est en tout cas le pari que je voudrais faire — qui permette d'entendre et de percevoir ces paradoxes, les transferts, les entre-chocs et les interfaces.

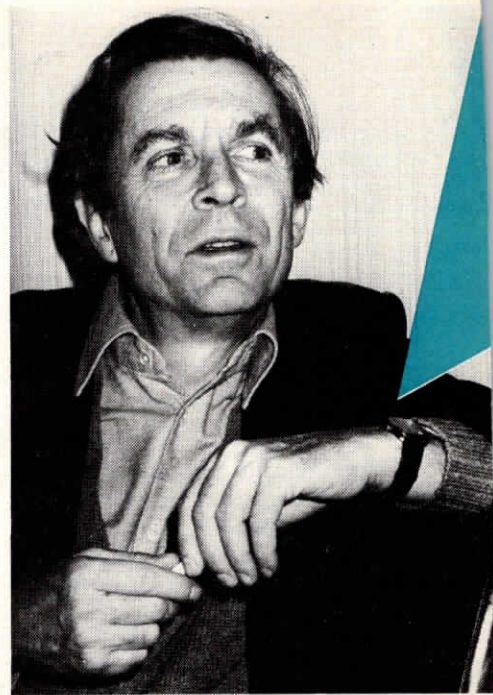
● Est-ce qu'on peut dire que vous faites là une sorte d'apologie de l'inutile ?

Bien sûr. Mais il y a aussi une sorte de flair, d'odeur, de l'inutile excitant, intéressant. Et de l'inutile morne et plat. On n'est pourtant jamais sûr. En tout cas, si l'on proscriit l'inutile, on est sûr de manquer ce que vont être les grands enjeux, les utilités rayonnantes.

● En vous écoutant je suis frappé par deux choses : d'une part le plus couramment vous dites « nous » et très exceptionnellement « je » ; d'autre part, si vous faites un usage habituel des temps de la langue dans votre propos, parfois surgit, comme une incidente, un présent narratif. Est-ce que tout cela a quelque chose à voir ?

temps bref, je prends conscience du fait que je suis en train de narrer. Car c'est par là que se situe mon projet propre et profond, à mon avis, digne que l'on y consacre toutes ses forces. Ce serait de constituer une philosophie de la narration. Ou une pensée critique et opératoire du narratif. Pas seulement au sens où l'entendent les narratologues, en termes très fins, mais au sens où il s'agira de saisir la narration à chaque instant *active*. C'est cela qui me prend à la gorge : car la narration n'est pas seulement une des formes du langage ou une forme littéraire (c'est ainsi qu'Aristote a commencé à la penser et c'est ainsi que narratologues et narrativistes l'entendent, dans le roman, ou dans l'Histoire), mais je voudrais qu'on puisse constituer une grande narratique généralisée qui saisisse la narration *agissant sur sa propre action*, sur celle même qu'elle raconte.

C'est pour cela que des journées comme Thermidor ou Brumaire m'intriguent : elles sont pour moi un laboratoire narratif infini, où l'on pourra encore travailler cent ou mille ans. Parce que l'on n'aura jamais fini d'étudier de près tels effets, minute par minute, ou telle donnée nouvelle, grâce à quelque nouveau document narratif découvert dans une archive introuvable, et qui renverrai la balle à nouveau. Chaque fois que Tallien, le 9 Thermidor, relance un fragment de récit en face d'un Billaud-Varenne ou de tout autre, quelque chose joue dans cette grande machine de la Convention et relance l'Histoire, d'une façon qui est imprévisible, mais en même temps déterminée. C'est cela qui est extraordinaire : on est dans la liberté humaine la plus entière, rien n'est joué



d'avance, personne ne sait à midi, quand Saint-Just monte à la tribune, ce qui va arriver le soir, mais, en même temps, la détermination de chaque micro-élément est inexorable. Nous sommes là dans la conduite humaine sous un angle qui est « un trésor pour toujours », comme disait Thucydide. Lequel avait une conscience magnifique de tout cela, lorsqu'il disait, dans la première proposition de *La guerre du Péloponnèse*, qu'il a « graphé » avec les autres, qu'il a « syn-graphé » la guerre. Il a fallu un « nous » pour qu'il puisse raconter, il a fallu qu'il interroge le plus de gens possible. Quand je dis « nous », effectivement, je me sens plus à l'aise. Parce que je crois que nous pensons ensemble, même quand l'on est tout seul.

Surtout, le « je » crève le site du « nous » quand je sens qu'il faut prendre la responsabilité de se tromper. Par exemple, lorsque j'ai dit : « Pourquoi ne pas faire un Collège de Philosophie qui aurait une vocation internationale ? », j'ai peut-être commis une « erreur », — en tout cas, en ce qui me concerne, je me suis pris au piège d'une sacrée machine... J'ai été heureux d'y retrouver quelques-uns de mes anciens amis et de découvrir là de nouvelles amitiés, mais nous n'arrêtons pas, tous ensemble, d'en

AU BOUT DU CHEMIN

Il est des vieux débats qui ne cessent jamais. Savoir quelle doit être la finalité dernière de l'enseignement est l'un de ceux-là. Au fond, la question est bien simple : quand le bâtiment va, tout va. Mais l'inverse aussi, forcément.

Quand le bâtiment va, on peut se donner le temps de rêver au mouvement des astres, de conjecturer le sexe des anges. Quand le bâtiment laisse à désirer, on commence à ne plus plaisanter : fin de la gratuité, retour au sérieux. Autrement dit, particulièrement dans les temps de crise économique (plus de deux millions de chômeurs en France), l'heure n'est plus au « luxe » de l'art pour l'art mais à la rentabilité des études. Pour tous. Quand on est « sérieux », on appelle cela la professionnalisation de l'enseignement ou bien encore des études à finalité professionnelle.

Familles et élèves l'exigent désormais, l'administration de l'Education nationale ne peut se soustraire à cette obligation. Mais dans quelles conditions ? Car dire les choses aussi vite, ce n'est pas, tant s'en faut, résoudre l'équation : formation = emploi. Comme si le jack-pot tombait à tout coup ! La roue tourne, sans la magie d'une martingale.

Le profil social des élèves et des étudiants a changé, leur nombre aussi.

Autant les fondements méthodologiques de l'approche des sociologues demeurent opératoires, autant les données qu'ils ont à recueillir se sont modifiées ; les mécanismes de *la reproduction* demeurent, les acteurs changent. Parce que le monde varie aujourd'hui plus vite qu'il y a seulement dix ans, la poussée se fait plus forte vers des valeurs refuges dont on veut croire qu'elles apportent des garanties.

L'irrésistible transformation de l'enseignement supérieur en témoigne éloquemment.

Même si l'on trouve dans les rapports Legrand et Prost (sur les collèges, sur les lycées) l'écho tangible de cette préoccupation, c'est avec la réforme des premiers cycles des universités que l'on en saisit mieux les enjeux et dilemmes. Ce n'est certes pas un hasard si c'est là, précisément, que s'est focalisé le vif des passions.

Vieille question, vieux débat ? Il ne faudrait pas que, saisis par l'urgence cruciale de l'emploi, on oublie que c'est de travail qu'il s'agit en fin de parcours. J.-P. V.

LE TRAVAIL

CULTURES

**Dire, une fois encore,
qu'il est nécessaire
de « professionnaliser » l'enseignement,
ce serait comme de relancer
la querelle des Anciens et des Modernes.
Comme si deux cultures s'affrontaient.
Comme s'il ne pouvait en être autrement.
Et si la modernité consistait, justement,
à ne plus s'enliser
dans ces vieilles ornières ?**

TECHNIQUES

Débats et analyses sur les enseignements techniques en France ne datent pas d'hier et l'on a toujours un peu l'impression d'entendre parler d'une hydre aux multiples têtes dont personne ne veut vraiment, malgré les déclarations, faire la peau. Mais c'est que ce problème pédagogique, comme tous les autres, ne trouvera pas sa solution dans l'ordre du pédagogique. La racine est ailleurs, dans les représentations dominantes de notre société, qui elles-mêmes ne sont pas indépendantes de l'état de celle-ci.

Si l'enseignement technique apparaît globalement comme une filière non noble ou même un secteur de relégation, c'est d'abord parce que la société française, depuis longtemps, place la culture technique au bas bout de la table des valeurs légitimes. A côté de Victor Hugo ou de Gauguin, Denis Papin et Ampère ne font pas le poids.

Il y a, dans cette affaire, une pyramide hiérarchique à trois étages : au sommet, la culture classique des Humanités, puis la culture scientifique, puis la culture technique qui n'est identifiée souvent que comme une dérivation de la précédente. La technologie reste aujourd'hui, dans les images culturelles, une servante.

Tant que ces représentations demeureront, les transformations pédagogiques profondes et nécessaires auront du mal à s'opérer. Le

volontarisme, en un tel domaine, ne saurait être de quelque efficacité qu'à très long terme. Les changements de mentalité ne se réalisent pas par décret (ce qui ne signifie nullement, cependant, que tous les décrets se valent ou qu'aucun ne vaut rien).

Etablissement, construction, valorisation, légitimation d'une culture technique, voilà donc le premier point indispensable. Il faut que cette culture devienne une région ordinaire de « la » culture. Le piège le plus dangereux, c'est la séparation entre les « spécialités » culturelles. On en voit une incarnation chez nous depuis peu : quand on s'efforce de promouvoir, à son de trompe, une pratique technologique **au détriment** d'une pratique antérieure, on croit (peut-être) contribuer à la légitimation dont je parlais, mais ce n'est qu'une illusion (mystification) de technocrate. On a, simplement, remplacé une stratégie de relégation par une autre.

L'exemple de l'informatique crève les yeux. Il faut, dit-on, y former massivement le pays, la faire entrer systématiquement et en force à l'école. Indiscutable. Qui pourrait vraiment le nier ? Mais, pour cela, ces nouveaux convertis (qui vendraient n'importe quoi de la même manière pourvu qu'un pouvoir soit susceptible d'en sortir) utilisent un argument stupéfiant : ces technologies nouvelles, vous devez les apprendre, parce qu'elles

sont en train de reléguer au magasin des accessoires toutes les pratiques culturelles anciennes, bronto-saures. Aux orties, Proust et Robinson Crusoë, vive Monsieur le Computer qui règlera vos problèmes.

Et l'on s'étonne que ça ne marche pas ! Une technologie ne donne jamais une raison de vivre ou de mourir. Elle donne une compétence. Il se trouve que les hommes ont besoin des deux, indissolublement. Il s'agit donc de leur fournir les deux, sans les amalgamer, mais en les mettant sur un même pied.

A l'oublier, on court le risque de passer d'une ségrégation insupportable, qui est celle de l'enseignement technique aujourd'hui, à une ségrégation pire encore qui serait celle du monopole technologique (le Tout-technologie).

Au contraire, ce qu'il importe de mettre en place, ce sont les conditions d'une véritable intégration, dans l'enseignement **de tous**, de l'ensemble des valeurs culturelles qui composent notre histoire immédiate. Il devient clair, alors, que l'ignorance technologique est une infirmité culturelle de même gravité (sinon de même nature) que de prendre Le Pirée pour un homme.

Dans ces conditions, je ne vois aucune chance que les problèmes d'enseignement technique se règlent par des moyens pédagogiques. La seule voie consiste à sortir culturellement la technologie de ses

lieux de relégation. L'école peut y contribuer, certes, mais en sachant que les vrais enjeux dépassent largement ses forces.

Les enseignements classiques et les enseignements techniques ne peuvent se transformer qu'ensemble, c'est-à-dire mutuellement et réciproquement. Pour l'instant, nous sommes, à mes yeux, loin du compte. Et c'est pour cela d'ailleurs qu'ont du mal à se généraliser, comme il le faudrait, les secteurs de l'enseignement technologique qui, de l'avis commun, marchent de manière satisfaisante (B.T.S., M.S.T., I.U.T., etc.). Dans l'état actuel des choses, ces îlots ont tendance à rester des îlots et ne peuvent devenir archipel.

Nous mourons de nos manichéismes, au premier rang desquels notre manichéisme culturel, qui repose sur la confusion entre culture et morale. Tant que nous refuserons de voir que l'enjeu véritable d'un système scolaire est **d'abord** culturel (au sens anthropologique de ce terme), et **secondairement seulement** économique et social (simplement parce que ceux-ci dépendent de celui-là beaucoup plus que lui ne dépend d'eux), les piétinements continueront comme les ressassements, les replâtrages comme les aménagements, en somme persistance et conservation.

Louis Porcher

ENTRÉE LE MARTEAU

**Qui dit professionnalisation
dit aussi orientation.**

**C'est le rôle qui, en principe, est dévolu,
dans le système scolaire et universitaire,
aux conseillers d'orientation.**

**Mais quelle connaissance ceux-ci ont-ils
de la vie active et du monde du travail ?**

**Comment s'orientent-ils eux-mêmes
dans le dédale des cursus et des filières ?**

**Nous avons rencontré Claude Pierret,
inspecteur responsable de la formation des conseillers
à l'INOP (Institut national d'orientation professionnelle)
pour lui demander si les conseillers d'orientation
étaient, de par leur formation, aptes
à renseigner les jeunes sur leur futur métier.**

ET L'ENCLUME

Recrutés sur concours (niveau bac + 2), les élèves suivent une formation de deux ans à temps plein. Dans l'exercice de sa profession, le conseiller d'orientation doit avoir une vision centrée à la fois sur l'élève et sur le monde économique. Astreint à trente-neuf heures hebdomadaires, il ne consacre que les trois quarts de son temps au travail en C.I.O. (Centre d'information et d'orientation) et dans les établissements scolaires ou universitaires ; le reste est utilisé pour se documenter.

Pour cela, il dispose de différentes sources : l'ONISEP, le CERREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) et la revue spécialisée **L'orientation scolaire et professionnelle** réalisée par le service Recherches de l'INOP. « Une démarche plutôt livresque, mais rien n'empêche un conseiller de visiter des entreprises, de rencontrer des partenaires de l'A.N.P.E., de se rendre à la Chambre de commerce ou au Centre de formation d'apprentis (C.F.A.). Le conseiller d'orientation est très implanté dans le milieu local, surtout en province où il fait partie de diverses instances. A Paris par contre, il est davantage noyé dans un anonymat propre à la grande ville », indique Claude Pierret.

Mais la formation donne-t-elle aux futurs conseillers les moyens de bien connaître le monde du travail ? A l'issue d'une première année plutôt théorique, ils effectuent un stage de six semaines en entreprise, qui donne lieu à la rédaction d'un « mémoire ». Ensuite, la formation lie la connaissance de l'enseignement technique et celle de

PREMIER CYCLE

l'entreprise. Par exemple, sur le thème de la mécanique, les élèves-conseillers effectueront des visites d'entreprises, d'établissements scolaires, et bénéficieront parallèlement d'une présentation diversifiée de ce secteur par des psychologues (les processus intellectuels mis en jeu dans l'apprentissage de la mécanique), inspecteurs généraux (la pédagogie de la mécanique), ergonomes, professionnels (la robotique à la Régie Renault) et syndicalistes. Commentaire de Claude Pierret: « *Un mois au bout duquel ils en ont ras-le-bol de la mécanique.* » Des cycles analogues ont lieu pour l'électronique, le bâtiment ou l'informatisation du secteur tertiaire.

Chacun de ces cycles a des prolongements : par exemple, à propos de la mécanique, on parlera des aciers spéciaux, donc de la sidérurgie... « *On approfondit ainsi sept à huit secteurs, avec des ouvertures sur des domaines connexes. Mais pour couvrir la totalité de la nomenclature de l'INSEE — soit trente-sept secteurs — il faudrait dix ans d'études* », remarque Claude Pierret.

Reste aux futurs conseillers à transposer à l'échelon local cette vision générale de l'économie nationale. Ils le font de manière plus ou moins dynamique, en fonction de leur personnalité. « *Le métier a beaucoup évolué : le public scolaire est plus nombreux et plus hétérogène, et le système éducatif de plus en plus complexe. C'est pourquoi, conclut Claude Pierret, nous donnons volontairement une formation éclectique susceptible d'être adaptée à toutes les situations.* »

Michaëla Bobasch

**Au moment où s'élaborent
les projets du premier cycle,
nous avons choisi d'aller étudier,
sur place,**

celui de l'université Paul-Valéry à Montpellier.

Pourquoi Montpellier III ?

**Parce que c'est une université littéraire
(là où le problème de la professionnalisation
se pose de la manière la plus aiguë
en raison du manque de débouchés),
située en province,
et surtout parce qu'elle est
parmi les premières
à avoir conçu un projet.**



EN GESTATION

Le projet de l'université Paul-Valéry se situe tout à fait dans le cadre des orientations du ministère. Il comporte un « semestre d'initiation et d'orientation » avec deux semaines d'information sur la vie de l'université, les professions et les débouchés, douze semaines d'enseignement pluridisciplinaire (chaque étudiant s'inscrit dans quatre groupes de trois heures hebdomadaires chacun, correspondant à quatre disciplines différentes pour s'initier au travail universitaire, vérifier ses goûts et son niveau) et deux semaines consacrées au bilan des aptitudes dans les matières choisies et à l'élaboration d'un projet de formation.

Trois possibilités se présentent alors. Tout va bien, et l'étudiant s'inscrit dans les modules de deuxième trimestre correspondant à son projet. Des difficultés ont été mises à jour, et il suit un ou plusieurs enseignements de soutien, parallèlement aux modules choisis. Enfin, l'absentéisme de l'étudiant n'ayant pas permis de formuler un avis, il doit subir un contrôle devant un jury interdisciplinaire. Quelques-uns peuvent toutefois, au vu de leur cursus et expérience antérieurs, demander à être dispensés du semestre d'orientation.

