REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

4/JUILLET - AOUT - SEPTEMBRE 1968

INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL

Comité de rédaction

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

" Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à la fois, réchauffe et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que l'Éducation doit entretenir. "

Gaston BERGER

" L'Homme moderne et son éducation "

JUIL. - AOUT - SEPT. 1968

INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL

es d'Edition et de Vente des Productions de l'Éducation Nationale

N° 4

SOMMAIRE

PREMIÈRE PARTIE

DEUXIÈME PARTIE

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

TARIFS ANNUELS D'ABONNEMENT
4 numéros par an

Abonnement d'un an : **France 30 F - Étranger 34 F**
Prix du numéro : **8 F - Fco 8,50 F**

Rédaction : INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL, 29 rue d'Ulm, 75-PARIS-5
Abonnement et vente : S.E.V.P.E.N., 13 rue du Four, 75-PARIS-6
C.C.P. 9060-06 PARIS — Tél. : 326-36-92

PREMIÈRE PARTIE

PROBLÈMES D'ENSEIGNEMENT ET SECTIONS D'ÉDUCATION PROFESSIONNELLE

I. — REMARQUES SUR LES OBSERVATIONS FAITES.

Dans le cadre de la scolarité obligatoire, les sections d'éducation professionnelle (1) assurent la formation des élèves au moyen d'activités qui se déroulent alternativement dans un établissement d'enseignement (douze heures par semaine au minimum) et dans une entreprise (vingt-huit heures par semaine au maximum). Cette nouvelle structure pose de façon concrète et presque brutalement, tous les problèmes pédagogiques fondamentaux.

Et tout d'abord : l'action éducative se trouve imbriquée dans la société, et le plus souvent dans des entreprises de production, comme cela n'a jamais été pour l'enseignement public en France, depuis 1900. Tous les enseignants responsables des S.E.P. sont placés face aux problèmes des emplois et des technologies ; ils s'aperçoivent, parfois avec angoisse, de la réalité de cette question essentielle posée aux éducateurs par le développement de la civilisation industrielle :

« Comment former les adolescents pour qu'ils s'insèrent dans la vie active et s'adaptent à l'emploi et son évolution, tout en sauvegardant les valeurs humanistes fondamentales ? »

La seconde famille des problèmes concerne les élèves. Les sections d'éducation professionnelle rassemblent des jeunes gens qui, dans leur grande majorité, quittaient l'école à quatorze ans. Cette population scolaire se révèle extrêmement hétérogène à tous points de vue ; par suite toutes les questions de psycho-pédagogie et d'organisation pédagogique de la classe se trouvent posées sous un éclairage particulier.

Après quatre mois d'observation il est bien tôt pour présenter « une pédagogie » des sections d'éducation professionnelle. Mais il a fallu proposer aux maîtres quelques méthodes ; pour mieux les comprendre, les utiliser, les modifier et parfois en adopter d'autres, il semble nécessaire de ne les indiquer qu'après une présentation des réflexions provoquées par tous les contacts pris avec les professeurs, les chefs d'entreprises, les élèves et les familles.

Ces réflexions concernent :

1) l'évolution des métiers et emplois,
2) l'évolution de l'activité dans la semaine de travail,
3) les élèves,
4) les formes pédagogiques possibles (de façon très générale).

L'évolution des métiers et emplois.

Au niveau considéré (ouvrier et employé) cette évolution est directement liée à celle des technologies.

Deux remarques s'imposent à l'attention. Elles sont bien connues mais parce qu'elles apparaissent de façon très tangible, à propos d'élèves qui sont là, que nous connaissons, que nous essayons d'aider à se former, elles se chargent de résonances nouvelles :

a) Le métier était lié au matériau travaillé, il s'en détache de plus en plus pour donner naissance à un ensemble d'activité liées à la fonction de l'objet à produire ou au service à assurer et aux machines mises en œuvre.

Cela, qui n'est pas séparable des évolutions démographique et socio-économique, entraîne la remarque suivante :

La vitesse d'évolution du métier, qui, jusqu'en 1920 environ, était plus lente que la vitesse de vieillissement de l'individu, devient beaucoup plus rapide. (Un métier change en dix ans).

Avant 1914, après quarante ans de vie active, un homme de métier était le maître écouté et respecté.

(1) Ces problèmes concernent également le cycle pratique.

En 1970, après dix ans de vie active l'ouvrier a dû se re-former et se re-adapter à l'emploi.

On imagine le bouleversement des attitudes sociales, des relations de travail entre individus, entre générations, que ceci entraîne. Mais pour l'éducateur voilà que tout cela, brutalement, est mis en pleine lumière : « et si Pierre qui a quatorze ans, qui va être mon élève pendant deux ans, est, pour sa formation de base, au contact d'activités professionnelles qui auront disparu dans vingt ans ? Pierre n'aura alors que trente-quatre ans ! ».

b) Dans notre pays, à l'heure actuelle, l'hétérogénéité du développement technologique est particulièrement nette et il semble bien que l'évolution en cours, accroît les écarts technologiques entre régions et entre firmes au lieu de les combler. La question que l'éducateur se pose ci-dessus devient donc plus pressante. Un seul moyen reste au maître pour répondre à son inquiétude : essayer de mieux cerner les problèmes professionnels auxquels son élève sera affronté à seize ans, pour mieux concevoir son action éducative au cours des heures de classe.

Afin de reconnaître, au plan de l'éducation, les incidences de l'évolution constatée, il est possible de cerner les attitudes mentales liées aux diverses formes de la production.

Dans « La pensée sauvage » Levi Strauss écrit : « Il existe deux modes distincts de pensée... l'un et l'autre fonction... de deux niveaux stratégiques... L'un approximativement ajusté à celui de la perception et de l'imagination... (très proche de l'intuition sensible)... L'autre décalé... »

Levi Strauss relie le premier mode de pensée à l'activité de « bricolage » sur le plan technique. L'attitude qu'il implique ne serait pas du tout l'œuvre d'une fonction fabulatrice mais une sorte de bricolage intellectuel et cette attitude continue à exister au sein même de notre civilisation.

Le deuxième mode de pensée correspond à l'attitude scientifique moderne qui se prolonge par l'organisation moderne de la production et des échanges.

Or, au niveau des travaux que les élèves des S.E.P. font dans les entreprises d'accueil, on retrouve des activités qui sont reliées à ces diverses attitudes et qui vont créer, chez ces adolescents des représentations mentales (donc des comportements devant leurs problèmes) facilitant, ou bloquant au contraire, l'adaptation à l'évolution.

Cela semble tellement important qu'il n'est peut-être pas inutile de revenir sur les notions de « bricolage », de « travail artisanal », de « travail industriel ». (Ce dernier terme, pris au sens large, englobe les activités des secteurs secondaires et tertiaires).

« Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées, mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils conçus et procurés à la mesure de son projet. Son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les moyens du bord. » (Levi Strauss, ouvrage cité.)

Techniques et attitudes artisanales sont plus proches des méthodes et moyens de l'ingénieur que du bricoleur, sans cependant rompre tout lien avec celui-ci. L'artisan **fabrique l'objet complet. Ses outils sont adaptés** au travail à faire, mais cependant constituent un **ensemble clos.**

Par contre, comme ces outils sont souvent maniés à la main, chacun d'eux a des possibilités d'action assez nombreuses. **Le matériau utilisé est souvent le même,** mais **la conception de l'objet** à fabriquer **est assez peu liée aux impératifs techniques de la fabrication.** Ainsi le meuble peut être conçu très librement, presque comme une œuvre d'art, les contraintes que les outils de l'ébéniste imposent sont relativement faibles. **La connaissance des multiples phénomènes** qui interviennent au cours de la fabrication est souvent remarquable mais **est davantage du domaine du savoir-faire** que du domaine du savoir. Enfin, réalisant l'ouvrage complet l'artisan peut adopter **des méthodes de compensation d'erreurs,** d'autant qu'il **détermine lui-même les processus de fabrication.** (Ainsi s'il y a erreur sur une largeur d'entaille, de mortaise, la pièce sera conservée et on modifiera l'épaisseur du tenon qui doit se placer dans la mortaise).

Au total, on est en présence d'une activité très complète ; elle peut d'ailleurs évoluer très favorablement dans la civilisation moderne car rien n'empêche l'artisan de s'équiper en outillage et machines nouvelles et d'introduire dans son travail, quand il le faut, des méthodes très scientifiques. Mais l'artisanat, dont on voit bien son adaptation aux productions d'art et aux travaux d'entretien, de réparation, de certaines réalisations unitaires à condition que la structure des organisations et collaborations professionnelles évolue, n'assurera plus la production de masse et ne représentera plus qu'un nombre d'emplois très limité. Par nature les entreprises artisanales sont très réparties dans tout le pays mais cela ne doit pas faire illusion aux éducateurs sur le volume de débouchés qu'elles représentent pour les élèves.

Ces derniers seront aspirés par les grandes entreprises des secteurs secondaires et tertiaires jusqu'à ce qu'un nouveau régime, non de stabilité mais de croisière, soit établi en ce qui concerne les emplois.

Dans les grandes entreprises, l'ouvrier devient un opérateur sur machine. On peut distinguer plusieurs types d'organisation pour les machines qui coexistent quoique leur apparition se soit échelonnée dans le temps. La

machine est toujours un espace de travail organisé de façon précise et rigide : elle est à la fois l'établi, l'étau, les guides, elle présente des possibilités bien définies de mouvements relatifs des diverses parties et en définitive des outils par rapport aux pièces.