Le DEUG est obtenu par capitalisation à l'issue des trois semestres suivants qui comprennent chacun quatre modules de trois ou quatre heures, sur seize semaines. Pour les disciplines à progression (langues, grammaire) les modules peuvent comporter deux niveaux, mais pas davantage. Ceux qui échoueraient au niveau inférieur devraient suivre un « enseignement de reprise sanctionné par un contrôle, mais ne

constituant pas un redoublement ». Semestrialisation et enseignements de reprise permettraient ainsi l'établissement d'un système allégé de contrôle continu, et une seule session d'examens par an pour les dispensés d'assiduité.

A l'issue du DEUG, les étudiants pourront soit s'orienter vers une filière professionnalisée courte (dans le projet, celle-ci a lieu sous forme d'un cinquième semestre hors cursus), soit entrer en second cycle. Pour cela, ils devront posséder un certain nombre de « modules pré-requis » correspondant aux différentes licences et maîtrises. Le volume de ces pré-requis ne pourra toutefois excéder « plus de la moitié du total des heures obligatoires pour l'obtention du DEUG, soit un maximum de sept heures et demie hebdomadaires pour chacun des trois semestres, ou 360 heures au total ».

le professionnel et « l'inutile »

Le principe même d'une rénovation des premiers cycles semble avoir intéressé au départ au moins 20 % des enseignants (taux de fréquentation des réunions). Pourtant, le projet définitif (élaboré par une commission composée d'une dizaine de personnes) suscite des réactions diverses qui vont de l'inquiétude à l'enthousiasme en passant par la déception, le scepticisme, l'hostilité et la résignation. Parmi les principaux motifs de désaccord, l'organisation semestrielle en modules, les enseignements de soutien et de reprise, le contrôle, le

régime transitoire et, surtout, la professionnalisation.

Ce dernier thème a suscité, sur les missions de l'université, un débat dans lequel ni les enseignants ni les étudiants n'ont tranché jusqu'à présent. Les uns, appartenant pour la plupart aux disciplines récentes (psychologie, administration économique et sociale-A.E.S.) sont favorables à la prise en compte des débouchés dans la formation et à la participation des professionnels « à un autre titre que celui de strapontins ». Les autres estiment que la formation générale dispensée par l'université permet de réussir en toutes circonstances : « Quelqu'un de bien formé au commentaire de texte grec ou latin sera apprécié à la S.N.C.F., car il saura analyser, structurer sa pensée, faire une synthèse. » Les étudiants sont, eux aussi, partagés entre l'envie de trouver un emploi à la fin de leur cursus, et l'attachement à « une certaine liberté des études » que seule permet l'université.

« Nombre de nos étudiants ont réussi dans des domaines variés (enseignement, administration, entreprises) parce qu'ils avaient reçu une formation fondamentale non spécialisée (culture générale, expression, analyse, méthodes de travail) leur permettant de se réinvestir tout au long de leur carrière. Les facultés de lettres sont indispensables justement parce qu'elles sont "inutiles", et il faut éviter d'enfermer étudiants et enseignants dans des filières figées en fonction des débouchés », estime pour sa part André Martel, professeur d'histoire et ancien président d'université. Il rappelle également que les cours ne constituent que 50 % de la mission de l'université, le reste étant

Alors que la loi sur l'enseignement supérieur votée en novembre 1968 s'en tenait aux grandes orientations fondamentales des universités, celle que le Parlement a approuvée au mois de décembre 1983 en précise beaucoup plus les finalités pédagogiques. Le rôle et la fonction du premier cycle y sont précisément définis dans l'article 12 :

« Le premier cycle a pour finalités :

- ▶ de permettre à l'étudiant d'acquérir, d'approfondir et de diversifier ses connaissances dans des disciplines fondamentales ouvrant sur un grand secteur d'activité, d'acquérir des méthodes de travail et de sensibiliser à la recherche ;
- ▶ de mettre l'étudiant en mesure d'évaluer ses capacités d'assimilation des bases scientifiques [...] et de réunir les éléments d'un choix professionnel ;
- ▶ de permettre l'orientation de l'étudiant, dans le respect de sa liberté de choix, en le préparant soit aux formations qu'il se propose de suivre dans le second cycle, soit à l'entrée dans la vie active après l'acquisition d'une qualification par un titre ou un diplôme. [...]

Les dispositions relatives à la répartition entre les établissements et les formations excluent toute sélection. Toutefois, une sélection peut être opérée, selon des modalités fixées par le ministre de l'Éducation nationale, pour l'accès aux sections de techniciens supérieurs, instituts, écoles et préparations à celles-ci, grands établissements [...], et tous les établissements où l'admission est subordonnée à un concours national ou à un concours de recrutement dans la Fonction publique [...]

Des compléments de formation professionnelle sont organisés à l'intention des étudiants qui ne poursuivent pas leurs études dans un deuxième cycle. »

Les principes étant établis, il restait à les faire passer dans les faits et dans les pratiques nouvelles des universités. Leurs conseils ont donc travaillé à l'élaboration de ces premiers cycles nouvelle formule. Centralisés au ministère de l'Éducation nationale, ces projets aboutiront éventuellement à la création et à l'habilitation de nouveaux diplômes nationaux, opérationnels dès la rentrée 1984. Une seule limite aux ambitions et aux objectifs des établissements : tenir compte du potentiel de moyens existants, ou s'en tenir à des demandes « d'accroissements raisonnables ».

Les universités ont travaillé sur une grille de cinq thèmes :

1 - Organisation de l'accueil, du parcours de formation de l'étudiant et adaptation de la pédagogie. Selon les projets déjà formulés, une période de « mise à l'essai en formation », d'information et d'apprentissage des méthodes scientifiques propres au travail universitaire précéderait un « avis d'orientation ». Viendrait ensuite une avancée progressive dans la spécialisation, avec une évaluation continue du bien-fondé de l'orientation en cours de cycle.

2 - Diversification des choix offerts à l'étudiant pour son orientation. Les étudiants les plus déterminés suivraient un enseignement à dominante. Mais la majorité d'entre eux

bénéficieraient dans le premier cycle d'une formation pluridisciplinaire (au maximum trois dominantes), en fonction des exigences du marché de l'emploi ou des possibilités de réorientation. Les étudiants seraient amenés à confirmer leurs choix au cours de ces deux premières années.

3 - Diversification des formules de sorties sur la vie active à partir des résultats de l'orientation. Deux diplômes d'université pourraient être créés. Le premier, à bac + 1, sanctionnerait un « cursus professionnel court », avaliserait l'apprentissage des méthodes de travail à l'Université et une préparation à l'insertion dans la vie active. Le second, baptisé DEUST (diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques), serait délivré à l'issue d'un cursus professionnel de deux ans, débouchant sur une qualification professionnelle et élaboré grâce au dialogue avec les collectivités publiques ou le secteur professionnel. Seraient aussi prévues des passerelles entre les DEUST, les actuels DEUG (maintenus) et D.U.T.

4 - Préprofessionnalisation (dont la formation des maîtres). Tous les étudiants de premier cycle devraient consacrer environ 15 % de leur horaire de formation à une « initiation à la vie active », quel que soit le type d'études auquel ils se destinent. Pour les futurs élèves-instituteurs, les universités doivent proposer « une variété aussi grande que possible de nouvelles combinaisons de disciplines permettant à ces étudiants, à la fois de se préparer à leur métier et d'épanouir comme les autres étudiants leurs qualités intellectuelles dans le domaine scientifique qu'ils préfèrent ».

5 - Enseignement des langages fondamentaux, notamment français (écrit et oral), une langue étrangère (écrit et oral), informatique, documentation et information scientifique et technique, auxquels s'ajouteraient éventuellement le dessin industriel, les langages audiovisuels, une seconde langue étrangère ou des disciplines d'expression artistique, le tout représentant environ 20 % de l'horaire total de formation.

La mise en place de ces nouveaux premiers cycles se fera, à la rentrée 1984, sur la base du volontariat — essentiellement, d'ailleurs, pour des raisons budgétaires — et devrait concerner environ 20 % des universités. Mais ces premiers cycles renouvelés n'auront de force que s'ils s'insèrent dans un projet global de l'établissement. A l'horizon, le ministère de l'Éducation nationale souhaite voir se profiler un « programme pluriannuel de développement » pour l'intégration des établissements universitaires dans leur environnement. En attendant que ces ambitions se concrétisent, l'objectif immédiat reste la rénovation des deux premières années universitaires. Et l'enjeu, c'est éviter que 60 % des jeunes qui s'inscrivent en université ne la quittent avant d'avoir obtenu un diplôme.

Nicole Gauthier

Source : document envoyé le 22 décembre 1983 aux présidents d'université par la direction des Enseignements supérieurs.

consacré à la recherche, « laquelle nourrit à son tour l'enseignement ». Pierre Vitoux, le président de l'université, est d'accord : « Il est impensable de transformer les universités en écoles professionnelles. Leur valeur réside dans la formation fondamentale qu'elles dispensent. » D'ailleurs, ajoute-t-il, « l'imprécision et la variabilité des cibles professionnelles nous obligent à penser en secteurs d'activité plutôt qu'en professions définies. Il s'agit de penser un peu mieux les formations en fonction des secteurs d'activité — enseignement, vie culturelle, travail social, concours administratifs — ceux-là mêmes dans lesquels s'engageant en fait nos étudiants ». C'est pour cette raison que le cinquième semestre de « professionnalisation » est volontairement placé hors cursus : il correspond à la volonté de faciliter l'insertion à l'issue d'une formation fondamentale.

Le principe de l'orientation, en revanche, fait l'unanimité. Une initiative du même genre a déjà été tentée par la section de psychologie. Après un cycle de conférences par des professionnels appartenant à des secteurs différents (de la psychologie du travail à la psychanalyse en passant par l'orientation scolaire), les étudiants doivent trouver un stage de 200 heures et rédiger un rapport. « Une manière de tester leur motivation dans une section encombrée. Ils sont 600 à s'inscrire en octobre, 400 à remettre un rapport en février, et 350 à se présenter à l'examen. Malheureusement, on constate une désaffection des enseignants (six seulement pour dix groupes), peut-être parce qu'ils préfèrent investir dans leur recherche plutôt que d'enseigner des méthodes d'expression écrite ; pour

eux, c'est une pédagogie de lycée », dit Gérard Pithon, assistant en psychologie.

Pourtant, même si la cellule d'information et d'orientation est prête à prendre en charge la première quinzaine consacrée à la connaissance de l'université et aux contacts avec des professionnels, le concours des enseignants est indispensable pour l'apprentissage des techniques d'expression et des méthodes de travail. Un premier projet présenté par Eric Térouane, maître-assistant en mathématiques, proposait la répartition des étudiants par groupes de soixante, chacun étant pris en charge par une équipe de trois ou quatre enseignants représentant deux ou trois disciplines différentes. « Cela avait, dit-il, le double avantage d'initier à un travail d'analyse, de formalisation, conception et rédaction pouvant se faire à partir de n'importe quel objet dans n'importe quelle discipline, tout en donnant les moyens d'un contact réel entre l'étudiant et quelques enseignants. » Ce projet n'a pas été retenu pour des raisons matérielles : locaux, emplois du temps, constitution d'équipes.

Enfin, deux difficultés subsistent : le problème des étudiants salariés qui pourront difficilement suivre le semestre d'orientation et, à l'issue de celui-ci, l'organisation des enseignements de soutien. Qui en sera chargé ? Quand ? Autant de questions encore sans réponse...

la bataille des pré-requis

Y aura-t-il deux ou trois DEUG,

ou bien un DEUG unique avec des mentions particulières (qui seraient des descriptions de contenus) ? Certains voient dans les nouveaux modules une bidisciplinarité, d'autres une pluridisciplinarité. Chacun fait sa propre lecture d'un texte qui a fait resurgir de vieilles querelles et éclater des conflits latents. On a beau vouloir faire un DEUG général, il faut penser au second cycle et proposer des parcours adaptés aux licences et maîtrises existantes. D'où le système des « modules pré-requis » qui entraînera forcément de nouveaux découpages par secteurs professionnels, affinités psychologiques, politiques ou syndicales des enseignants, et risque de déclencher une « bataille des dominantes et des pré-requis ». On risque d'assister à l'éclatement, à l'étouffement ou au déclin de certaines disciplines. Quelques exemples : la psychologie, matière sous-encadrée, pourrait éclater dans deux directions, psychologie clinique et psychologie sociale ; certains s'inquiètent d'ailleurs d'une proposition qui relèguerait la psychologie dans le secteur socioculturel. L'A.E.S., en revanche, filière pré-professionnalisation déjà très structurée, sera sans doute gênée par la nouvelle organisation. D'autres — latin, grec, philosophie — qui trouvent difficilement à fonctionner ailleurs que dans des licences d'enseignement, risquent d'être marginalisées, voire laissées pour compte. « Il y aura un module de latin parmi les six pré-requis des lettres modernes. Si cela n'avait pas été le cas, nous en serions réduits à faire le trottoir, et de plus sans succès ! » lance un latiniste.

Devant ce danger d'émiettement,

beaucoup d'enseignants souhaitent un cadre institutionnel, celui de la section, car « *il faut d'abord avoir une maison pour avoir, ensuite, l'envie d'en sortir* ». « *Ils ont raison, acquiesce Pierre Vitoux. Il ne s'agit pas de casser les disciplines, mais d'introduire davantage de souplesse. Je ne pense pas qu'il y aura une bataille des pré-requis, mais des négociations.* » L'organisation en modules soulève encore deux objections : la crainte de voir « *les nouveaux modules se couler dans les anciennes filières* » et de « *donner trop de fausses responsabilités à l'étudiant dans le choix de son cursus* », dans la mesure où les pré-requis limitent, de fait, sa liberté. « *Il y aura un certain nombre de parcours définis, plus ou moins pluridisciplinaires, débouchant sur un DEUG unique avec des mentions particulières. Il faudra rationaliser les combinaisons. L'étudiant qui voudra avoir un parcours totalement libre devra en courir le risque, mais en tout cas, il sera guidé* », répond Pierre Vitoux.

Reste la question épineuse des matières à progression et des modalités de contrôle. Autrement dit, de la sélection à mi-parcours. Le projet ne prévoit pas de redoublements, mais des « enseignements de reprise ». Cela suscite deux critiques. D'une part la perte de temps — analogue à celle d'un redoublement dans le DEUG actuel — en cas d'échec à un module, et d'autre part, la crainte que l'on ne finisse, de guerre lasse, par accorder le module de niveau 1, quitte à « coller » ensuite l'étudiant en fin de parcours ; d'où, là aussi, une perte de temps. Quant à l'organisation des enseignements de reprise, Claude Fleurdorger, maître-assistant d'an-

glais et rapporteur de la commission Enseignement, donne l'exemple d'une U.V. de langue anglaise qui n'existe qu'en première année et fait l'objet, en deuxième année, d'une reprise de trois semaines, sous forme de travail par équipes à l'aide de fiches : « *L'expérience montre que les résultats ne recourent pas ceux de l'année précédente ; il y a là un phénomène psychologique, beaucoup plus positif que le pur et simple redoublement.* »

le possible et l'impossible

Enseignements de soutien et de reprise, pluridisciplinarité et prise en charge d'un régime transitoire — indispensable pour ne pas léser les étudiants engagés dans la préparation du DEUG ancien régime — nécessiteront des moyens en personnels et en locaux. Ce sont des inconvénients à ne pas négliger dans un espace déjà trop restreint (l'université accueille 10 000 étudiants alors qu'elle a été construite pour 5 000) et dans le contexte défavorable des nouvelles dispositions sur les services des enseignants. Ceux-ci souhaitent d'ailleurs des postes — et non pas des heures — supplémentaires. Certains estiment prématurée la mise en place de cette réforme dès la rentrée 1984 et rappellent que « *ce sont les mesures transitoires qui ont amené Mai 68* ».

Pierre Vitoux est conscient des problèmes. Il pense obtenir cinq ou six postes supplémentaires pour toute l'université et compte avant tout sur « *la bonne volonté d'un*

bon nombre d'enseignants qui travaillent déjà à 125 % ». Il ne s'agira pourtant pas nécessairement de surcharges d'enseignement, car il y aura moins de modules qu'il n'y avait d'U.V., mais plutôt de réorganisation, de redistribution de moyens. A chaque section de trouver sa propre formule, de faire preuve d'imagination et d'entreprendre une étude sérieuse de ce qui est possible en fonction du potentiel dont elle dispose. Un calendrier a été mis sur pied.

Convaincu du bien-fondé des objectifs de la réforme (limiter les échecs), mais regrettant qu'elle se fasse « *dans un contexte de rigueur* », Pierre Vitoux est prêt à « *lui donner sa chance* » sans cependant risquer l'écroulement : « *Il faut étudier les problèmes avec honnêteté et réalisme, et faire un effort. Mais si on voit qu'on ne peut pas faire face, on ne le fera pas.* » Se considérant comme « *un élu responsable et non comme une courroie de transmission* », il « *ne prendra pas le risque d'instaurer le désordre* ».

Enfin, il ne faut pas oublier qu'après la réforme du premier cycle viendra celle du second cycle, et qu'il est d'autant plus difficile de mettre en place un nouveau DEUG que l'on ignore ce que sera la suite.

Michaëla Bobasch

DU CAMEMBERT

Trois mille dossiers présentés.
Cent cinquante retenus.

Une école qui pratique une sélection draconienne? Non.
Une université. Très spéciale.

Créée en 1972,

l'Université de technologie de Compiègne (U.T.C.)
compte aujourd'hui mille six cents étudiants : très peu.

Trois cents en ressortent chaque année
munis d'un diplôme d'ingénieur.

Trois cents aussitôt « casés » dans une entreprise.

Salaire de départ : 10 000 F.

Davantage si l'étudiant possède un diplôme étranger
ou s'il travaille en informatique.