Sur cette architecture et pour le premier type, la machine fournit toute la puissance nécessaire, laissant à l'ouvrier toutes les fonctions intellectuelles et de transmission. L'opérateur reste un homme de métier, l'artisan peut bien s'adapter car le travail est assez complet et complexe.

Les machines du deuxième type sont semi-automatisées, elles reçoivent un programme d'action et sont dotées de la chaîne d'automatismes qui permet son exécution. (Ce sont des robots qui connaissent leur tâche et possèdent un système nerveux simple, assurant les transmissions et déclenchant les mouvements). L'opérateur devient un surveillant, il est rapidement formé à la simple perception de quelques signaux et à des actions d'approvisionnement, de mise en route et d'arrêt.

Enfin la machine totalement automatisée du troisième type reçoit un programme, assure les transmissions d'ordre à ses divers organes mais de plus contrôle les résultats et modifie éventuellement les ordres et leur transmissions. L'opérateur n'a plus rien à faire, mais, paradoxalement, de telles machines très remarquables et très coûteuses, sont souvent confiées à des professionnels hautement qualifiés. Leur intervention rapide, précise, efficace se déclenche quand une anomalie de fonctionnement se produit.

L'expression : « opérateur sur machine » qui a été employée, recouvre ici toutes les fonctions d'opérateurs dans les centrales, dans les raffineries, dans les industries chimiques, électriques, mécaniques, dans les installations de bureaux (documentation, reproduction, calculs, etc...).

Pour les machines du troisième type, l'ouvrier-opérateur devient un agent technique ; il peut avoir gravi les échelons dans l'entreprise. Pour y parvenir il lui faut avoir reçu une formation de base ayant développé des qualités d'observation, de comparaison, d'interprétation, liées à des connaissances simples mais scientifiquement élaborées. Les attitudes mentales qui résultent d'une telle formation diffèrent certainement de celle que l'ancien artisan peut faire naître.

D'autre part, dans les formes industrielles de la production, il n'y a plus d'ensemble clos d'outils : **l'outil est créé pour une tâche, que celle-ci change et un nouvel outil est inventé.**

La compensation des erreurs entre les parties successives à réaliser (qu'il s'agisse d'une pièce métallique à usiner ou d'un dossier à classer et ranger) **est impossible.** Les écarts admissibles sur une dimension ou sur l'emploi d'un code **sont définis à l'avance et deviennent des tolérances à vérifier de façon impérative** (problèmes d'interchangeabilité).

La conception de l'objet ou de l'œuvre à réaliser **devient de plus en plus tributaire des moyens de réalisation,** et partant ceux-ci et **leurs méthodes** d'emploi doivent se définir à l'avance et **échappent à l'initiative des opérateurs sur machines.**

Enfin le travail industriel comporte des phases de **« montages de composants ».**

Se rattachent à cette forme d'activité :

a) les chaînes de montage de l'industrie automobile,
b) les postes d'assemblage, de soudure, de contrôles dimensionnels ou autres des industries de l'électronique, de la mécanique....,
c) certains travaux de bureaux dans les banques, les centres de chèques...

Ces travaux qui n'exigent qu'une adaptation à une cadence (de huit jours à trois mois) sont souvent confiés à des femmes dès qu'ils n'exigent pas de grands efforts musculaires.

On a beaucoup écrit sur ces tâches. Mais la réalité, qui nous intéresse d'abord pour notre enseignement, ne correspond pas tout à fait à ce que la littérature ou le cinéma ont présenté. Passée la période d'adaptation, les ouvrières acceptent ces tâches monotones, et quand on leur offre de changer de travail, elles refusent, **la majorité d'entre elles préfère rester au même poste pour faire les mêmes gestes.** On peut penser que le motif en est le salaire, mais ce n'est pas si simple que cela.

On est tenté de rapprocher ces comportements de celui de jeunes filles du cycle pratique : chacune devait monter une lampe électrique. Elles ont spontanément organisé leur travail à la chaîne, l'une dénudant une extrémité de fil, l'autre préparant la prise, etc...

A la question : pourquoi n'avez-vous pas monté chacune votre lampe complète ? La réponse a été : parce qu'en faisant toujours la même chose, on gagne du temps, on le fait mieux, on est plus sûr de soi.

Est-ce une attitude plus féminine que masculine ? Il le semble, les garçons préfèrent généralement faire chacun leur objet complet.

Dans les entreprises, les réactions ouvrières semblent assez mal présentées par les expériences vécues et racontées par des intellectuels. (On peut penser en particulier aux livres poignants de Simone Weil).

N'ayant eu aucune formation complète, les ouvrières et ouvriers ne sont pas révoltés par des tâches qu'ils peuvent accomplir sans grands efforts. L'évasion par la

rêverie remplace la réflexion sur le travail. On voit des femmes lire : « Nous deux » tout en accomplissant les gestes du « métier ». Mais cette rupture entre le travail et la pensée peut conduire à une forme d'aliénation, et on ne sait jamais quelle « **culture inauthentique** » peut naître dans une telle société, quels germes destructeurs peuvent se développer.

Des sociologues pensent que la « civilisation des loisirs » redonnera un sens à cette vie. En quoi les éducateurs des S.E.P. peuvent-ils être concernés par une telle perspective ?

L'évolution de l'activité dans la semaine de travail.

La diminution de la durée du travail est une réalité incontestable et mesurable. Les vacances annuelles existent dès maintenant pour une très forte majorité des travailleurs. Mais il ne suffit pas qu'il y ait des loisirs pour qu'il y ait civilisation des loisirs.

Comment les professeurs peuvent-ils contribuer à transformer une possibilité matérielle en fait de civilisation, en particulier au niveau modeste mais si important pour l'avenir, de la fin de l'enseignement obligatoire ?

Dès maintenant on peut penser que la société post-industrielle permettra de nouveaux progrès du développement de la personne. Mais comment ?

Les loisirs actuels ont trois fonctions : (cf. Dumazedier : « Vers une civilisation des loisirs ») :

— délassement,
— divertissement,
— développement.

On a vu les qualités qui étaient attachées au travail artisanal ; pensant aux loisirs futurs de ses élèves l'éducateur peut proposer de tels travaux. Une activité artisanale, exercée de façon désintéressée et individualisée pendant les périodes de loisirs peut se « valoriser dans une culture vécue et renouvelée ».

Mais comment vont s'accorder, en période de formation, les représentations mentales nées de ces travaux et celles qui facilitent l'insertion dans la vie professionnelle, l'adaptation à la fonction de production, la bonne vision des processus et chemins de la promotion sociale ?

D'autre part, les adultes de demain ne se replieront-ils pas, au cours des week-ends vers du bricolage (ou du jardinage) en se détournant de toute participation à la vie sociale, politique ? Ne seront-ils pas des citoyens diminués ?

Les activités de distraction peuvent conduire le plus grand nombre vers la fréquentation des œuvres littéraires et artistiques. Mais ne risquent-elles pas également de développer un goût exagéré pour la fiction, ne risquent-elles pas d'entraîner un refus de l'effort intellectuel ?

Les informations audio-visuelles peuvent permettre un loisir studieux facilitant les reconversions. Mais leur excès peut, au moment même où l'on en parle le plus, détruire toute communication véritable.

Les organisations récréatives et éducatives peuvent conduire à un renouveau social, et par les groupes, contribuer au développement de l'individu. Mais elles peuvent aussi aboutir à la constitution de chapelles repliées sur elles-mêmes et fermées aux courants extérieurs.

Bref,

« Le loisir sera-t-il le nouvel opium du peuple ?... » « Quoique produit de l'Histoire, le loisir est vécu, en effet, comme une valeur extérieure à l'Histoire. L'homme de loisir tend à être ingrat à l'égard du passé et indifférent à l'égard de l'avenir. » (Dumazedier, ouvrage cité.)

Or ces problèmes, que les maîtres ressentent avec plus ou moins d'acuité, intéressent particulièrement les S.E.P. et le cycle pratique. Le contenu de l'enseignement, le choix des thèmes, les centres d'intérêt des élèves, dépendent de tout cet ensemble.

Les élèves.

Généralement issus de milieux modestes et très modestes ces élèves forment une population scolaire hétérogène.

Cette hétérogénéité se situe au niveau des familles, au niveau des aptitudes, au niveau des acquisitions scolaires.

Il y a cependant une différence assez sensible entre les élèves des sections d'éducation professionnelle installées en milieu rural et de celles qui sont créées dans les villes. Dans le premier cas, les familles d'agriculteurs exploitants constituent une fraction non négligeable ; leurs enfants ont souvent le certificat d'études primaires et on reconnait certaines préoccupations et orientations communes.

Pour les autres, il est difficile d'indiquer les dominantes ; dans les grandes villes les adolescents issus de familles troublées (désunies, mal logées...), les « cas sociaux », sont nombreux.

Cependant et à condition d'écarter certains cas extrêmes et les débiles mentaux qui devraient relever d'enseignements spéciaux, les entretiens avec ces garçons et ces filles révèlent de réelles possibilités et refont prendre conscience aux enseignants de la relativité des réussites scolaires.

La forte corrélation constatée entre ces réussites scolaires et le milieu social des familles, la signification des tests de niveau intellectuel, confrontés avec la réalité globale qui se saisit au cours de ces entretiens, invitent à quelques réflexions simples.