A L'INTEGRALE

Qu'est-ce qui fait courir Compiègne ? Bien sûr, son statut à part. Une dérogation lui permet de délivrer le diplôme d'ingénieur alors qu'elle n'est qu'une « université » (1). Situation bâtarde qui lui vaut toute sa qualité, sa spécificité. Beaucoup d'étudiants s'accordent pour dire que « Compiègne cumule les avantages des deux systèmes, université et grandes écoles, sans en avoir le moindre inconvénient ». Dynamisme et souplesse. A Compiègne, les étudiants préparent donc le diplôme d'ingénieur mais ils peuvent aussi faire de la recherche. Là est toute l'originalité. La politique de la maison : que 20 % des étudiants soient des « thésards ». Ainsi, 350 étudiants travaillent à temps plein, payés pour faire un D.E.A., une thèse de troisième cycle ou un doctorat d'ingénieur. Chacune de ces recherches entre dans le cadre d'un contrat, soit avec une entreprise, soit avec un organisme de recherche. Résultat ? Une osmose entre les entreprises locales, nationales, même internationales, et l'enseignement. Un brassage d'idées, de gens différents, une stimulation entretenue.

Autre particularité de Compiègne : son esprit pratique. « Ici, on sait aussi bien faire un camembert que calculer une intégrale, se vante un étudiant. Il faut conserver cet équilibre. »

un savant
mélange

Comment donc s'y prennent-ils pour harmoniser l'enseignement, la

recherche, le tout en liaison avec les entreprises ?

Sur les cinq années de formation, deux ans de « tronc commun » pendant lesquels l'étudiant va apprendre les notions de base communes à tous les ingénieurs : mathématiques, physique, informatique, etc. Mais aussi des matières générales : langues étrangères, philosophie, histoire des sciences, sociologie... Ça, c'est pour la culture générale. Un stage d'un mois comme O.S. en entreprise le met, dès le départ, en prise avec le terrain.

Savoir se débrouiller est une des qualités exigées à Compiègne. Les étudiants de première année passent l'épreuve : un pot de colle, une feuille de carton ; il s'agit de réaliser une première maquette de pont ou une aile d'avion, les plus solides possible. Grosses têtes pensantes s'abstiennent. Un autre test consiste à inventer l'engin qui propulsera le plus loin des bouteilles de bière !

Vingt pour cent des étudiants ne résisteront pas à cette épreuve, non plus qu'à beaucoup d'autres, victimes de ce que Guy Dénéliou, président de l'université, appelle « le choc existentiel ». Ceux qui y survivent entrent « en branche ». Là, ils choisissent entre génie biologique, chimique, mécanique, informatique. Ils disposent d'une large palette d'U.V. qui, comme dans le système américain, leur offre, à l'intérieur de chaque département, plusieurs filières. Pendant ces trois années de « branche », ils effectueront, en deux fois, une année de stage. Plus de 20 % la feront d'ailleurs à l'étranger. De nombreux échanges, par exemple avec l'université anglaise de Cranfield, permettent à des étudiants

d'U.T.C. de décrocher le double diplôme. Un atout supplémentaire. La deuxième partie du stage consiste en un « projet » industriel de fin d'études en entreprise. Tout au long de ces cinq années, le tuteur est de rigueur ; chaque étudiant a son conseiller attitré.

Guy Dénéliou a des idées très arrêtées sur l'enseignement supérieur. D'abord, « on ne doit pas dire supérieur, c'est méprisant pour "l'inférieur" ! On doit parler de l'enseignement terminal. Le problème est qu'il n'existe aucune correspondance entre les disciplines enseignées et les métiers pratiqués. Les deux ensembles sont hétéroclites, irréductibles ». La solution qu'il a trouvée est l'interdisciplinarité et l'interprofessionnalisation. Mais là se pose un problème de pouvoir. Pour lui, le pouvoir est à l'employeur qui choisit le type d'étudiants dont il a besoin. D'où la menace qui pèse sur le traditionnel pouvoir des enseignants lié à leur savoir. Guy Dénéliou y voit « la source de la résistance corporatiste des enseignants à la professionnalisation ». Pourtant, ce système représente pour lui beaucoup d'avantages, comme celui du moindre coût. Chaque structure est utilisée au maximum de ses possibilités. Le prix de revient d'un étudiant oscille entre 35 000 et 40 000 F par an.

A la différence de la plupart des grandes écoles, l'U.T.C. opte pour la multiprofessionnalisation. A Compiègne, le mot « spécialiste » est proscrit. On n'y forme pas des spécialistes dans des domaines très pointus. On forme des ingénieurs qui présentent une « unicité » dans leur diplôme, un peu comme chez les médecins : une base de compétence large, une communauté de

pratique. Les branches définissent « une coloration à la formation générale, un accent sur un thème ». De là, la faculté d'adaptation particulière des ingénieurs de Compiègne, leur chance de travailler dans le registre de leur choix.

des enseignants praticiens

Le Conseil de l'université donne le ton. Parmi les membres nommés, Yvon Chotard (C.N.P.F.), Hubert Curien, président du Centre national d'études spatiales, un directeur de la division Chimie fine de Rhône-Poulenc, un ingénieur Thomson, Pierre Guillaumat, ingénieur des Mines Elf-Aquitaine (rappelez-vous, les « avions renifleurs »...), le président d'honneur de Péchiney Ugine Kuhlman, un directeur de recherche au C.N.R.S.

Dans le même souci de décloisonnement, l'origine des étudiants se veut variée : 40 % sortent du lycée avec le bac, 40 % ont fait deux ans ailleurs (préparation aux grandes écoles, D.U.T. ou autres), 13 % sont étrangers (le français leur est proposé comme langue étrangère). « Ce mélange est bénéfique. Il est le reflet de celui qu'on retrouve dans la vie professionnelle », explique Guy Dénéliou. De même, l'origine géographique des étudiants dont un quart seulement sont originaires de Nord-Picardie.

Quant aux enseignants, un sur trois seulement est universitaire. Les autres sont des chercheurs ou des ingénieurs qui ont interrompu leur carrière industrielle pour un temps au profit de l'enseignement.

Beaucoup d'intervenants extérieurs également ; par exemple, des stylistes de chez Renault, assurent un cycle de formation sur la construction de maquettes de voitures. Sur le terrain, les étudiants découvriront les différentes données du problème, en réalisant eux-mêmes des modèles : toutes les contraintes du professionnel, les conseils en plus. Dans chaque département, les filières sont élaborées de concert avec des industriels, en fonction des besoins qu'ils pressentent. Chaque année, une filière peut donc changer légèrement d'orientation.

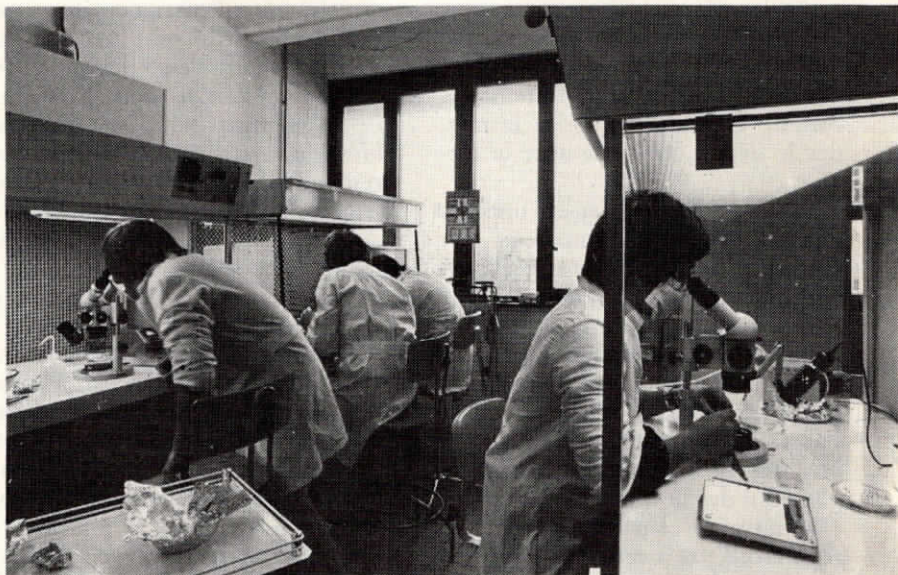
Même implantation professionnelle dans la recherche. Une dizaine de chercheurs dépendent directement du C.N.R.S. ou de l'INSERM. Des équipes de recherche associées (ERA) fonctionnent en permanence. En plus, chacun des cent soixante enseignants fait de la recherche fondamentale. Une quinzaine d'ingénieurs, non enseignants, ne font que de la recherche.

L'apport des contrats de recherche représente 23 millions de francs, public et privé confondus : 40 % viennent de contrats industriels (C.E.A., E.D.F., Renault...), 50 % de contrats avec des grands organismes de recherche — D.G.R.S.T., C.N.R.S., DRET (Direction des recherches, études et techniques de la Défense nationale), INSERM... —, 10 % de l'Éducation nationale.

Guy Dénéliou est lui-même un vivant exemple du professionnalisme. Après avoir reçu la formation de Navale et de Sciences politiques, il commande un sous-marin. Puis il devient ingénieur-chercheur au C.E.A., responsable de Rhapsodie, la première centrale nucléaire, ancêtre de Phoenix. Une

Une promenade dans les couloirs de l'U.T.C. réserve des surprises. Les murs sont propres. Pas de graffiti. Et même des fresques de Marek Halter. Des affiches présentent la dernière trouvaille de tel groupe de recherche. Des panneaux indiquent les différents cursus possibles. Que des étudiants croisent un professeur, ils le saluent, échangent quelques mots. Dans la cafétéria, on se croirait dans une maison de jeunes : flippers, musique, de petits groupes palabrent gentiment

autour d'un café ; le président lui-même vient serrer quelques mains, amicalement, semble-t-il ; on surprend de bien curieuses conversations : « U = Ri, je t'assure. » Mais des panneaux de petites annonces raccrochent à des préoccupations plus banales : propositions pour aller aux sports d'hiver, pour écouter un groupe rock. La tenue de base : le jean et l'anorak. Ni cravate ni col blanc. Ici, on est plus décontracté que dans les grandes écoles.



griffe qui marque. Depuis 1972, il enseigne à Compiègne tout en assurant la présidence. Si le qualificatif « d'autocrate » circule dans les couloirs à son propos, dans la rumeur lui reconnaît aussi l'art de mener ses troupes avec une efficacité étonnante. Parfois, certains aimeraient bien pouvoir s'exprimer un peu plus. Ce n'est guère possible. Le chef règne. Mais vu les résultats, personne ne songe vraiment à se révolter.

grande université

ou petite grande école

La réforme universitaire crée des remous à l'U.T.C. qui va devoir

choisir son camp : université normale ou grande école. Chacun pèse le pour et le contre, en profite pour évaluer la situation présente.

Selon les chiffres d'un étudiant élu au Conseil de l'université, 99 % des étudiants seraient pour le statut grande école. Les avantages ? Conserver la sélection qui, de l'avis général, est la condition première d'un bon niveau. Conserver le rythme de travail intense (un étudiant de fin d'études déclare avoir passé 118 examens, réalisé 98 T.P. et rédigé 20 rapports !). Conserver le secteur recherche dans de meilleures conditions qu'à l'université traditionnelle ; grâce aux contrats industriels, les dispositifs sont particulièrement performants alors que, dans les grandes écoles, ce secteur est quasi absent. Selon les étu-

Quand on aborde les locaux réservés à la recherche, le dépaysement est total. Plus rien à voir avec ce que l'on imagine d'une université.

Des étudiants en blouse blanche, le nez sur un microscope ou derrière d'énormes machines. Ils étudient la résistance de l'aluminium : commande de la SNIAS pour Airbus. D'autres expertisent un outil défaillant : commande d'un tribunal. Ailleurs, une usine de fermentation, une vraie,

échelle 1/10. L'équipe a mis au point un système d'enrichissement du manioc, denrée très pauvre en protéines au départ. Le principe sera appliqué au Gabon pour l'alimentation du bétail : un contrat. « On contrôle maintenant des fermentations de toutes sortes, explique mon guide.

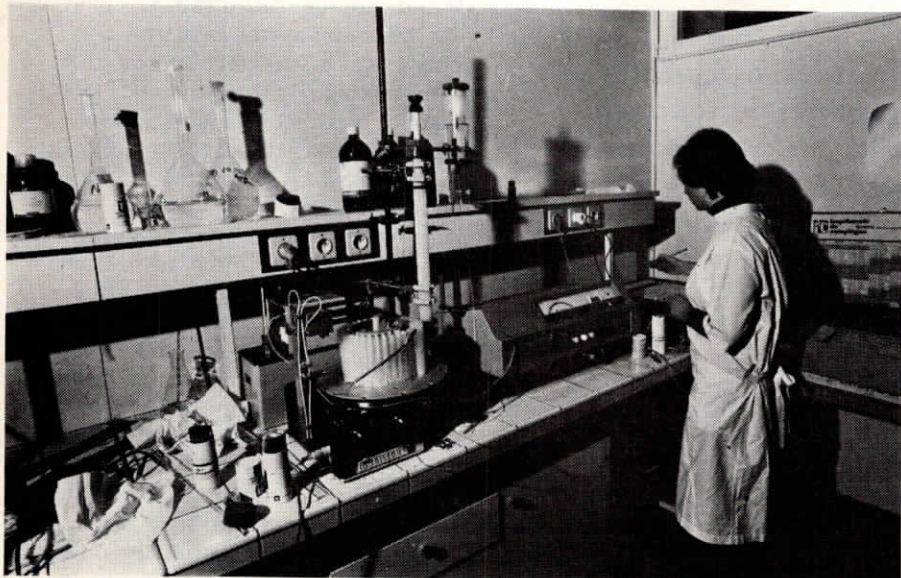
On met au point l'expérimentation. Après, c'est directement utilisable en industrie. »

Un laboratoire travaille sur les transferts de technologie : par exemple,

adapter le principe d'un appareil conçu pour le nucléaire à des technologies plus simples, comme la fabrication de la choucroute ou du yaourt...

Plus loin, le département *design*. On dirait une galerie d'art avec des projets présentés sur de somptueux cartons glacés. On retrouve les grands noms de l'industrie : Thomson, Poclair, E.D.F., Renault...

Ils ont demandé des idées de conception. Ils se chargeront de la réalisation.



à gauche, travaux pratiques de génie biologique

ci-contre, laboratoire de technologie enzymatique

dians, ce statut éviterait les mentalités « auto-service » qui règnent dans les facultés où, disent-ils, « les professeurs travaillent plus pour eux que dans une perspective globale ».

En revanche, 60 % des enseignants syndiqués sont, dit-on, pour le statut universitaire. « Ils sont en fait surtout contre le pouvoir centralisé actuel », commente un étudiant. Les enseignants seraient-ils les premiers frappés par « l'autocratie » du président, au point de craindre un directeur nommé ?

En tout cas, quelle que soit la chemise dans laquelle l'affaire sera classée, tout le monde est pour la sélection, pour le maintien de la recherche, pour l'ouverture sur l'entreprise, pour conserver les acquis. Les étudiants sont tout à fait conscients de la qualité de leur di-

plôme. Ils savent qu'il est bien supérieur à tout diplôme universitaire classique et qu'il ne passe pas après les diplômes de grandes écoles. « Les objectifs ne sont pas les mêmes ; il n'y a pas vraiment concurrence, déclare l'un d'eux. A Compiègne, on ne fabrique pas des théoriciens mais des gens qui savent se débrouiller, qui ont une culture générale approfondie, qui disposent de connaissances suffisamment larges pour être efficaces dans tous les domaines. »

« On ne donne pas des cours à des futurs chômeurs, comme à la fac, se réjouit une chercheuse du C.N.R.S. Grâce à la professionnalisation. Mais si tout le monde se professionnalise, ça va poser des problèmes. On risque de développer des branches plus rentables au dé-

triment de la culture générale. Des pans entiers vont tomber. »

En attendant, l'U.T.C. continue de foncer. Sûre de son choix d'ouverture sur le monde. Le service Relations extérieures compte aujourd'hui sept personnes...

Cécile Guiochon

(1) Le titre d'ingénieur (diplôme de niveau bac + 5) est délivré dans cinq universités seulement : Université technologique de Compiègne, EUDIL (Ecole universitaire d'ingénieurs de Lille I), ISIM (Institut des sciences de l'ingénieur de Montpellier II), CUST (Centre universitaire de sciences et techniques de Clermont-Ferrand II), Centre scientifique et technique de Paris XIII. Ces quatre dernières universités proposent en fait un cursus de M.S.T. (maîtrise de sciences et techniques) pouvant être complété par une année d'ingénieur ; seule, celle de Compiègne offre un cursus complet.

NEC PLUS ULTRA

Les grandes écoles, qu'elles mènent à l'enseignement, au métier d'ingénieur ou aux carrières du tourisme, sont des écoles professionnelles par excellence. Compétitives, sélectives, finalisées : les grandes écoles et leurs indissociables classes préparatoires ont la réputation de former « l'élite » de la nation. Mais elles constituent aussi un système unique au monde.



On les considère couramment comme le haut de gamme de la formation en France. Les grandes écoles, ou du moins la majorité d'entre elles, bénéficient d'une reconnaissance qui ne supporte ni la contradiction, ni le doute. Tel diplômé de Centrale, de Polytechnique ou d'H.E.C. peut envisager son avenir sans trop d'inquiétude. Le seul label que garantit son passage par l'une de ces grandes maisons lui assure des lendemains abrités du « spectre odieux du chômage ». Tel autre, diplômé d'une école d'ingénieurs de moindre renom ou de l'une des innombrables écoles de commerce qui se disputent le marché abondant des recalés aux « trois glorieuses » (H.E.C., ESSEC, E.S.C.P.) trouvera lui aussi sa place sans trop d'encombre dans le monde de la production. Petites ou grandes, les grandes écoles tiennent leurs promesses, dès lors qu'on a su y investir patience, travail et argent.

Il est tentant de parler de cette institution, bien française et unique au monde, que constituent les grandes écoles, comme d'un système particulier, doté de caractéristiques propres. Leur mode de recrutement, établi sur une sélection en plusieurs temps (classes préparatoires puis concours d'entrée) conforte l'idée communément admise que, comparées à l'Université, les grandes écoles forment une entité autonome qui décide de ses règles propres. Le principe de la sélection et la façon dont s'en accommodent les dites écoles, qui recrutent leurs étudiants à des niveaux différents, déterminent une habile hiérarchie entre celles-ci et fondent les mécanismes d'une sorte

de cosmogonie de l'enseignement d'élite.