Dans « La pratique des tests mentaux en psychologie infantile » le docteur L. Moor précise la valeur de l'étalonnage rigoureux sur la population française de certains tests de niveau intellectuel et au sujet de certains tests d'organisation motrice il indique que l'étalonnage n'est pas valable pour une population française. Il est même inutilisable.

Ainsi, ces méthodes de classement n'ont de signification que par rapport à une population donnée et pour des activités définies. Les entretiens avec les élèves des S.E.P. tendent à confirmer cette remarque. Dès lors ne doit-on pas penser que le renouvellement pédagogique sera obtenu par l'adoption délibérée d'une attitude épistémologique relativiste.

Ces adolescents ne seraient plus considérés comme formant une catégorie d'élèves peu aptes aux études. C'est un milieu éducatif nouveau, plus ouvert sur la vie active, qui serait à concevoir et à mettre en place.

Les sections d'éducation professionnelle offrent une forme possible pour un tel milieu éducatif et incontestablement, dans l'immédiat et sans en mesurer les contreparties, beaucoup d'élèves sont heureux d'avoir rompu avec l'école du tableau noir et du silence studieux traditionnel.

Les formes pédagogiques possibles.

L'hétérogénéité signalée se traduit (en la systématisant) de la façon suivante :

Pour les connaissances déjà acquises :

— un niveau de titulaires du certificat d'études primaires ;
— un niveau correspondant à la classe de fin d'études ;
— un niveau correspondant au cours moyen ;
— un niveau correspondant au cours élémentaire.

Il n'est pas possible de fixer des pourcentages qui varient d'une section à l'autre sans loi apparente si ce n'est la distinction entre les S.E.P. en milieu rural (souvent plus homogène) et les S.E.P. en milieu urbain. **Mais il faut insister sur le fait que le niveau des connaissances ne correspond pas en général au niveau de développement affectif et aux centres d'intérêt.**

En ce qui concerne l'attitude des élèves et des familles devant la prolongation de la scolarité on reconnaît des opposants, des résignés (en grand nombre) et des satisfaits. Là encore des proportions ne peuvent être fixées.

Tout ceci ayant été observé, quelles sont les organisations possibles de la classe ?

Il est commode de présenter diverses formes, et d'en dégager les caractères avant d'essayer de conduire une réflexion permettant une synthèse très provisoire.

La classe traditionnelle répond au schéma de la figure 1.

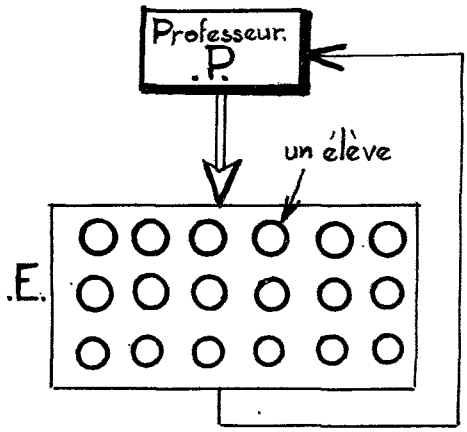

Figure 1.

Le professeur P est celui qui sait (il sait faire). L'ensemble E des élèves reçoit les connaissances, il est traité comme unité, autrement dit le maître et l'ensemble des élèves reconstituent le système : **un** élève — **un** maître.

Dans un tel système, au niveau de l'apport de connaissances, il n'y a pas de dialogue véritable ni entre les élèves, ni entre maître et élèves, mais par des contrôles instantanés il peut y avoir un effet de rétroaction (figure 1) qui permet au maître de « moduler » son apport de connaissances.

Parfois la forme 1 évolue vers la forme 1 bis où il y a interrogation d'un élève désigné. Cette interrogation peut revêtir dans le meilleur des cas la forme d'un dia-

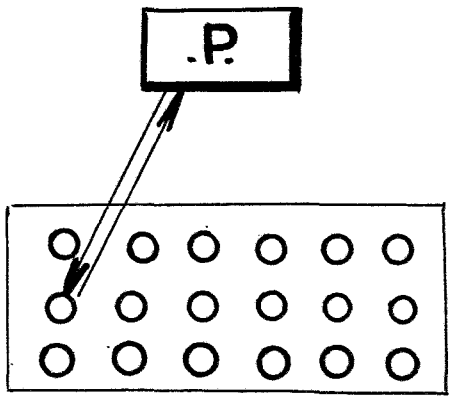

Figure 1 bis.

logue. Là encore, on retrouve le système un élève — un maître, mais cette fois-ci au sens propre pour une courte durée.

A ce système de transmission des connaissances, se superpose volontairement ou de fait, un dispositif d'autorité sociale. Le maître est investi d'un pouvoir (le pouvoir de faire faire) :

— il installe une discipline ;
— il interdit le « copiage » et souvent la communication entre élèves ;
— il juge, punit ou récompense ;
— il classe les élèves.