Il demeure que ce qui fait effectivement la force des grandes écoles et leur crédibilité aux yeux des entreprises est leur volonté de répondre au plus près aux attentes des employeurs, notamment des industriels. Aussi ce « système » hautement méritocratique s'avoue-t-il résolument lié aux réalités de la société civile. Les relations étroites qu'entretiennent les écoles avec les entreprises, le souci dominant qui est le leur de s'insérer dans le cycle productif et d'y engager des éléments (« des produits ») performants sont aujourd'hui la clef de leur réussite.

Au total, toutes spécialités confondues, le nombre des grandes écoles en France est d'environ trois cents établissements. Parmi ceux-ci, on dénombre cent soixante-cinq écoles d'ingénieurs et quatre vingt-cinq G.E.C.G. (grandes écoles de commerce et de gestion) administrées pour une bonne part par les chambres de commerce et d'industrie. Il faut leur ajouter les grandes écoles littéraires (Ecole normale supérieure, Saint-Cyr, Ecole normale des Chartes), les écoles de la fonction publique (l'ENA, les instituts régionaux d'administration, l'Ecole nationale supérieure de police...) ainsi que l'enseignement artistique et celui orienté vers les techniques de communication (l'IDHEC, le Centre de formation des journalistes...).

Leur but ? Former l'élite... sinon les cadres de demain. L'admission dans ces établissements, même lorsque le concours d'entrée est ouvert aux simples bacheliers, exige le plus souvent une préparation solide. Les quelques écoles (de commerce pour la plupart) qui proposent une formule « raccourcie » de type bac + 3 ne peuvent sérieusement être comparées à celles qui recommandent, avant l'entrée, une,

deux, voire trois années de classes préparatoires.

Non sanctionnées par un diplôme, les « prépas » sont l'épisode privilégié de la sélection. Chaque année, 10 % des bacheliers s'engagent sur cette voie tumultueuse. Exigeant une réceptivité optimale (plus de cinquante heures de travail par semaine) ainsi qu'une détermination à toute épreuve (esprit compétitif de rigueur), les classes préparatoires, lorsqu'on en vient à bout, peuvent se montrer rentables : ainsi assurent-elles aux prétendants élèves-ingénieurs l'intégration d'une école dans 80 % des cas. Mais ce qui est vrai pour l'industrie et le commerce l'est moins pour les littéraires (17 % des préparatoires, dont 70 % de filles). Concernés par un nombre réduit d'écoles, les hypokhâgneux et autres khâgneux ne sont que fort peu à intégrer effectivement l'une d'elles (en 1983, cinquante reçus à l'E.N.S. Ulm-lettres pour quatre cents candidats). Pour eux, la reconversion est souvent une question essentielle. Elle se résout, la mort dans l'âme, par une admission en faculté de lettres ou en I.E.P. (Institut d'études politiques).

Avec les « prépas » aux écoles vétérinaires ou d'agronomie, les classes scientifiques Maths sup. et Maths spé. sont de loin les plus courues. Au terme de l'année de tronc commun (Maths sup., qu'on ne peut redoubler), le préparatoire est aiguillé sur une section qui correspond à ses motivations (maths ou physique) et à son niveau. Les plus « doués » se retrouvent en Maths spé. M' ou P', sections qui préparent aux écoles de renom (X, Centrale, E.N.S.-sciences, Arts et Métiers).

En marge de cette procédure « classique », il faut noter l'existence de classes préparatoires « intégrées » à la scolarité de certains établissements. La durée des études d'ingénieur est alors portée à quatre ou cinq ans, avec une sélection sévère à l'issue de la première

ou de la seconde année. Les écoles de commerce (1), privées, qui usent de cette formule sont fréquemment soupçonnées d'évoluer dans un flou quasi artistique quant à la définition de leurs conditions d'admission. Ceci leur permettrait notamment de satisfaire aisément leurs besoins en recrutement.

Au fil des ans, il apparaît que la cohorte d'étudiants et de préparatoires qui se lancent au mois de mai dans la grande valse des concours oriente massivement son choix vers les établissements les plus cotés, contribuant ainsi à la perpétuation d'un ordre ancien. En bonne logique, la probabilité de décrocher une admission diminue à mesure que la réputation de l'école s'accroît (en 1983, 2 800 candidats à l'entrée d'H.E.C. pour 265 élus).

La cote d'une école étant proportionnelle au nombre des candidats qui se présentent au concours d'entrée (coût moyen d'une inscription : 600 F), la hiérarchie des établissements tend elle-même vers une stabilité parfaite, et ceci compte non toujours tenu de la qualité de l'enseignement prodigué. Certaines petites écoles, même « bonnes », ont ainsi quelque peine à remplir leurs promotions parce que, trop jeunes, elles échappent au classement légitime.

Cette question se pose cependant avec moins d'acuité aux écoles d'ingénieurs qu'aux écoles de commerce. Il existe en effet une commission dite « des titres d'ingénieurs » qui permet aux écoles habilitées de délivrer le diplôme d'ingénieur, garantissant un niveau adéquat de sélection et de savoir-

enseigner. Les écoles de commerce, quant à elles, se livrent sur ce point à un incessant combat... Les petites surtout, établissements privés ou consulaires tels que les ESCAE (Ecoles supérieures de commerce et d'administration des entreprises) qui se posent en situation de concurrence perpétuelle. Cette compétition trouve d'ailleurs sa place dans la formation des étudiants, amenés à considérer leur école comme une entreprise à défendre et à promouvoir.

Sélection à la préparation, sélection aux concours, les heureux élus qui, en bout de parcours, parviennent à intégrer une école, et pas toujours (sinon rarement) celle qu'ils espéraient, doivent estimer dès ce moment qu'il leur revient la place qu'ils méritent. Une telle démarche convient aux entreprises. L'enseignement tend à favoriser une insertion aisée du futur diplômé dans le monde du travail. A l'inverse de ce qui est proposé à l'université, la formation favorise la pluridisciplinarité, la polyvalence. Seules les « petites » grandes écoles s'en tiennent à un créneau restreint de spécialité.

Ainsi prend forme l'ouverture des grandes écoles sur la réalité extérieure. Les stages en entreprises se multiplient, tant pour les futurs ingénieurs que pour les cadres commerciaux. Les « fêtes » d'écoles sont souvent le meilleur moyen de lier connaissance avec d'éventuels employeurs. Avec ceux-ci, les relations sont menées sur le mode de la confiance réciproque : l'adéquation optimale entre enseignement et profession est, semble-t-il, ardemment recherchée.

Un enseignement dont on a dit parfois qu'il était en retard de dix ans par rapport aux progrès technologiques. Dans une école d'ingénieurs « moyenne » comme les ENSI (Ecoles nationales supérieures d'ingénieurs) ou Sudria

(école privée), la première année consiste en l'acquisition par l'étudiant de données théoriques (électricité, électronique, informatique, physique des matériaux, mécanique...). Les années suivantes sont celles de la spécialisation : on y effectue un grand nombre de T.P., des essais de machines, des créations de circuits pour les électroniciens. En fin d'année, les étudiants proposent des projets de réalisations techniques, réalisés en collaboration avec des industriels.

Les écoles de commerce misent, elles, en plus de la formation commerciale classique (comptabilité, études de cas, marketing...) sur une approche la plus fine possible de la vie « réelle ». Les stages, très nombreux, tendent à déborder l'enseignement en école afin d'en mesurer sans cesse la validité sur le terrain — c'est ce que pratiquent par exemple des écoles telles que l'IFAG (Institut de formation alternée à la gestion) ou l'I.S.C. (Institut supérieur du commerce). Et lorsqu'on reste à l'école, on y reproduit par simulation le fonctionnement d'une entreprise.

Partout, le recours à des enseignants, eux-mêmes professionnels de la branche concernée, devient monnaie courante. Les écoles réévaluent progressivement leurs objectifs pédagogiques selon des transformations de l'économie. Ainsi de l'informatique et de la gestion pour les écoles de commerce. Ainsi de l'attention soutenue des écoles d'ingénieurs pour les P.M.E. qui, jusqu'à présent, figuraient parmi les plus modestes consommatrices de « cadres ».

Parallèlement, les grandes écoles développent leurs relations avec l'étranger. Les G.E.C.G. insistent toutes (ou presque) sur leurs accords passés avec telle université américaine, ou avec tel établissement de nature comparable au leur situé en Allemagne, en Angleterre, en Espagne ou au Japon. C'est le cas, entre autres, du CESEM (Centre d'études supérieures euro-

péennes de management), de l'E.A.P. (Ecole européenne des affaires), de l'E.S.C.-Lyon, de l'ESCAE du Havre ou de Nantes.

Enfin, dans le domaine de la formation continue, des cycles d'études sont destinés aux détenteurs de D.U.T. ou de B.T.S. déjà dans la vie active. Une cinquantaine d'écoles (dont le Conservatoire national des arts et métiers), le CESI (Centre d'études industrielles), l'ENSEA (Ecole nationale supérieure de l'électronique et de ses applications) proposent diverses formules d'enseignement, à temps partiel ou à temps plein que le technicien peut suivre sans quitter son entreprise. Et ces contrats ne peuvent que se multiplier encore, tant l'industrie et le commerce manquent de cadres, ingénieurs et gestionnaires. Les grandes écoles françaises parviennent à peine à satisfaire la demande, alors même que le nombre des jeunes diplômés de ces branches arrivant chaque année sur le marché excède, et de loin, celui des départs en retraite (pour les ingénieurs, cet excédent est de sept mille personnes par an). Les grandes entreprises (plus de mille employés) font preuve d'une voracité impressionnante. Les petites entreprises s'y mettent aussi. L'implantation régionale de nombreuses écoles favorise ce phénomène qui constitue l'ultime justification d'un système de formation et d'apprentissage encore trop souvent à la remorque des exigences d'une société confrontée à de nouvelles données économiques.

Yves Denoyelle

(1) Dont certaines ne sont pas reconnues par l'Etat.

RAMER POUR VIVRE

Spécialisés dans les formations supérieures courtes, les I.U.T. (Instituts universitaires de technologie) sont un modèle de réussite de la formation professionnelle. Et pourtant, les étudiants d'I.U.T. sont longtemps apparus comme marginalisés dans leur formation. Ceux de l'Institut de la rue de Versailles, à Paris, nous ont dit ce qu'ils en pensent...



ET NON VIVRE POUR RAMER

Les étudiants d'I.U.T. sont-ils les frustrés des circuits nobles de l'industrie? C'est souvent le bruit qui court. Pourtant, de l'intérieur, ces étudiants ne se sentent pas malheureux. Certains se sentiraient même peut-être plus malins que les autres.

La motivation est le principal critère de sélection. Après études des dossiers, les étudiants retenus arrivent le plus souvent avec un bac B qui leur bloque d'emblée l'entrée des grandes écoles. En revanche, la porte des universités leur est largement ouverte. Pourtant, ils n'en profitent pas. Certains tentent une année ou deux. Puis, découragés par « *la masse inerte* », ils rejoignent des contrées plus vivaces. En ce sens, beaucoup de chemins mènent à l'I.U.T. Les déçus d'ailleurs trouvent ici leur compte : « *Nos profs sont des professionnels. Ils savent où ils nous mènent.* » Une étudiante y trouve « *la réponse à [son] besoin d'encadrement, un travail concret, tout en ayant du temps pour aller au cinéma* ». Tel autre qui « *n'a ni le temps ni les moyens de s'offrir des études longues* », trouve la formule des études en deux ans tout à fait à son goût. Une autre étudiante, qui a fait un an de sciences nat. à la fac, a capitulé : « *Pas la peine de perdre deux ans pour un DEUG qui ne mènera à rien quand on peut avoir dans le même temps un D.U.T. et un travail.* »

Malgré le regret de certains de trouver encore dans les I.U.T. des « inertes » (problème de sélection trop molle pour certains), l'ensemble se considère assez « dynamique ». Ainsi, à l'I.U.T. de l'avenue de Versailles à Paris.

Un groupe de « créateurs d'entreprises » s'est monté avec des professeurs. L'objectif ? Donner corps aux idées qui traversent les têtes et réaliser les projets. « Là, les enseignants, qui sont en même

diants un « Club d'investissement » : « Il s'agit de s'initier aux techniques boursières, établir des performances, plus que de gagner de l'argent. Même si cela n'est pas négligeable. » Son travail lui est dé-

1982 : près de 21 000 diplômés sortent des I.U.T., représentant un taux de réussite de 88 %.

Au bout de neuf mois, en moyenne 47 % d'entre eux (dont 74 % pour les femmes, 38 % d'hommes effectuant le service national) ont trouvé un emploi : de techniciens ou cadres moyens pour plus de moitié, d'employés pour 28 %. La crise ne semble pas frapper les diplômés d'I.U.T. : depuis 1976, on observe une relative stabilité.

Cependant, on note un phénomène de déqualification, avec régression des cadres moyens au profit des employés. Il est clair que, en deçà d'un certain seuil de formation, la crise est féroce.

Dans tous les cas, les débouchés en chimie sont particulièrement mauvais.

D'où vient la « clientèle » des I.U.T. ? 22 % des étudiants sont issus de milieu ouvrier, 20 % de cadres moyens, 18 % de professions libérales.

Puis 10 % pour les patrons et les employés.

Et, en moyenne, 17 % d'étrangers.

Les bacs les plus courants à l'entrée en I.U.T. sont les C et D pour les secteurs secondaires, B et G pour les secteurs tertiaires.

Données du SIGES et du CEREQ

temps des professionnels, nous sont d'un grand secours. Ils nous orientent vers des gens à voir, nous écartent des erreurs possibles. » Un étudiant en deuxième année de finances et comptabilité en est à sa deuxième création : lors de son passage à l'université d'Assas, il a d'abord créé « Junior Entreprise », une association 1901 servant de liaison entre les étudiants et les professionnels ; puis, à l'I.U.T., il a monté avec quatorze autres étu-

jà assuré pour sa sortie de l'Institut, dit-il. Un autre a créé une entreprise d'aménagement intérieur en menuiserie : une formation de menuisier complétée par un D.U.T. lui donne, paraît-il, la meilleure place dans le domaine ; il gère sa comptabilité par informatique, son chiffre d'affaire fait des jaloux. Un autre encore a monté une chaîne de franchise de matériel informatique pour les entreprises, un domaine « hyper-rentable » car très pointu :

10 millions de chiffre d'affaires. Il avait pourtant raté son D.U.T. !

Avec trente-sept ou quarante heures de cours par semaine, plusieurs samedis bloqués pour des sessions, plus un énorme travail personnel, les étudiants de l'I.U.T. ne se plaignent pas. Pourtant, la règle est dure : une heure d'absence égale une demi-journée d'absence. Vingt demi-journées, y compris pour maladie, « autorisent à redoubler ». Malgré les statistiques, les étudiants interrogés ne montrent aucune inquiétude quant à leur avenir : « On trouve du travail dans les trois mois. Les entreprises sont demandeuses. »

Et leur complexe par rapport aux grandes écoles ? « Non, aucun problème. La qualité humaine peut compenser une différence de diplôme. » En tout cas, par rapport à la fac, ils se sentent mieux armés : « On est opérationnels tout de suite. Notre formation est suffisamment large et souple pour nous permettre de nous adapter aux besoins. » Là aussi, comme à l'Université technologique de Compiègne (1), les étudiants considèrent qu'ils ont « quelque chose en plus » de ceux des grandes écoles. Eux aussi les perçoivent comme des « grosses têtes », des « bêtes à concours », « rigides » ; tous en parlent avec l'idée que les « grands » ne « savent pas profiter de la vie et que, pourtant, ça aussi c'est important ».

Bien sûr, malgré tous les avantages, la faible durée des études se paie. Le salaire à la sortie de l'Institut ? « De 5 000 à 6 000 F. »

Cécile Guiochon

(1) Voir article « du camembert à l'intégrale », p. 28 à 31.

UNE CHANCE



La professionnalisation est devenue aujourd'hui un enjeu de l'enseignement. L'importance de la formation a été réaffirmée plusieurs fois par le président de la République, François Mitterrand. C'est aussi l'un des grands principes de la nouvelle loi sur l'enseignement supérieur. Nous avons donc demandé à Alain Savary, ministre de l'Education nationale, de nous développer les grands axes de sa politique pour mieux adapter ces deux secteurs qui, trop souvent, s'ignorent ou se méconnaissent : formation et marché de l'emploi.

A SAISIR

• Sous le terme de « professionnalisation de l'enseignement », chacun place, depuis des années, des significations fort diverses et parfois floues. Pouvez-vous nous dire précisément ce qu'est, pour vous, la professionnalisation ?

Si le terme est peut-être devenu, comme vous le soulignez, ambigu et flou, le projet est clair. L'orientation que je m'efforce d'impulser dans ce domaine consiste à mieux définir la finalité des formations. La formation des jeunes doit inclure une préparation à la vie professionnelle. Cette préparation revêt plusieurs aspects : la maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier, l'adaptabilité indispensable pour progresser professionnellement dans un univers en mutation, la connaissance du monde du travail, dans toutes ses dimensions, historiques, techniques et sociales notamment.

• Au cours des débats parlementaires sur la loi de l'enseignement supérieur, il a été beaucoup question de l'articulation entre professionnalisation et culture générale. Plus généralement, comment faire pour que l'enseignement général ne soit pas qu'un vernis de l'enseignement professionnel et, à l'inverse, que la finalité professionnelle ne soit pas qu'un saupoudrage à l'intérieur des cursus d'enseignement général ?

Il me paraît qu'aucune formation professionnelle ne peut étroitement se limiter à l'acquisition du seul savoir-faire d'un métier. Un « bon professionnel » a nécessairement aussi une bonne formation générale.

L'éducation doit aider à l'édification de la personnalité, ouvrir au jeune l'accès de notre patrimoine culturel et technique, préparer son insertion dans notre société, mais tout cela n'est pas contradictoire avec la formation professionnelle. En un mot, on pourrait dire que, d'une part, la préparation au métier est une activité plus large, plus culturelle et, pourquoi ne pas le dire, plus noble qu'on affecte de le penser parfois, et que, d'autre part, il n'est pas de formation générale sans une culture technique et scientifique, et c'est d'autant plus vrai avec l'utilisation quotidienne et banalisée des technologies nouvelles.

• **Comment est-il possible de procéder à une orientation professionnelle, voire de créer ou de modifier les cursus à vocation professionnelle, en l'absence d'une planification générale de l'économie qui ne soit pas seulement orientative mais réellement prescriptive ?**

Dans notre système actuel, l'orientation n'est pas contrainte, et la planification n'est pas, comme vous le dites, « prescriptive ». Il n'y a donc pas de logique forte qui relierait les contenus des formations à des débouchés immédiats. Il est d'ailleurs souhaitable qu'il en soit ainsi, d'autant plus qu'il faut compter de cinq à dix ans entre la mise en place d'une nouvelle formation et l'accès des premiers étudiants formés à la profession correspondante. Les systèmes autoritaires n'ont pas mieux réussi que nous à relier efficacement la formation et l'emploi et présentent par ailleurs des inconvénients évidents.

Cela dit, toute l'information dis-

ponible sur l'évolution des emplois doit être mobilisée pour éclairer les choix faits sur les structures de formation. Nous ne recherchons pas une adéquation stricte d'une formation à un emploi spécifique, souvent aléatoire, mais nous devons étudier nos formations, d'une part en tenant compte des évolutions sectorielles de l'emploi, d'autre part en évitant les spécialisations qui enfermeraient les jeunes dans certaines qualifications étroites et dont l'avenir est incertain.

• **Quelle procédure est-il possible de mettre en place pour faire en sorte que l'orientation professionnelle ne soit ni un pis-aller, ni vécue comme une mesure autoritaire ?**

L'orientation est l'articulation nécessaire entre la formation et l'emploi. Elle doit être conçue et mise en œuvre de façon que les élèves ou les étudiants aient le sentiment d'utiliser au mieux leurs capacités en exerçant une profession qui leur convient.

Pour cela, deux séries de conditions s'imposent.

Il faut d'abord que l'orientation cesse d'être accessoire. Elle doit être présente à toutes les étapes de la formation et suffisamment précoce. On pourrait imaginer, par exemple, que les lycéens disposent, dès la classe de seconde, d'une information générale sur les grandes voies d'enseignement supérieur. Une action aussi continue et approfondie exige l'intervention de spécialistes, en collaboration, notamment, avec les centres ou cellules d'information et d'orientation ; la nouvelle loi sur l'enseignement su-

périeur indique aussi que cette fonction fait partie du service des enseignants.

Il faut, ensuite, que l'orientation ne soit pas irrévocable: le « droit au remords » peut s'exercer si le système éducatif est suffisamment cohérent, si des « passerelles » permettent assez facilement de passer d'une filière à une autre et si la formation dispensée n'est pas trop « pointue ».

• **Comment le système éducatif peut-il, si c'est nécessaire, résister à la pression des élèves et des familles, eux-mêmes soumis, à court terme, aux exigences du secteur économique ?**

La demande sociale de formation ne traduit pas forcément les exigences du secteur économique. On a de nombreux exemples de formations demandées qui ne débouchent pas sur l'emploi, et réciproquement. Le problème est ici celui de l'information et de l'orientation. L'information doit être donnée suffisamment tôt et de façon continue. L'orientation ne doit pas être une décision isolée, mais la préoccupation de l'orientation doit entrer dans la démarche pédagogique d'ensemble, dès le plus jeune âge. Enfin, le service public doit aux usagers de leur dire la vérité et de mettre chacun devant ses responsabilités : on ne peut dire aux jeunes de choisir, uniquement selon leurs goûts, en leur laissant croire qu'ils n'auront pas de problèmes de débouchés.

• **Comment éviter que la professionnalisation de l'enseignement ne débouche sur des procédures sélectives rigoureuses, à l'instar**

des concours d'entrée dans les grandes écoles ?

La différence entre l'accès aux universités et les concours d'entrée dans les grandes écoles ne tient peut-être pas à la plus grande rigueur des concours. En réalité, le DEUG est une aventure plus dangereuse que les classes préparatoires ! L'un des intérêts des « prépas » — au moins en sciences et en gestion — est de déboucher avec de bonnes chances d'entrer dans des formations professionnelles diversifiées et de niveaux différents : les élèves se présentent à plusieurs concours et, par exemple, s'ils ne peuvent pas entrer tous à Polytechnique, ils se replient sur une école d'ingénieurs considérée à tort comme prestigieuse. Un tel modèle ne saurait être récusé purement et simplement.

Cela dit, dans les filières universitaires, « l'orientation sélective » sera organisée de telle sorte que soient possibles des reconversions. Je voudrais permettre le passage du système éducatif au marché de l'emploi à chacun des niveaux de la formation et je souhaite aussi que l'éducation permanente redonne leurs chances à tous ceux qui ont dû quitter prématurément l'enseignement supérieur. L'orientation sera continue, en quelque sorte : choix d'un « grand secteur d'activité » en premier cycle, comme dit la loi, filières plus étroites en second cycle, puis ajustement en cours de carrière.

● **Qu'attendez-vous vraiment des nouveaux premiers cycles universitaires, tels qu'ils ont été définis par la loi sur l'enseignement supérieur ?**

D'abord la fin de la situation actuelle qui rejette 50 % des étudiants qui entrent en premier cycle...

La nouvelle loi sur l'enseignement supérieur détermine les objectifs du premier cycle en des termes très généraux. C'est **une chance à saisir**. Une chance pour les établissements qui préparent actuellement la réforme et qui adressent leurs projets à la direction générale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : les « maquettes » contraignantes sont rejetées et, par le jeu de la politique contractuelle que prévoit la loi, des habilitations seront accordées aux dossiers les mieux construits, les plus préoccupés d'une pédagogie solide, les plus attentifs aux débouchés.

Une chance pour l'économie aussi : j'espère que les entreprises et les organisations professionnelles collaboreront avec le système éducatif pour faire connaître leurs besoins, pour faciliter l'organisation de stages ou même d'un enseignement par alternance, pour assurer la participation de leurs praticiens aux cours et aux travaux dirigés, etc.

Une chance, enfin, pour les étudiants : il s'agit de mieux former plus d'étudiants comme je l'ai déjà dit ; pour cela, leur accueil et leur encadrement doivent être repensés.

De plus, comme l'explique excellemment l'un des chapitres du rapport du groupe de travail sur le premier cycle qui m'a été remis en juillet 1983, la professionnalisation y trouvera sa place, non sous la forme de l'apprentissage d'une profession sauf dans les filières technologiques courtes, mais — je cite ce rapport — « *par l'acquisition d'une*

culture générale et d'aptitudes devant la vie bien adaptées à notre époque ».

Cela suppose des qualités pour suivre rapidement une formation spécialisée en entreprise, la possession d'outils et de connaissances, mais aussi l'expérience du travail en équipe, la faculté d'adaptation, la capacité à rechercher l'information, l'usage des moyens modernes d'expression...

● **Comment le système scolaire et universitaire répondra-t-il à la demande de ceux qui ne sont pas intéressés par des cursus professionnalisés ?**

Toutes mes réponses vous montrent que je me refuse à opposer culture et profession. La loi insiste d'ailleurs sur la nécessaire coexistence de la formation générale et de la formation professionnelle. Par conséquent, les enseignants « désintéressés » seront présents partout et ceux qui ne s'intéressent pas à la préparation d'un métier pouront les suivre.

Je voudrais ajouter trois remarques. La présence d'études fondamentales sera d'autant plus importante que l'une des missions des universités est de former les enseignants du premier et du second degrés, les chercheurs, ce qui conduira tout naturellement au maintien et au développement de cours — et de cours approfondis — de littérature, d'histoire, de philosophie, de sciences etc. Ensuite, dans la pratique, nous pourrions bénéficier de l'expérience de la formation permanente qui comporte, dès maintenant, des cycles culturels et des universités du temps libre ou du troisième âge dont l'activité est

souvent d'une grande qualité. Enfin, la loi, pour faciliter cette formation culturelle, esquisse, pour la première fois, un statut de l'auditeur qui se confond avec l'étudiant inscrit à l'université pour préparer un diplôme et non seulement pour enrichir ses connaissances ou trouver une réponse à ses curiosités.

● **Dans une société dont on sait à quel point elle peut être mouvante, l'enseignement — à l'exclusion de l'enseignement technique — peut-il être adapté à la professionnalisation ?**

On ne fixe pas une politique de formation en référence à la situation actuelle en raison de l'évolution rapide des techniques et de la division du travail. Les difficultés de prévision plaident pour une flexibilité des systèmes d'adaptation entre emploi et formation. Cela ne dispense pas d'un effort important de prospective. Cela contraint aussi à rechercher une diminution du délai de réponse de l'appareil éducatif aux sollicitations des partenaires extérieurs, et à développer la formation continue.

Cet effort doit s'appuyer sur un large réseau de relations avec les partenaires extérieurs à l'Éducation nationale : partenaires sociaux, autres ministères, services d'études... La rénovation des commissions professionnelles consultatives, la mise en place du groupe permanent du Comité interprofessionnel consultatif, qui s'est réuni pour la première fois le 24 janvier répondent à cet objectif, de même que la Commission nationale de prospective prévue par la loi sur l'enseignement supérieur.

Cette coordination avec les mi-

lieux économiques, patronaux et syndicaux, n'est pas une chose facile, car des méfiances réciproques existent. Chacun attend souvent de l'autre ce qu'il ne peut pas lui donner. C'est donc plus qu'une concertation épisodique, une véritable réflexion commune que je souhaite promouvoir.

● **La professionnalisation de l'enseignement ne doit-elle pas aussi modifier nombre des règles de la vie scolaire actuelle par l'acceptation d'une ouverture du système éducatif à de nouveaux partenaires dûment acceptés ?**

L'ouverture du système éducatif est une nécessité en soi, et les formations professionnelles constituent un terrain où elle est particulièrement utile. C'est la raison pour laquelle sont développés à un rythme rapide les stages des élèves, les séquences en entreprise et certaines formes d'alternance. Nous avons encore beaucoup à progresser dans ce domaine, notamment pour la formation continue des maîtres de l'enseignement technique, l'intervention dans nos établissements de professionnels qualifiés, et plus généralement pour multiplier les collaborations entre l'Éducation nationale et ses partenaires extérieurs. Je pense que les choses avancent, et que ce domaine est un de ceux dans lesquels une plus grande autonomie des établissements permettra de nouveaux progrès.

● **Vous êtes le ministre de l'Éducation nationale d'un gouvernement socialiste. La professionnalisation de l'enseignement devrait enclencher à terme une modification fondamentale de la structure économique et notamment des voies d'accès à l'emploi. Pensez-vous que l'ensemble des partenaires concernés soit prêt à jouer le jeu ?**

Je ne crois pas que les structures de formation déterminent de façon décisive l'organisation du travail ou la structure économique. Mais la formation est incontestablement une condition sine qua non de la politique économique et sociale du gouvernement. La mobilisation des différents acteurs sur un projet économique viable est une condition de survie pour notre pays. La formation en est un des volets. Je suis convaincu que tout le monde peut « jouer le jeu » comme vous dites, car personne n'est insensible au problème. Certes ce jeu comporte des phases conflictuelles, et le gouvernement se doit d'être particulièrement attentif aux transformations qui affectent l'organisation du travail et le fonctionnement du marché de l'emploi. Mais le gouvernement montre bien, il me semble, sa volonté de concertation sur ces problèmes importants. C'est ainsi que nous progresserons.

**Propos recueillis par
Nicole Gauthier**

Dossier coordonné par Nicole Gauthier

35 hebdomadaires
8 magazines
3 index

abonnement

NOM _____ PRENOM _____
 ADRESSE _____
 CODE POSTAL _____ VILLE _____
 FONCTION _____ ETABLISSEMENT _____

désire souscrire un abonnement d'un an à **l'ÉDUCATION**

FRANCE 200 F
TVA incluse

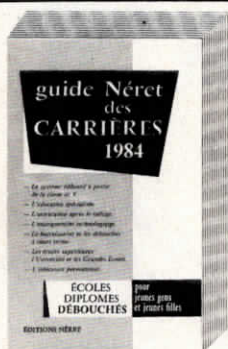
ETRANGER 250 F

Règlement joint à mon abonnement. Par chèque bancaire à l'ordre de l'éducation ou par virement postal CCP 31 680.34 F La Source.

Facture à adresser à :

NOM
 ADRESSE

l'éducation : 2, rue Chauveau-Lagarde - 75008 Paris



- Pour les parents, une explication du cursus scolaire
- Pour les jeunes, les écoles, les professions, les débouchés, à partir de la classe de troisième et jusqu'aux longues études universitaires
- Pour les chefs d'établissement, un mémento pratique, soigneusement actualisé.

360 pages. Impression en deux couleurs. Prix public : 96 F T.T.C.

EDITIONS NERET
 23, rue de Chabrol
 75010 Paris - (1) 824-70-79

Riso Leprince

19, rue de Cléry, 75002 Paris

vous présente :
**la sérigraphie instantanée
 en multicolore**

- propre, facile, économique
 - moins cher qu'un duplicateur à alcool
 - tirage jusqu'à 1 000 exemplaires en multicolore
- l'exemplaire par 100 : 0,33 TTC
 par 500 : 0,06 TTC

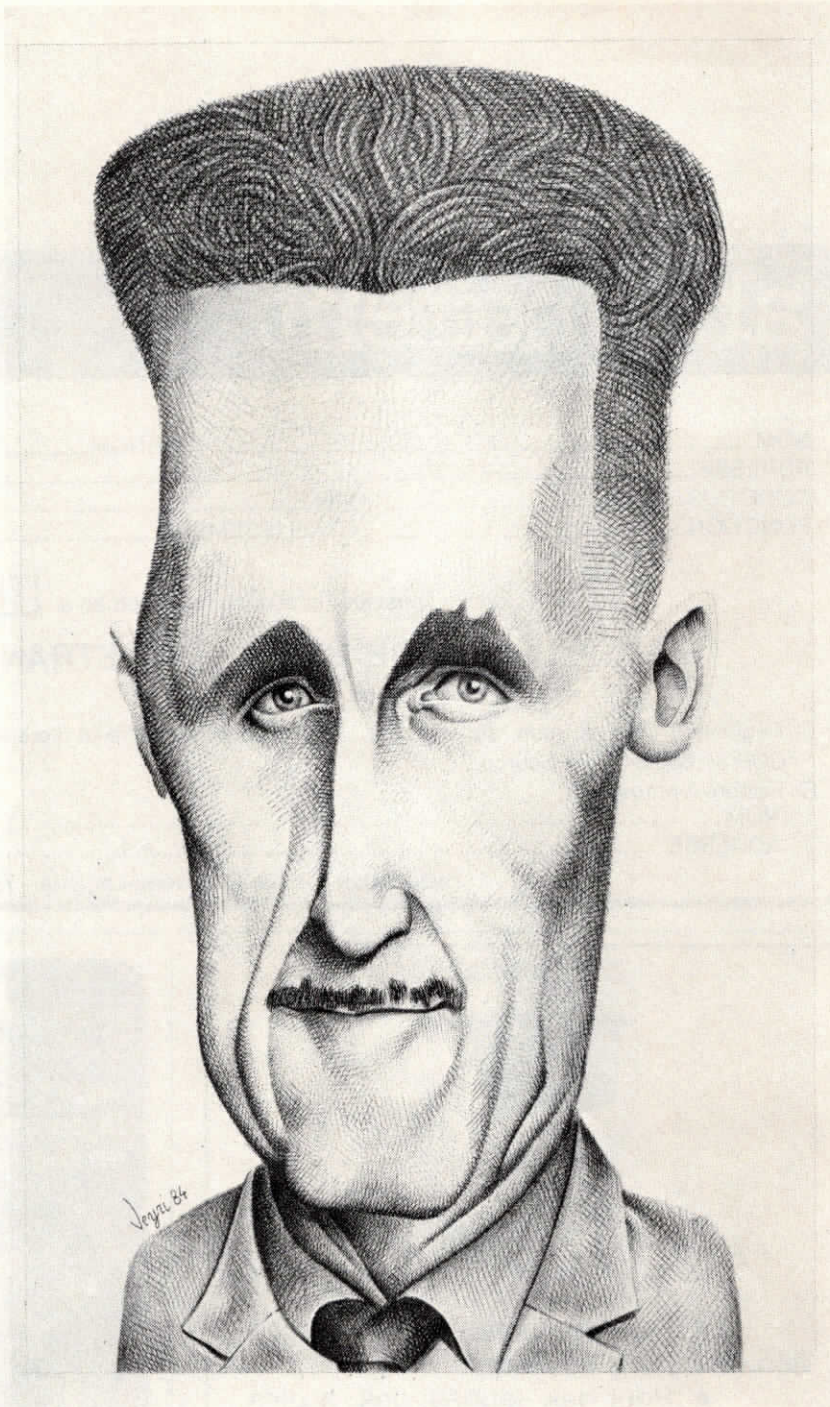
**Vous imprimez vous-même en moins de
 10 minutes plusieurs couleurs en une fois.**

Documentation sur demande

✂
 Nom Prénom
 Ecole
 Adresse

 Code postal Ville

En 1984, on célèbre Orwell.
C'est normal.
C'était prévisible.
C'était inévitable.
Pourquoi pas nous ?
Ce n'est pas d'aujourd'hui
que le fameux roman d'utopie
a suscité l'intérêt.
Nombre d'écrivains
s'y sont arrêtés, tel
Georges-Olivier
Chateaureynaud,
prix Renaudot 1983 avec
La faculté des songes (Grasset)
D'un point de vue l'autre.
Du littéraire, passons
au pédagogique.
Notre collaborateur
Pierre Ferran,
poète et pédagogue,
grand amateur de S.F.,
est allé voir pour nous
dans l'œuvre orwellienne
ce qu'elle recèle
de conceptions éducatives.



inévitable ORWELL

à la demande générale.
l'Histoire passera directement
du 31 décembre 1983
au 1^{er} janvier 1985

Pour combien d'entre nous 1984 aura-t-il fait office de raccourci ? Je l'ai lu très jeune — vers ma treizième année. Cette première lecture sans doute approximative fut suivie au fil du temps de plusieurs autres, chacune plus précise et plus convaincue à mesure que ma connaissance de l'Histoire moderne s'approfondissait. Au point qu'une des interrogations de ma jeunesse aura été la suivante : comment, alors qu'Orwell avait tout dit si clairement en 1949, le débat intellectuel autour du marxisme — du marxisme incarné — pouvait-il s'éterniser ainsi ? La cause avait été entendue et jugée ; on n'allait tout de même pas y passer le siècle ! C'était bien de la naïveté de ma part.