Le classement cherche à développer une émulation entre les élèves. Mais quand l'écart entre un élève et le premier devient trop grand (connaissances antérieures, aptitudes au moment considéré), si le maître insiste lourdement et publiquement sur les classements, l'émulation se transforme pour l'élève mal classé, en humiliation, souvent répétée. On peut dire que, dans un milieu donné, au-dessous d'un certain seuil, l'émulation peut devenir humiliation. Parce que le système développe des activités de même nature (à dominante intellectuelle verbale et écrite) sans mettre en place un entraînement suffisant à la communication au sein d'un groupe il pénalise quelques-uns. Dans la « lutte scolaire » les vaincus sont trop souvent toujours les mêmes.

C'est ce système qui est donc socialement autorégulateur et conduit aux corrélations que l'on connaît.

A l'extrême, il moralise l'ordre social puisqu'il y a des premiers et des derniers.

Par contre, dans une classe assez homogène, pour une acquisition particulière de connaissances, ce dispositif est problablement celui qui a le plus haut rendement.

Dans certains cas, il peut devenir protecteur pour chaque élève de la classe comme on le verra plus loin.

Bien entendu, comme pour tout ce qui vit, une telle présentation schématique appauvrit la réalité et il est des cas où avec de bons maîtres, une telle classe devient un remarquable milieu de vie et de développement.

A l'opposé du système 1, on peut imaginer une classe qui cherche à placer la personne de l'élève face à elle-même, au moyen d'un enseignement programmé. Le maître n'apparaît plus que comme un conseiller.

Le schéma 2 peut présenter cette formule :

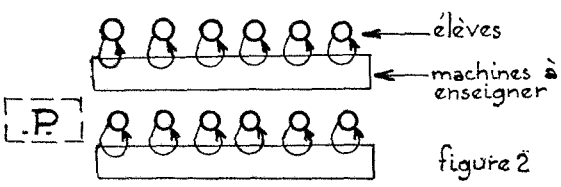

Figure 2.

Un tel dispositif suppose une initiation préalable, un équipement coûteux.

Il peut conduire, s'il est permanent, à un individualisme trop développé, et également, suivant les types de programmes, à une diminution trop grande de l'effort.

Le système 3 est celui des groupes d'élèves. Il est parfois question à son sujet, de dynamique de groupe. C'est une erreur. La « dynamique de groupe » (et ces termes, qui sont employés dans le langage parlé pour désigner à la fois les groupes de diagnostic, les activités non directives de groupes, les « training groups » anglo-saxons, recouvrent des actions diverses à des fins différentes), concerne des adultes et vise certains buts qui ne sont pas directement des acquisitions de connaissances. Que ces méthodes dans les formes prévues pour les adultes gardent tout leur sens pour des enfants et adolescents en formation, voilà qui reste à prouver.

Mais l'organisation de la classe en groupes de travail est parfaitement possible et le schéma de la figure 3 la symbolise.

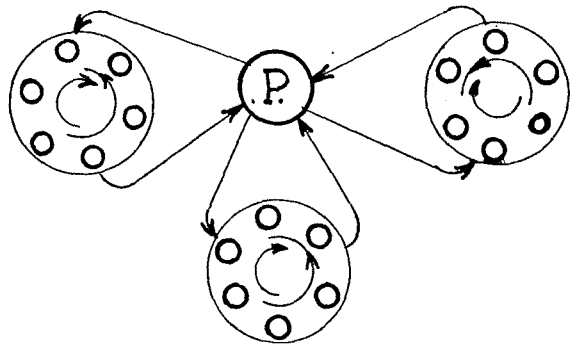

Figure 3.

Dans un tel système les élèves d'un groupe sont en communication entre eux. La notion de copiage ou non copiage disparaît.

Le maître peut, dans le meilleur cas, se situer dans le dispositif comme un conseiller voulu, désiré par les élèves.

Les possibilités du groupe et ses résultats sont souvent alors supérieurs à ceux qu'aurait pu obtenir seul le plus doué de ses membres. Enfin, le groupe acquiert une personnalité et parfois crée des habitudes, des traditions. Bien entendu des communications peuvent s'établir entre les groupes.