En matière de politique-fiction anglo-saxonne, il existe une sorte de trilogie fortuite. J'entends par là que ses trois volets sont l'œuvre d'auteurs différents mais significativement contemporains. Elle se compose, outre 1984, du **Meilleur**

des mondes d'Aldous Huxley et d'**Impossible ici**, de Sinclair Lewis. De 1930 à 1950, comme s'ils s'étaient réparti les tâches, Huxley, Lewis et Orwell ont traité chacun d'un des trois principaux régimes politico-économiques du XX^e siècle. La contribution la plus faible comme la moins connue, celle de Lewis, imaginait vers 1937 l'instauration du nazisme aux Etats-Unis. Ce n'est rien d'autre qu'un ouvrage de propagande, ou plutôt de contre-propagande. Huxley, dans son **Brave New World**, avait déjà décrit les dangers inhérents à l'exercice d'un capitalisme sans frein. Il revenait à George Orwell, en s'attaquant au communisme, de se tailler la part du lion.

Si **Impossible ici** évoque une frayeur aujourd'hui dissipée, **Le meilleur des mondes** dépeint assez justement certains aspects du présent, tandis qu'il nous semble que l'utopie sinistre de 1984 nous guette. Il se produit avec ce titre un curieux phénomène. Le millésime

1984 flotte dans les consciences comme un rendez-vous inquiétant. Seul à ce jour parmi les écrivains, George Orwell s'est vu reconnaître le statut de prophète. Génératrice ou propagatrice de tous les malentendus, la presse s'est emparée de lui, et l'opinion attend confusément que le rideau se lève — elle ne sait d'ailleurs pas très bien sur quoi ; sur quelque chose d'horrible en tout cas.

C'est en réalité prendre la fin pour le début. En effet, dans le roman d'Orwell, il ne se passe rien de très particulier en 1984. Malgré son imprécision voulue, la parachronologie de l'auteur demeure très claire. Le monde a basculé à la fin des années quarante, et depuis lors tout n'a fait que *continuer*. La guerre nucléaire a déjà eu lieu : un des souvenirs d'enfance de Winston Smith, qui pense être né en 1944 ou 1945, a trait à l'atomisation de Colchester. Une allusion au lancement d'un dixième plan triennal permet de situer en 1954 la socialisation de

l'Angleterre. Big Brother semble avoir pris le pouvoir aux environs de 1960... Ainsi, il est évident que la « prophétie » couvre la période 1950-1984, et non la suivante, celle qui s'ouvre présentement.

La plupart des découvertes d'Orwell étaient d'ordre rétrospectif et concernaient la société soviétique. Rappelons qu'il a écrit son livre au plus fort de la guerre froide. Big Brother ressemble à Staline, et l'Angsoc au stalinisme. Goldstein, l'ennemi, évoque irrésistiblement Trotski. La langue de bois des partis communistes, c'est déjà presque le *novlangue*. La « mutabilité du passé », c'est-à-dire le *rewriting* permanent de l'Histoire, n'avait rien d'une vue de l'esprit. En projetant ces éléments dans un avenir proche et en les étendant à toute l'Europe, Orwell, par imprégnation, conférait à son roman une crédibilité diffuse dont on voit de nos jours les effets surprenants. Reconnaissons pourtant qu'il y eut bel et bien prédiction pour nombre de pays, d'Europe d'abord, d'Afrique et d'Asie ensuite.

L'Histoire a joué à Orwell un tour ambigu : en réalisant son hypothèse ailleurs qu'il l'avait imaginée, elle a assuré la survie de son œuvre. On ne parlerait pas de 1984 si Big Brother régnait sur l'Europe de l'Ouest, ou bien on n'en parlerait qu'à mots couverts, comme de ce livre maudit qui, dans le roman lui-même, contient toutes les hérésies.

Un autre Winston Smith, employé du Miniver, serait chargé d'expurger les archives de toute allusion à l'existence d'un certain Eric Blair, alias George Orwell. On touche peut-être, en relevant de telles implications, à la spécificité de 1984 en tant qu'ouvrage de poli-

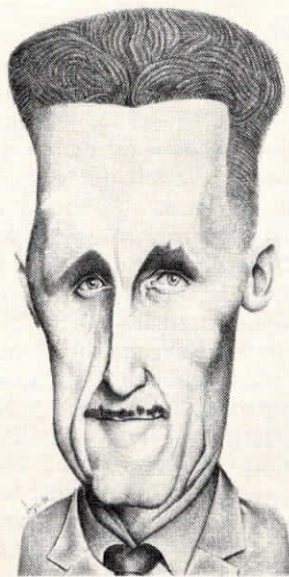
tique-fiction. L'ère moderne se distingue des précédentes en ce sens qu'un doute plane, désormais, à la fois sur l'Histoire et sur le langage. 1984 est bâti sur ce doute, dont Orwell aura été l'un des inventeurs. L'Histoire trahie, la langue perverse : entre ces Instances dénaturées, Winston Smith, incarnation névrosée de la conscience européenne,

accomplit sa — notre — descente aux Enfers.

Boîte noire, lampe-témoin ou dispositif d'alarme, 1984 fonctionne en dérivation du siècle. Nous nous trouvons devant le cas rarissime d'une fiction devenue partie intégrante de l'Histoire. Le 1^{er} janvier 1984 n'y changera rien.

G.-O. Châteaureynaud

*Eric Arthur Blair
dit George Orwell*



*Né à Motihari,
dans le Bengale,
le 25 juin 1903.
Mort à Londres,
le 21 janvier 1950.*

► ouvrages
actuellement disponibles

Ces ouvrages figurent ici dans l'ordre de leur publication originale et sous leur titre français actuel. La première date signalée dans les parenthèses est celle de l'édition anglaise ; la seconde est celle de la première traduction en français. Suit l'indication de l'édition actuellement disponible.

Dans la dèche à Paris et à Londres (1933 - Gallimard 1935, sous le titre **La vache enragée**). Champ libre, 278 p., 70 F.

Et vive l'apidistra (1936 - Gallimard 1960). Champ libre, 338 p., 90 F.

Le quai Wigan (1937). Champ libre, 260 p., 80 F

Hommage à la Catalogne (1938 - Gallimard 1955, sous le titre **La Catalogne libre**). Champ libre, 250 p., 70 F

Un peu d'air frais (1939 - Gallimard 1952, paru sous le titre

éducation ou mise en condition ?

Journal d'un Anglais moyen).
Champ libre, 310 p., 90 F

La ferme des animaux (1945 -
Pathé 1947, sous le titre **Les
animaux partout** - seconde
traduction chez Gallimard sous le
titre **La république des animaux**).
Champ libre, 116 p., 40 F.

1984 (1949 - Gallimard 1950).
Gallimard, coll. « Folio » n° 822,
450 p., 24 F.

► ouvrage à paraître

Tragédie birmane (1933). Champ
libre, parution en juin 1984.

► essais sur George Orwell

George Orwell, une vie, par
Bernard Crick. Balland, 1982,
502 p., 95 F

Orwell ou la route de 1984, par
Jean-Daniel Jurgensen. Robert
Laffont, 1983, 212 p., 60 F.

En 1945, George Orwell publiait **La ferme des animaux**, un conte qui, sous la parabole, mettait en garde contre les illusions de l'utopie et les dangers liés à la croyance en une société idéale. Le plus grave étant que l'individu perd son esprit critique et son autonomie intellectuelle, pouvant ainsi devenir la proie de politiciens sans scrupule. Quatre ans plus tard, Orwell revenait à la charge avec **1984**, un roman de véritable politique-fiction, au cours duquel il peint une société cauchemardesque, dont tous les membres sont surveillés, contrôlés, manipulés, « éduqués », grâce aux techniques des moyens de communication modernes, à une habile propagande et à un conditionnement psychologique de tous les instants.

Dans cet ouvrage, qui apparaît comme le modèle théorique cohérent d'un régime totalitaire au sein d'une société technologique, la formation et l'instruction des jeunes sont des thèmes souvent abordés. Il ne s'agit pas, à proprement parler, de méthodes d'enseignement telles que nous les connaissons et les pratiquons, mais de modes de pensées à privilégier, de contenus à incul-

quer, de réflexes à développer, dans l'optique des spécialistes du Parti qui travaillent au Miniver, ministère chargé des divertissements, de l'information, de l'éducation ainsi que des beaux-arts.

Bien entendu le rôle d'Orwell est celui d'un visionnaire prophétique. Ce ne sont pas ses options personnelles en matière d'enseignement qu'il nous délivre. Dans le contexte de la description du régime de l'Oceania, Orwell dénonce, pour que le lecteur prenne conscience de leur efficacité et se prémunisse contre elles, les méthodes d'endocritinement des esprits, d'aliénation des libertés et d'asservissement des hommes que le Parti met en œuvre et que Goebbels, de son côté, avait découvertes et mises en application.

conditionnement et discipline

L'élite dirigeante d'Oceania est parvenue non seulement à une parfaite obéissance des citoyens mais encore à une complète uniformité d'opinion, quels que soient les sujets abordés. Ce conditionnement absolu a été possible, d'une part en raison des perfectionnements techniques qui ont fait, des télécrans, des diffuseurs de vérité falsifiés et des instruments de surveillance ininterrompue ; d'autre part, grâce à un entraînement mental minutieux auquel sont soumis tous les jeunes, qui les rend incapables de réfléchir trop profondément, affecte leurs facultés de raisonnement logique, les amène à croire à la réalité et à l'omnipotence de Big Brother, en un mot qui fait disparaître à l'avance toute tendance à douter du Parti et à se rebeller.

Cette discipline intérieure est d'autant plus efficace qu'elle se trouve véhiculée par une phraséologie tout à fait particulière, accroissant encore la sujétion des individus à l'Etat.

la langue
d'Etat

Dans la trame romanesque, le *novlangue* fut la langue officielle de l'Oceania. Construite artificiellement, elle est un abâtardissement et un appauvrissement de la langue, ne permettant plus aux individus de raisonner, de discuter, mais seulement de reproduire des automatismes et de répandre des opinions conformes à l'orthodoxie du Parti sans faire appel à leur réflexion ou à leur opinion personnelle. Le *novlangue* est un outil de plus pour conditionner la pensée des individus. Comme le dira fort justement Syme à Winston : « Ne voyez-vous pas que le véritable but du *novlangue* est de restreindre les limites de la pensée ? A la fin, nous rendrons littéralement impossible le crime par la pensée, car il n'y aura plus de mots pour l'exprimer... » Abolir un terme, c'est concourir à effacer le concept correspondant et c'est, finalement, supprimer l'acte contraire à l'idéologie du Parti.

Orwell a estimé si important le rôle joué dans sa fiction par cette nouvelle langue qu'il n'a pas hésité à faire suivre le roman d'un appendice technique consacré au vocabulaire et à la grammaire *novlangue*.

éducation
et délation

de descriptions des salles de classe en activité, on ne peut pourtant pas en conclure que cette forme d'enseignement a été abolie puisqu'il existe des manuels scolaires. Toutefois, Orwell a fait du télécran un moyen éducatif autrement efficace et fiable que le maître dans son école. C'est par cet auxiliaire audiovisuel que le Miniver conditionne les jeunes. Très tôt ceux-ci s'enthousiasment pour les normes et les valeurs sans cesse ressassées : « Ils adoraient le Parti et tout ce qui s'y rapportait, les chansons, les processions, les bannières, les randonnées en bandes, les exercices avec des fusils factices, l'aboïement des slogans, le culte de Big Brother ! ». Cette forme d'énrègement ne les incite guère à la lecture, d'ailleurs déconsidérée, car celui qui lit fréquente les pensées, et l'orthodoxie n'a pas besoin de pensée ! Mieux vaut donc se tenir à l'écart des ouvrages et de ceux qui les lisent, bien qu'il y ait un « Commissariat aux romans » chargé de vérifier s'ils ne sont pas plus ou moins hérétiques ou dévians : ils le sont tous !

Dans ce système éducatif, le Parti encourage vivement les jeunes à dénoncer les ennemis de l'Etat, c'est-à-dire les traîtres, saboteurs et criminels par la pensée. Dans chacun de ses numéros, le *Times* relate les actions de « jeunes héros », petits mouchards qui ont accusé des passants, des voisins ou même des membres de leur famille à la « Police de la pensée ». Lors de certaines manifestations publiques, ces délateurs en herbe, revêtus de l'uniforme rouge des espions, défilent avec des bannières et, à l'occasion des cérémonies du Parti, se rassemblent dans un square où un officiel les harangue, faisant croître en eux

haine, xénophobie et racisme.

manuels scolaires
falsifiés

La fonction essentielle du « Commissariat aux archives » est de retoucher, selon les prédictions faites par le Parti et les besoins du moment, tous les genres imaginables de littérature et de documentation. Selon la formule même d'Orwell, « jour après jour, et presque minute par minute, le passé était mis à jour ». Ces retouches permanentes des faits consignés font que ceux-ci finissent par n'avoir plus aucune correspondance avec le monde réel. On se heurte, avec le recul du temps, à l'impossibilité absolue de savoir ce qu'avait vraiment été la vie avant la Révolution. Car tout ce qui précède l'avènement de Big Brother a été gommé, déformé, de la même façon, par exemple, que la Junte chilienne fit supprimer toute allusion au gouvernement d'union nationale après le coup d'Etat de 1973. En Oceania, le Parti a modifié à son unique avantage les manuels scolaires. L'histoire y est réécrite en fonction de son endoctrinement et des idéaux à atteindre : faire une nation guerrière et fanatique, luttant contre le mal, c'est-à-dire contre tout ce qui l'environne.

Ce but nécessitait la refonte plus ou moins complète de manuels ressortissant à d'autres disciplines que l'histoire. C'est ainsi que la géographie n'étudie que l'Oceania. En effet, si le citoyen doit être coupé du passé, il doit l'être aussi des pays étrangers, car il est nécessaire qu'il croie vivre dans des conditions meilleures que celles de ses ancêtres et de ses voisins. L'histoire des

techniques, des découvertes et des inventions se trouve également remodelée en fonction des impératifs du Parti. Non seulement Big Brother a inventé les bombes-fusées, mais aussi la machine à vapeur !

L'astronomie, la biologie, l'anthropologie, toutes les sciences en général subissent, elles aussi, de considérables altérations. Si l'on en croit O'Brien, l'un des idéologues du Parti et le bourreau de Winston, « *notre maîtrise de la matière est absolue* »... Dans les manuels pour enfants, l'apparition de l'homme date de la formation de la planète. La Terre est redevenue le centre de l'Univers, cependant que le Soleil et les étoiles tournent autour d'elle... A travers cette conception rétrograde de la physique céleste, Orwell a peut-être voulu montrer l'ampleur du délire mégalomane que des tyrans et dénoncer les ravages qu'est susceptible de provoquer un tel régime dans le domaine des connaissances. On se souviendra de l'exemple, bien réel celui-là, des théories de Lyssenko, qui rencontrèrent la faveur du pouvoir stalinien, ce qui eut pour conséquence de retarder considérablement les progrès de la génétique en U.R.S.S.

un traité
de totalitarisme

« *Big Brother is watching you!* », « *Big Brother vous observe!* », lisait-on sur les télécrans de ce monde fou, cependant que s'y fixait le visage d'un homme aux yeux noirs et à la moustache brune... Cette formule significative sert de leitmotiv à 1984, ouvrage que l'on peut considérer comme « *une sorte de traité imaginaire du*

totalitarisme dont les concepts reposaient sur des tendances présentes dans le monde moderne, découlant de toutes les idéologies le transcendant », ainsi que l'écrit Bernard Crick dans son magistral essai : **George Orwell, une vie** (voir encadré p.44-45).

Ces tendances latentes gisent toujours en germe ici ou là, quelque part, aujourd'hui, en ce début de l'année réelle 1984. Pussions-nous transmettre, aux jeunes qui nous entourent, nos enseignements, nos convictions et nos inquiétudes, afin d'empêcher que Big Brother, symbole de la terrifiante prophétie de George Orwell, réapparaisse dans leur monde futur.

Pierre Ferran

Club Alliance Voyages

VOYAGES ECONOMIQUES EN CAR

Week-ends

Londres	310 F
Amsterdam	210 F
Genève	230 F
Bruxelles	200 F

transport seul, hôtel à partir de 70 F

Pont de 3 jours

(Pâques-Pentecôte)

Florence	630 F
Venise	810 F
Vallée du Rhin	760 F
Munich	710 F
Tyrol	820 F
Bourgogne	620 F
Jersey	790 F
Lacs suisses	760 F

Vacances de Pâques

(25 mars-7 avril)

Grèce	3 400 F
Italie	2 850 F
Maroc	3 400 F
Ecosse	2 600 F
Scandinavie	2 950 F
Berlin/Prague/Vienne ...	2 600 F
Espagne/Portugal	2 850 F

transport-logement
petit déjeuner

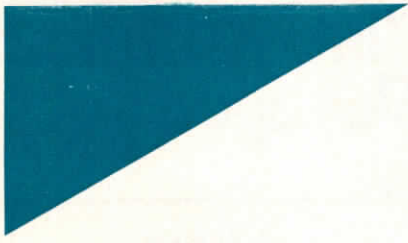
CLUB ALLIANCE, C'EST AUSSI

• des mini-séjours scolaires en France et en Europe (nombreuses destinations - devis gratuit sur demande). **Exemples :**

Londres 3 jours.....	585 F
4 jours.....	740 F
5 jours.....	845 F
hôtel ou famille / tout compris	
Hollande 3 jours.....	540 F

• des locations d'autocars, toutes capacités.