Mais une telle pédagogie peut évoluer malheureusement. Le groupe peut devenir une petite bande avec,

non pas son leader mais son chef, son caïd, et si celui-ci est le même en classe et hors de la classe le résultat peut devenir bien mauvais. Les membres de la petite bande attendent les directives du « chef », la formation de l'individu ne se fait pas, hors son groupe il ne vaut plus rien, l'effort et l'initiative individuelle disparaissent. On a vécu de ces classes où la déviation s'était produite et leur schéma figuratif est le schéma 3 bis ; le maître

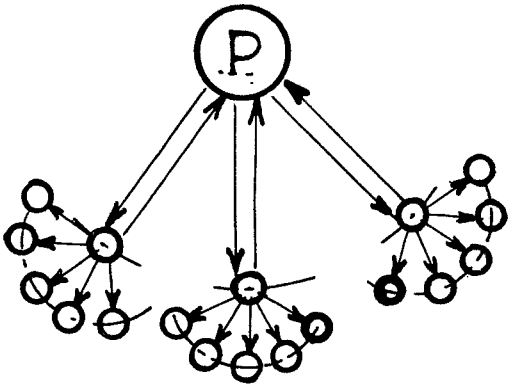

Figure 3 bis.

lui-même consolide le chef, c'est à lui qu'il parle. On souhaite alors que le maître reprenne son pouvoir et délivre le manant de la tyrannie de son seigneur. C'est par rapport à cette déviation que le système 1 peut apparaître comme une protection de chaque individualité.

Les schématisations qui précèdent permettent d'affirmer qu'aucun système ne peut être retenu comme la solution nécessaire. Une pédagogie vivante est celle qui donne à chaque élève (ou lui redonne) une attitude volontariste devant la vie et d'abord devant sa vie d'Etre en formation continue. On ne se forme pas, on n'accroît pas ses possibilités sans un effort volontaire et souvent difficile. Une pédagogie vivante, voulue de l'intérieur, se traduit bien évidemment par une organisation, il n'y a pas de vie sans cela, mais une organisation vivante n'est pas une structure pétrifiée, c'est un ensemble complexe de relations qui évoluent, se transforment, de communications qui s'établissent, s'interrompent, se reforment.

Chaque cellule ne vaut que par l'apport de l'ensemble, chaque « Personne » s'édifie comme un centre d'interaction provenant de tous les points du milieu extérieur et d'abord du groupe dont elle est membre ; mais vice versa, le groupe (s'il ne s'édifie pas comme une somme, une juxtaposition des qualités et défauts de ses membres), ne peut tout de même avoir comme valeurs que celles qui résultent des combinaisons et synthèses possibles de ses constituants.

La pédagogie vivante c'est une institution en évolution harmonieuse, adoptant des formes successives pour répondre de façon optimale aux besoins de chacun de ses membres, des groupes qu'ils forment, de l'ensemble qu'ils constituent.

Bien entendu tous ceux qui sont impliqués dans le système éducatif, de l'inspecteur à l'élève, ont des fonctions propres mais non point figées dans une hiérarchie napoléonienne (ou mécaniste : du moteur au récepteur).

A ce sujet et en particulier pour les sections d'éducation professionnelle et le cycle pratique, il faut que les professeurs aient une grande liberté, une autonomie intellectuelle et de bonnes capacités de création pédagogique. On a parfois écrit que le maître vit dans la « terreur de l'inspecteur », or, ces mêmes maîtres réclament des programmes, des directives précises et hésitent à essayer de nouvelles formules, à en chercher avec leurs élèves. Il y a là une première évolution à faire et la « terreur » de l'inspecteur, si terreur il y a, n'est-elle pas (outre le problème de l'avancement) : la crainte de l'étranger à la classe qui ne peut la connaître de l'intérieur dans sa complexité et va s'autoriser à la juger mais en même temps n'est-ce pas un déplacement vers une personne définie des « terreurs » de l'enseignant vis-à-vis de sa tâche pour laquelle il lui est demandé d'être à la fois membre et observateur de la classe ?

Quoi qu'il en soit, ce problème aussi prend une importance plus grande pour la pédagogie des sections d'éducation professionnelle et se prolonge, dans certains cas, par celui de la « crainte » devant les contacts avec les milieux d'entreprises.

II. — SUGGESTIONS PRATIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT.

Des principes de base.

Les observations qui ont conduit aux réflexions précédentes suggèrent des remarques qu'on peut qualifier, sans trop de prétention, de principes de base.

1) Une relation est à établir entre la pédagogie des sections d'éducation professionnelle et celle du cycle pratique (2).
2) La pédagogie des sections d'éducation professionnelle s'articule sur l'ensemble éducatif constitué par l'entreprise et l'établissement scolaire. L'enseignement pendant les douze heures (au moins) de classe s'édifie en liaison avec l'activité pendant vingt-huit heures (au plus) passées en entreprise.

(2) Revoir les circulaires du 8 mai 1967 (B. O. n° 20), 5 avril 1966 (B. O. n° 16 du 21 avril 1966), 10 septembre 1963 (B. O. n° 33 du 19 septembre 1963).