92 bd Raspail
75006. PARIS
Tél. 548 89 53



JACQUES LASSALLE :

l'artiste

et la cité

Ce n'est point un secret que Jean-Pierre Vincent ait souhaité que Jacques Lassalle fût appelé à assumer après lui la lourde responsabilité de conduire l'avenir du T.N.S. Responsabilité d'autant plus lourde que le Théâtre national de Strasbourg avant d'être ce qu'il est aujourd'hui a derrière lui une assez longue histoire, qui remonte à 1946, à la fondation du Centre dramatique de l'Est et que, avec des fortunes et des orientations diverses, il s'est montré bastion et avancée de ce qu'a fait éclore l'idée de décentralisation théâtrale.

Le nouveau directeur du T.N.S. a une conscience aiguë de la valeur de cet héritage et, en même temps, de la nécessité, conséquence de l'ouvrage du temps, de donner à l'action de ce théâtre une impulsion sans cesse renouvelée. Dans l'éditorial qu'il a écrit pour la nouvelle formule du journal publié par le théâtre, il fixe quatre points forts à cette action : la création contemporaine, la présence alsacienne, la place de l'École supérieure d'art

dramatique dans la vie du T.N.S. et la permanence de classiques à son programme.

De fait, la saison vient de s'ouvrir avec *Tartuffe* — un classique s'il en est. C'est que de telles œuvres ont encore beaucoup à nous dire, pourvu, pense Lassalle, que nous portions sur elles un regard « sans préjugés comme sans habitude ». Et ce n'est pas d'aujourd'hui qu'il leur porte une attention à la fois scrutatrice et chaleureuse. Le spectacle qui marqua ses débuts de metteur en scène offrait une comédie de Marivaux, *La seconde surprise de l'amour* (1967), suivie, un an plus tard, de *Barouf à Chioggia* de Goldoni.

Ce n'était pas là initiative banale de cet ancien élève de Ledoux au Conservatoire, qui avait été stagiaire à la Comédie-Française à l'époque d'Escande. Ce jeune homme, au contraire, dans les années 60, s'interrogeait amèrement sur les perspectives qui s'ouvraient à lui, sur le sens que pouvait avoir le théâtre dans un rapport au monde qui se révélait difficile, dou-

loueux. Au point de reprendre des études supérieures interrompues pour le Conservatoire et de chercher ailleurs qu'à la radio ou à la télévision de quoi assurer l'existence quotidienne. Les vicissitudes de celle-ci l'amènent alors à Vitry-sur-Seine dans une H.L.M. où d'abord des soucis partagés lui font entreprendre, auprès d'un petit groupe essentiellement composé d'enseignants, de jeunes gens d'âge scolaire, de quelques travailleurs, une activité bénévole d'animation, une sorte de « propédeutique du spectateur ». C'est à partir de là que prit forme, lorsqu'une nouvelle municipalité voulut mettre en place une action socio-culturelle, le Studio-Théâtre qui, répondant à la fois à un besoin de réalisation du groupe et à un désir municipal d'affirmer cette action, devint l'une des deux cellules de création de la ville (l'autre étant un Ensemble chorégraphique).

Après Marivaux et Goldoni, Lassalle metteur en scène se fait la main sur Shakespeare, Labiche, mais aussi sur Ruzzante et Kuan



Han Chin, avec la volonté d'user de ces œuvres reconnues pour rassembler toutes les composantes du public, non pas dans une admiration rassurante d'un patrimoine, mais devant une interrogation, une mesure de ce que nous pouvons y lire qui répond à notre sensibilité ou concerne notre propre gouverne. Que, plus tard, de Marivaux, ce soit les **Fausse confidences** (1979) que Lassalle ait choisi de monter, n'est pas sans signification. Car on y discerne dans la mouvance du sentiment l'imbrication des questions d'argent et des visées sociales. C'est de ce même éclairage révélateur que **La Locandiera** sera dotée à la Comédie-Française (1981). Et que cette démarche trouve écho dans le public, la preuve en est donnée par Strasbourg, où toutes les soirées de **Tartuffe** ont affiché « complet », dès les premières représentations.

Mais il ne peut suffire que le théâtre concerne l'aujourd'hui à travers une redécouverte actualisante des classiques. A Vitry, pendant les sept saisons où la program-

mation théâtrale prenait son appui sur les œuvres du passé, le Studio-Théâtre développait des « spectacles de quartier » et des interventions dans les écoles qui, d'une certaine façon, constituaient des recherches contemporaines par lesquelles il atteignait et intéressait, sur leurs lieux de vie, de nombreux habitants de la ville. Jacques Lassalle cependant constate que ces mêmes gens, il ne les retrouve pas au théâtre. Et l'idée lui vient qu'il faudrait « *mettre au centre de la scène* » ceux-là même qui ne font pas acte de spectateurs, et que dès lors l'interrogation sur le théâtre ne devrait plus se couper de l'interrogation sur le monde, sur l'histoire, sur la vie de ceux à qui, précisément, est subtilisée leur part de cette histoire et de ce monde.

Ce sont là les réflexions qui président à l'élaboration des premiers essais d'écriture de Jacques Lassalle. Après **Le Décameron** (1973), adaptation de sept nouvelles de Boccace, spectacle conçu pour inaugurer la salle polyvalente édiflée par la ville de Vitry et pour

lequel il s'est considéré surtout comme le « greffier » de la troupe, avec **Jonathan des années 30** (1973), Jacques Lassalle entamait une œuvre personnelle dans laquelle s'efforcer de « *parler de la vie dans son immédiate proximité* », et il s'est aperçu alors « *que cette façon entêtée et candide d'atteindre l'objectivité, d'atteindre quelque chose qui ressemble à un propos un peu scientifique, ne tenait pas le coup devant la force des affects, devant l'implication considérable que tout travail fictionnel engendre forcément.* » Un couple pour l'hiver (1974) raconte l'histoire d'un garçon de vingt ans qui quitte son Auvergne natale pour se chercher du travail à Paris. Logé en banlieue, au contact des êtres qu'il y rencontre, il découvre progressivement les réalités auxquelles il doit s'affronter. Et c'est, pour partie, la résurgence de l'enfance provinciale, le sentiment d'exil que, venu de la vie rurale, on éprouve aux prises avec la dureté urbaine et, intimement mixés, l'itinéraire perçu dans les grands romans de formation du XIX^e siècle et la chronique d'une H.L.M. où racisme et violence sont devenus phénomènes ordinaires. Ecrire, c'est désormais pour Lassalle tenter d'élucider le rapport entre le socio-politique et la vie personnelle de l'individu. Et c'est donc tenter de répondre à l'interrogation radicale qui le minait au sortir du Conservatoire, d'y répondre « *avec, dit-il, cette rage de se trouver toujours des raisons civiques et politiques pour exercer à peu près sereinement le plein emploi d'une subjectivité obsessionnelle* ».

On voit donc que le souci de la création contemporaine qu'il affirme en tant que directeur du T.N.S. a pris sa source dans une

exigence qu'il a authentiquement éprouvée lui-même. Il a d'ailleurs, non moins qu'aux classiques, consacré son travail de mise en scène à mettre en lumière des œuvres très directement provoquées par ce qu'ont à vivre les hommes d'aujourd'hui, celle de Franz Xaver Kroetz avec **Travail à domicile** (1976), celle de Michel Vinaver avec son **Théâtre de chambre** (1978) et **A la renverse** (1980).

« *Ce qui m'a hanté dans Kroetz, dit Jacques Lassalle, c'est le lachisme, la parole interdite. Chez Vinaver, c'est le statut du volubile, de l'indifférencié du langage ; tout se dit et se joue vraiment ailleurs, c'est l'impossibilité du dire dans le profus de la parole quotidienne.* » Dans les deux cas, la mise en scène affirmait une volonté de discrétion, se refusant à **accrocher** le spectateur, s'efforçant, au contraire, de l'introduire « *très progressivement dans une autre durée, un autre type d'écoute, une espèce d'attention flottante, comme une invitation à entretenir avec son expérience du monde un autre rapport que celui proposé ici et là dans la représentation théâtrale* ». Principe à la fois éthique et esthétique dont on a reconnu l'application également dans **Un dimanche indécis dans la vie d'Anna** (1980), dans **Avis de recherche** (1982) et dans **Les estivants** de Gorki (1983) où les personnages, d'abord mal identifiables, s'imposaient peu à peu avec leur malaise existentiel, leur difficulté à communiquer entre eux. « *Pour dire le plus, montrer le moins, écrit Jacques Lassalle, choisir le hors-champ, le banal, l'insignifiant, le fragmentaire, l'image suspendue, la voix blanche, presque le silence.* » C'est sa manière de « *traquer les*



ci-dessus, « *Le Décaméron* »

ci-dessous, Jean-Claude Dreyfus, Françoise Lebrun et Dominique Labourier dans « *Un dimanche indécis dans la vie d'Anna* », Laurence Mayor et Maurice Garrel dans « *Avis de recherche* ».



silences et l'enfouissement de ce qui va sans dire et qui reste à entendre ».

Dans l'action menée à Vitry, Jacques Lassalle revendiquait une continuité entre les activités d'animation et les productions théâtrales. On observe également une continuité, disons même une harmonie, dans toute sa pratique, qu'elle s'applique aux classiques ou aux modernes, à l'écriture ou à la réalisation. « *Ecrire et mettre en scène, dit-il encore, participe exactement du même processus intime. C'est toujours mettre en regard, faire jouer entre eux un imaginaire, une mémoire culturelle, et un certain nombre de rapports singuliers, spécifiques à ceux avec qui et pour qui je me mets au travail.* »

« *Son attitude fondamentale et a priori à l'égard de ceux à qui il a affaire, dit de lui Michel Vinaver, est le respect, son incapacité à manipuler autrui, son exigence d'une relation vraie...* » Ce sens des rapports va faire sans doute l'atout majeur de Jacques Lassalle dans sa prise en charge du T.N.S. Il dit avoir beaucoup hésité avant de l'accepter, mais n'était-ce pas l'éthique fondamentale qui se devinait derrière son action — sans parler de l'attention passionnée qui l'attachait à son enseignement au Conservatoire et qui peut faire augurer de celle qu'il va porter à l'Ecole qu'il veut pleinement intégrée à la praxis du T.N.S. — et l'honnêteté foncière de sa démarche qui le désignaient pour la tâche qui lui est confiée ?

Ce n'est certes pas la considération de son sort personnel qui suscitait son hésitation, mais l'ensemble des problèmes que fait lever l'avenir du T.N.S. Il s'agit, en effet, d'un « théâtre national » ; est-il concevable de le réduire à son as-

pect institutionnel ? Lassalle n'a garde de négliger sa situation dans Strasbourg. A Vitry déjà, il disait : « *Je revendique l'implantation, l'enracinement, la relation organique du théâtre à la cité* ». On peut dès lors percevoir combien le préoccupent la relation à la ville qui héberge le T.N.S., sa position européenne, la réalité régionale qui l'environne. Belle occasion pour ce théâtre de remplir, dans les conditions précises de sa situation, sa mission de **service public**, c'est-à-dire de provoquer, comme l'eût voulu Jean Vilar (mais, dit Lassalle, sans garder l'illusion d'une unité à retrouver), le rassemblement de toutes les composantes de son public potentiel, réuni, en dépit des différences, pour regarder en face et interroger lucidement le présent menacé qui est le nôtre.

Raymond Laubreaux

Guide pratique de l' enseignant DE PARIS

9^e édition

144 pages

Franco : 36 F

Un instrument de travail indispensable à tout enseignant du premier ou du second degré. Une information précise sur l'ensemble des problèmes administratifs et professionnels qui intéressent les enseignants : ■ organismes officiels ■ le SNI, la FEN ■ le mouvement ■ les congés ■ nouveau régime des congés de maladie ■ responsabilités et accidents de service ■ sorties scolaires ■ direction d'école ■ promotions des instituteurs ■ travail à mi-temps ■ la retraite ■ enseignements spéciaux GAPP ■ classes d'initiation pour enfants étrangers ■ P.E.G.C. : comment le devenir ? avancement, remplacement, inspection ■ rectorats en région parisienne, direction des affaires scolaires ■ centres publics d'orientation professionnelle ■ services sociaux, allocations et indemnités diversés ■ regards sur l'enseignement supérieur ■ sorties éducatives ■ adresses utiles ■ liste des écoles publiques.

PACICOUC

106, rue Lafayette

75010 PARIS. Tél. 246.09.08

L'ÉCOLE AMÉRICAINNE DANS LA TOURMENTE ÉLECTORALE

Il faut dire que la maladie couvait depuis bien longtemps, tue, masquée, ignorée ; les symptômes étaient de plus en plus clairs : déqualification des enseignants, inadéquation des formations à une société fortement technologisée, baisse de niveau des élèves, désordre et insécurité dans les écoles. Les parents d'élèves, les employeurs se sont inquiétés et aujourd'hui le débat est sur la place publique.

Il ne se passe pas de semaine sans que la question scolaire fasse l'objet d'une déclaration présidentielle, d'un rapport d'enquête de spécialiste ou d'une proposition syndicale. La presse s'est fait l'écho de ce remue-ménage inhabituel : de la

une à la rubrique « courrier », c'est de l'école que l'on a le plus parlé au cours des mois passés. Le Président lui-même a visité des écoles, décoré des enseignants, répondu aux invitations d'associations. Dans le dernier message sur l'état de l'Union délivré il y a trois semaines, l'école a occupé une place de choix car, dit-il, « *Our children come first* », ce que l'on peut traduire par : « Nos enfants viennent en tête de nos préoccupations. »

DES RAPPORTS

ALARMANTS

Depuis un an se sont multipliés les rapports et les enquêtes. Quel

que soit le thème, quelle que soit l'équipe chargée de conduire le travail d'analyse, une même conclusion revient sans cesse : ça va mal, l'école américaine est à réformer d'urgence.

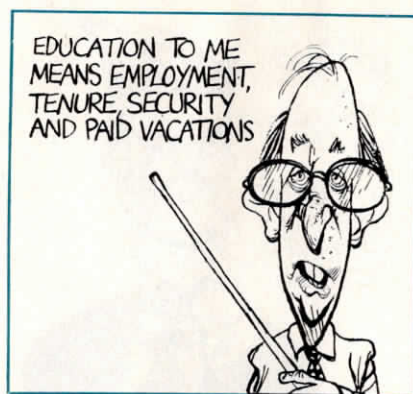
Le plus célèbre des rapports, dit rapport Gardner du nom du président de la National Commission on Excellence in Education, a un titre sans ambiguïté : « Une Nation en danger : une réforme éducative s'impose » (cf. *l'éducation-hebdo* n° 39 du 6 octobre dernier). La fondation Carnegie a parrainé un rapport sur les établissements secondaires dont la conclusion est également tout à fait claire : « *L'Amérique a aujourd'hui, depuis un siècle, la meilleure occasion*

En automne prochain, l'Amérique élira pour quatre ans un Président. Déjà, les principaux candidats sont connus : du côté des Républicains, c'est Reagan, le Président sortant, qui se représente. Du côté des Démocrates, on lui opposera sans doute Mondale. Toutefois, n'oublions pas que les primaires, grâce auxquelles les partis désignent leurs candidats, ne font que commencer. Quels seront les grands thèmes de la prochaine campagne électorale ? On peut, sans grand risque, parier que la politique de défense sera l'un de ces thèmes : négociation sur le désarmement avec le pouvoir soviétique, amélioration de l'armement actuel qui semble encore très au-dessous du potentiel militaire soviétique. Un autre grand thème, très préoccupant, sera celui du déficit budgétaire actuellement dangereusement élevé. Mais, venant tout de suite après ces problèmes militaires et financiers, c'est la question éducative qui sera au centre des débats électoraux. Dans le n° 39 du 6 octobre dernier de *l'éducation-hebdo*, nous écrivions que l'Amérique était « malade de son école ». Si quelques signes d'amélioration apparaissent, le diagnostic global reste exact et le prochain Président ne pourra éluder la question scolaire.

d'améliorer ses écoles. » Ce rapport réclame une revalorisation du traitement des enseignants (25 % de plus que le taux d'inflation) et une concentration de l'effort sur les disciplines essentielles (l'anglais, les sciences, une langue étrangère, les mathématiques). Ce rapport, l'un des plus prestigieux, met l'accent sur la maîtrise de l'anglais écrit et oral recoupant l'inquiétude croissante des entreprises et des élus devant l'importance de l'illettrisme : selon l'International Reading Association, vingt millions d'Américains anglophones ont une maîtrise de l'anglais si médiocre que cela compromet leur capacité de trouver et de garder un emploi. Ce problème a même fait dernièrement la une du très sérieux quotidien économique *Wall Street Journal* (17 janvier 1984).

Un autre rapport, établi par la Commission de l'éducation pré-universitaire en mathématiques, sciences et technologie, souhaite une formation scientifique plus précoce des élèves et met en question la faible compétitivité des salaires offerts par les professions éducatives où n'échoueront bientôt que ceux que les entreprises de pointe n'auront pas voulu embaucher.

C'est le même souci qui se fait jour dans l'enquête publiée par le magazine *Education Week* : l'industrie, surtout dans les secteurs de la haute technologie (*hightech*), recrute les meilleurs éléments à la sortie des universités, ne laissant que les moins bons à l'enseignement. Résultat : selon l'Association nationale des professeurs de sciences, sur deux cent mille professeurs de sciences et de mathématiques, soixante mille sont donnés



un professeur
« L'éducation, pour moi, ça signifie
la sécurité de l'emploi
et des vacances payées. »

comme nettement sous qualifiés.

Un autre rapport fondé sur vingt-sept mille entretiens avec des élèves, des enseignants et des administrateurs et rédigés par Théodore Sizer, l'ancien doyen de la faculté des sciences de l'éducation de Harvard, recommande une scolarisation plus précoce, des effectifs moins nombreux dans les classes, des écoles de plus petites tailles. Réclamant un tronc commun obligatoire, il dénonce fermement le principe de la répartition des élèves dans les filières qui leur plaisent. Enfin il demande une pédagogie moins bavarde, plus active : « *Peu d'adultes se rendent compte combien c'est monotone ; nous devrions cesser de leur parler autant.* » L'enseignement secondaire américain, dit Sizer, n'a pratiquement pas changé depuis le XIX^e siècle, alors que toute la société américaine a évolué : « *Beaucoup d'adolescents achèvent leur formation secondaire sans préparation à la vie qui suit ; ils sont faiblement alphabétisés, peu inspirés, ne possèdent que des aptitudes rudimentaires et sont dotés d'une conception du monde très étroite.* » Sizer va même jusqu'à mettre en question la place trop importante que prennent les compétitions sportives inter-écoles. C'est s'attaquer là à un véritable tabou culturel de la socialisation à l'américaine. Mais il n'est pas le seul : au Texas, un patron d'entreprise informatique de Dallas,

chargé d'une mission d'observation de l'enseignement public, estime que l'on valorise trop le sport à l'école, que l'école est devenue un lieu dédié au jeu plus qu'à l'étude. Combien d'enseignants américains ont dû se réjouir à la lecture de ces conclusions tant il est vrai qu'ils souffrent de la prépondérance des activités sportives dans l'échelle de prestige des disciplines : un bon joueur de football est invulnérable aux sanctions de disciplines scolaires et la direction de l'école valorise les gros bras plutôt que les grosses têtes. De plus, selon une enquête conduite par Wynn Updyke de l'université d'Indiana, cette omniprésence du sport d'équipe (et de spectacle) s'exerce au détriment de la culture générale athlétique (courses, sauts, etc.) A un test portant sur quatre millions d'élèves de fin du secondaire, seuls 43 % d'entre eux ont atteint le score minimum en athlétisme.

Enfin, dans un livre récent, John I. Goodlad, ancien doyen de la faculté d'éducation de l'université de Californie (UCLA), déclare d'entrée qu'il est bien possible que le système entier de l'enseignement public soit à deux doigts de l'effondrement. Ce livre, intitulé *Un lieu nommé école* et qui reprend l'enquête de Sizer, réclame la création de « super-enseignants » (*Head Teachers*) titulaires d'un doctorat, mieux formés et mieux payés, et qui encadreraient les maîtres moins formés, notamment les débutants, et animeraient des équipes éducatives.

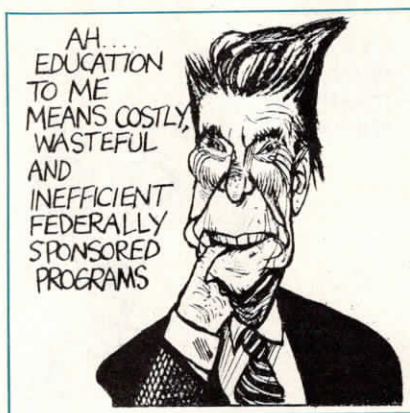
C'est dans cette ambiance de réflexions, d'enquêtes et de remise en question que prend place le débat politique. Mais le climat est encore aggravé par l'ambiance de révolu-

tion technologique et les défis que constituent les progrès militaires soviétiques et la technologie japonaise. Tout se passe comme si une partie de la société américaine ne pouvait plus supporter les mauvaises performances de ses écoles. Dans certains milieux industriels et scientifiques, l'exaspération atteint son comble et l'on met en garde le pays : si les Etats-Unis ont obtenu cette année tous les prix Nobel en sciences, c'est pour des travaux et des recherches accomplis il y a vingt ans ; rien n'indique qu'il en sera de même dans vingt ans. Les prix Nobel pourraient bien être alors japonais ou soviétiques.

DE L'INFORMATIQUE AVANT TOUTE CHOSE

Il faut d'abord penser que le monde industriel américain est secoué par deux événements : la compétition dans le domaine des télécommunications suite à la politique de déréglementation (il y a par exemple plusieurs compagnies de téléphone offrant des services concurrents) et la guerre que se livrent, dans le domaine de la micro-informatique, I.B.M. (avec ses *Personal Computers*) et Apple (avec ses nouveaux *Mc Intosh*).

La mode est aux colonies de vacances avec informatique (*Computer Camps*) dont certaines sont subventionnées par l'Etat (comme à Boston) et dotées en matériel par les grandes firmes d'informatique ; les journaux et revues d'informatique atteignent la presse pour enfants et, à New Orleans, le Salon des programmes (*Softcon*) est désormais ouvert aux exposants de seize ans.



Reagan
« Ah ! L'éducation, pour moi, ça signifie des programmes fédéraux coûteux et inefficaces, financés en pure perte. »

Les micro-ordinateurs envahissent les écoles ; dans certains Etats, deux tiers des classes sont équipées, souvent grâce à l'aide généreuse des constructeurs. Mais, malgré tout, entreprises et écoles se plaignent du fossé (*Computer Gap*) qui sépare l'équipement de pointe des entreprises et celui trop lentement renouvelé des écoles et des universités. Dans cette ambiance d'apprentissage et de compétition effrénés, nombreux sont les enseignants qui perdent pied, classés dans le camp indigne des analphabètes en informatique (*Computer Illiterates*) et se trouvent déclassés aux yeux de leurs élèves, de leurs collègues et d'eux-mêmes.

Un autre problème est celui des inégalités d'équipement qui recourent souvent d'autres inégalités, économiques principalement. L'ordinateur, au lieu d'égaliser les chances, risque de renforcer les écarts existants. Aussi l'on voit les Etats, les communes, dégager des fonds importants pour l'équipement des écoles et la formation des maîtres à une utilisation adéquate de l'informatique : écrire des programmes plutôt qu'en faire uniquement un outil d'enseignement (commander à l'ordinateur plutôt qu'être commandé par lui). Toutefois certains s'inquiètent : le risque est grand qu'en privilégiant la formation à l'informatique on néglige les apprentissages élémentaires, eux-mêmes indispensables pour

une utilisation créative des micro-ordinateurs.

Mais si les Etats-Unis ont perdu une bataille économique et technologique, ils n'entendent pas perdre la guerre. Or ils savent maintenant que l'école et la formation sont la cause principale de leur déclin économique. Alors on a examiné l'école japonaise pour comparer ses performances avec l'école américaine. Dans presque tous les domaines (écriture, lecture et calcul) les enfants japonais ont un ou deux ans d'avance :

- addition à deux chiffres : sept ans au Japon contre huit ou neuf ans aux Etats-Unis ;
- rédaction en paragraphes : sept ans contre huit ans ;
- table de multiplication : neuf ans contre dix ;
- addition et soustraction de fractions avec commun dénominateur : dix ans contre onze ;
- calcul de pourcentage : onze ans contre douze ou treize ;
- trigonométrie : seize ans contre dix-huit ;
- intégrales : dix-sept ans contre dix-huit (élèves avancés).

Au Japon, certaines disciplines ne sont pas enseignées, dont l'utilisation de l'ordinateur (1).

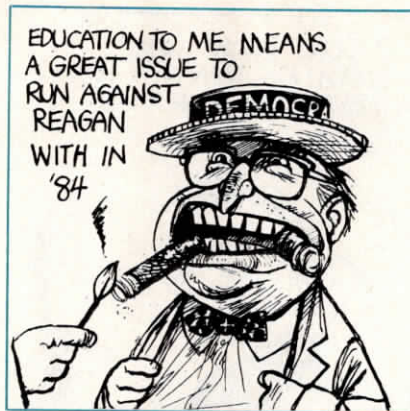
Le « boom » de l'enseignement de l'informatique aux U.S.A. ne peut se comprendre que par rapport à ce défi japonais, qu'il faut à tout prix relever.

QUELLE POLITIQUE ?

Dans le combat politique, les enseignants sont plutôt majoritairement favorables au Parti démocrate. Celui-ci, pour parler en des

termes empruntés au langage politique français, est sur des positions qui ressemblent à celle des partis de gauche : intervention croissante de l'Etat, augmentation des crédits publics, centralisation, titularisation des maîtres, égalité des situations. Le Parti républicain, au contraire, est partisan d'une réduction du rôle de l'Etat fédéral dans l'Education, d'une décentralisation maximale de l'administration scolaire et d'une rémunération des maîtres conforme au marché de l'emploi. Pour les uns, l'école doit être gouvernée par les enseignants ; pour les autres, par les parents, autrement dit par les contribuables. Une des questions centrales qui partagent les deux camps est celle du financement de l'école privée ; pour les Démocrates, elle est un choix des parents mais n'affecte pas leur contribution fiscale ; pour les Républicains, elle doit s'accompagner de déductions fiscales puisque les parents, dans le cas contraire, paieraient un service dont ils ne profitent pas (on retrouve là des idées chères aux conservateurs américains, énoncées par Milton Friedman, le prix Nobel d'économie, dans *Free to choose*).

Les syndicats d'enseignants prairaient la candidature de Walter Mondale, mais cela ne va pas sans problèmes internes ; ainsi la N.E.A. (National Education Association), qui a contribué à l'élection de Carter, a vu des associations locales critiquer cette décision (entre autres raisons parce qu'ils souhaitent un autre candidat démocrate). De nombreux enseignants sont déjà entrés en campagne ; leur puissance est en effet non négligeable dans le débat : le syndicat N.E.A. compte 1,7 million de membres et l'A.F.T.



un candidat démocrate
« L'éducation, pour moi, ça signifie un merveilleux thème contre Reagan en 1984. »

(American Federation of Teachers) près de 600 000. On dit d'ailleurs que la création d'un ministère de l'Education autonome a été le cadeau de remerciement de Carter à la N.E.A., après son élection. Chacun des candidats, en tout cas, courtise les enseignants et les parents d'élèves.

Cinq points principaux sont actuellement évoqués : le principe de rémunération des enseignants, la restauration de la discipline, la prière à l'école, le crédit d'impôts pour les non-usagers du service public et la diminution des interventions fédérales.

■ des enseignants payés selon leur travail

A chacun selon son mérite, tel est le principe directeur de la nouvelle politique salariale concernant les enseignants américains : c'est ce que l'on appelle « Merit Pay ». Un rapport sur ce problème a été présenté devant la Chambre des représentants : l'idée directrice est de mieux payer les « bons » enseignants ; c'est un système de prime à la performance : le problème est alors de déterminer les performances et donc, au bout du compte, d'évaluer le travail des maîtres. Problème « résolu » en France par l'Inspection et la note qui s'en suit ; mais cette note a une incidence financière relativement faible.

Un autre système est celui d'une

carrière décomposée en plusieurs échelons prenant en compte les diplômes, l'ancienneté et les résultats obtenus.

- enseignant stagiaire : diplôme = bac + 4 ; sans ancienneté ; 15 000 \$ par an ;
- enseignant titulaire : bac + 5 (dont une année de formation continuée) ; cinq années d'expérience (dont quatre évaluées positivement) ; 20 000 \$ par an ;
- enseignant confirmé : bac + 6 (niveau maîtrise) ; de huit à dix années d'évaluations positives ; 30 000 \$;
- maître-enseignant : bac + 7 au moins (niveau thèse) ; dix années d'excellentes évaluations ; 35 000 \$ et au-delà (2).

Le rapporteur conclura en recommandant :

- l'augmentation du salaire de début des enseignants ;
- la sélection très sévère des enseignants dans leur discipline d'enseignement ;
- l'incitation à la multiplication des expériences de « Merit Pay »

■ vers la fin du ministère de l'Education

D'importantes réductions dans les effectifs de l'administration fédérale témoignent de l'intention de Reagan, s'il est réélu, de supprimer le ministère de l'Education créé par les Démocrates. L'idée est simple : l'Education relève des collectivités locales (communes, comtés, Etats) et non de l'Etat fédéral. Corrélativement, diminueraient les interventions fédérales en matière de programmes éducatifs ; les minorités bénéficiaires de ces programmes n'apprécient guère cette perspective.

■ le chahut et la discipline

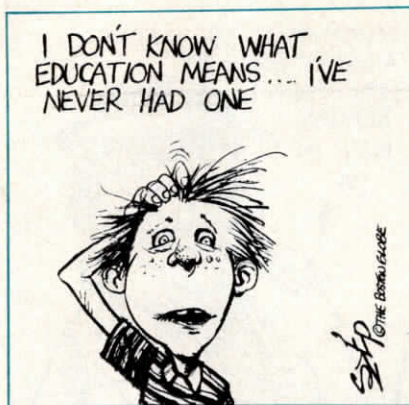
Pas d'excellence sans discipline, écrit T.H. Bell, le ministre de l'Éducation, dans *U.S.A. Today* (10 janvier 1984) et, à l'appui de cette affirmation, il cite d'incroyables statistiques : **chaque mois**, selon une étude menée par le National Institute for Education auprès des établissements secondaires (chiffres de 1978) on compte :

- 282 000 agressions physiques entre élèves ;
- 2 400 000 vols entre élèves ;
- 125 000 enseignants qui ont été physiquement menacés ;
- 1 000 d'entre eux qui font l'objet de soins médicaux à la suite d'une agression.

Et depuis 1978, cela n'a fait que croître et enlaidir. Ce problème délicat est aujourd'hui sur la place publique et il provoque des réactions passionnées. Comment ne pas suivre cet appel à plus de discipline ? Pourtant reste posée la question des racines du mal. Éternel dilemme : prévenir ou réprimer.

■ prière et impôts

Pour ce qui est de la prière à l'école et du crédit d'impôts on se reportera aux termes employés par le Président Reagan dans son récent message sur l'état de l'Union (25 janvier 1984) : il souhaite que le crédit d'impôts « adoucisse le double paiement de ceux qui paient l'impôt pour l'école publique et la scolarité de leurs enfants dans des écoles privées ». Le Président souhaite également le retour de la prière à l'école ; on sait que le Congrès ne l'a pas suivi sur ce point. Enfin, le message présidentiel rappelle le credo américain :



un enfant
« Je ne sais pas ce que
l'éducation signifie...
Je n'en ai jamais eu. »

« De même que plus de stimulation est nécessaire dans nos écoles, plus de compétition est nécessaire entre nos écoles. Sans exigence et sans compétition, il ne peut y avoir de champions, de records battus, d'excellence — en éducation comme en aucun métier. »

LEURS PROBLÈMES

SONT LES NÔTRES

Au terme de cet inventaire, si l'on exclut le problème quelque peu suranné de la prière à l'école, le mérite de la situation américaine est de poser clairement quelques problèmes que l'on tait en France. La délinquance à l'école, on connaît aussi, et certains enseignants savent qu'ils exercent désormais un métier dangereux ; le défi technologique est pour nous encore plus grand et notre réponse plus décisive ; le financement de l'école privée, corrélat de la liberté de l'enseignement et du droit des parents de choisir l'école de leurs enfants, nous connaissons aussi. Les salaires ridicules des enseignants, quels que soient leurs mérites et leurs efforts personnels de formation, on connaît aussi, pour ne rien dire du médiocre niveau de recrutement de certains enseignants. On disait en Grèce ancienne d'un disparu : « *Il a dû faire naufrage ou il est devenu enseignant* » ; en France aujourd'hui, les meilleurs fuient l'enseignement, préférant la banque à l'école élé-

mentaire et les grandes multinationales à la fac de sciences. C'est une erreur qui va coûter très cher.

L'observation du débat politique pour les présidentielles américaines sera enrichissante ; déjà certains syndiqués américains pensent que le « Merit Pay » peut avoir du bon, que la restauration de la discipline ne saurait nuire. Dans le monde entier, est posé à nouveau le problème de ce que doit être l'école (en Union soviétique, au début de janvier, Youri Andropov se plaignait de la mauvaise formation des maîtres, des performances médiocres de nombreux élèves en langue russe, des manuels obsolètes, et il se faisait l'écho de l'inquiétude des parents et des entreprises à la recherche d'une main-d'œuvre qualifiée). Nul doute qu'au centre des prochains débats électoraux en France l'école tiendra une place de choix. La campagne électorale américaine les préfigure : et elle met en évidence des problèmes que l'on pose encore bien timidement en France, même si de plus en plus nombreux sont les enseignants et les parents d'élèves qui pensent que cela ne peut plus longtemps être ignoré.

François Mariet

(1) Renseignements tirés de « Education in Japan : Lessons for America », une série de quatre articles de Ed. B. Fiske publiés dans le *New York Times* des 10, 11, 12, 13 juillet dernier.

(2) Selon un tableau réalisé d'après le « Merit Pay Task Force Report ».

N.D.R.L. Les illustrations sont extraites du numéro du 6 juillet 1983 de *The Boston Globe*.

**POUR AVOIR DIT NON
CET HOMME
SERA TORTURÉ.**

DUPUY-COMPTON ET ASS. AMN 002



Amnesty International

18 rue Théodore Deck 75015 Paris

A BESOIN D'ARGENT POUR LE DEFENDRE.

Quid 84 ça pimente

Le body art?... le body art... Qu'est-ce que c'est?

REDÉCOUVREZ-LE, PAGE 321 DU QUID 84.

Quel est ce sol-ré-sol soutenu par Hugo et Napoléon?

RÉPONSE SURPRENANTE, PAGE 754 DU QUID 84.

Qu'est-ce que la musique aléatoire?

DÉFINITION CLAIRE, PAGE 351 DU QUID 84.

QUID 84

L'ENCYCLOPÉDIE QUI PIMENTE
LES CONVERSATIONS

ÉDITIONS ROBERT LAFFONT