3) La première action pédagogique, qui est la condition de toutes les autres, est une action de rupture avec l'atmosphère scolaire traditionnelle (système 1) combiné à une action de « déblocage » permettant aux élèves d'entrer en communication entre eux, avec le maître, avec les personnels de l'entreprise.
4) Aucun « système » pédagogique ne peut être imposé ou proposé. La pédagogie vivante peut revêtir toutes les formes possibles, de toute façon elle est toujours du type « actif ».
5) Aucun programme-horaire ne doit être imposé. Il suffit de définir des buts, de faire acquérir des méthodes au moyen de connaissances bien assimilées. Quelques exemples et étapes intermédiaires peuvent être proposées ; c'est à l'ensemble : élèves-maîtres de trouver les cadences, les rythmes, les alternances.
6) Il n'y a pas Section d'Education Professionnelle quand les élèves n'ont pu trouver d'entreprise d'accueil présentant les qualités nécessaires. Dans tout ce qui suit on suppose donc que ce problème est résolu.

Les objectifs.

Ils ont été définis très généralement par les circulaires citées sur le cycle pratique.

Ils peuvent être résumés de façon suivante :

1) Faire en sorte que les adolescents modifient leur comportement vis-à-vis des études, et des communications avec autrui. Eveiller leur curiosité, essayer de leur faire acquérir la volonté d'apprendre et la maîtrise de soi. Pour cela, « créer un climat de confiance, effacer les déceptions des résultats scolaires antérieurs, les remplacer par un sentiment de renouveau » (circulaire du 10 septembre 1963).
2) « Développer une éducation harmonieuse et globale de la personnalité,... donner une formation culturelle ; entraîner les élèves à l'observation et à la réflexion au moyen de toutes les activités et en particulier en exploitant les activités pratiques » (circulaire du 5 avril 1966).

Dans les sections d'éducation professionnelle, les activités pratiques englobent les travaux exécutés dans les entreprises.

Habituer les élèves à la précision des observations et la rigueur du raisonnement, les amener à rejeter les informations ou observations correspondant à des « on dit » non contrôlés.

Faire acquérir les attitudes et aptitudes utiles à tous les métiers : méthodes, soin, souci du travail fini, précision et maîtrise du geste...

Elargir la vision des débouchés possibles (information).

Préparer les élèves à l'idée et au désir d'une formation permanente.

Pour cela il faut essayer de leur permettre de prendre conscience des « représentations mentales » qui se développent en eux à partir de leurs situations actuelles de façon que celles-ci ne les situent pas dans des perspectives fausses quant aux évolutions à venir et chemins de leur promotion sociale. Ceci semble important pour qu'ils ne soient pas bloqués sur un niveau d'emploi.

Condition de tout développement de l'élève, le développement des aptitudes à la communication est fondamental. Pour cela il faut, sans interrompre une communication amorcée, sans la couper, la hacher de remarques correctives dès que l'élève s'exprime, amener ces adolescents à une expression claire, correcte et à la reconnaissance du « verbiage » qui est le contraire de la communication véritable. Il faut consolider les connaissances, en apporter de nouvelles quand le besoin en est reconnu par les élèves, de cette façon le dialogue peut se nourrir ; ces élèves, comme les autres, doivent apprendre, mais on n'apprend pas à apprendre sur rien ou en « repassant » toujours les mêmes choses. Par contre il ne faut jamais sacrifier le développement des qualités et méthodes à un vain désir d'accumulation de connaissances, celles-ci sont à apporter en fonction des intérêts et au rythme d'assimilation des élèves et non en fonction d'un programme très détaillé à faire « ingurgiter » à tout prix.

Le contenu de l'enseignement.

A — L'enseignement aura un caractère « **d'enseignement de civilisation** » par le moyen d'études et travaux sur des textes ou créations littéraires et artistiques, sur des questions d'histoire et de géographie, sur des problèmes démographiques et socio-économiques, sur les activités de loisirs.

Rien de tout cela ne sera présenté de façon formelle, didactique, abstraite. C'est à partir d'activités et problèmes vécus par les élèves dans leurs familles, les entreprises, les trajets, les vacances que ces questions sont à amorcer.

On peut aussi penser à des thèmes issus de l'histoire locale, de l'histoire des métiers, etc...

Les émissions de télévision, l'actualité, la radio sont à utiliser intelligemment. Les méthodes du club de lecture, du texte libre, les fiches autocorrectives peuvent

être heureusement employées. Le magnétophone rendrait de grands services. Le développement individuel quant au vocabulaire et à l'expression écrite peut être recherché en combinant l'emploi du dictionnaire avec un jeu de fiches portant des questions directives simples, puis des questions non directives faisant intervenir des termes mal connus ou inconnus des élèves.

Le résultat atteint sera bon :

a) si les élèves ont à la fin de l'enseignement une expression orale précise, simple mais correcte, permettant la communication ;

b) si leur orthographe est acceptable (il s'agit de ce qu'on appelle l'orthographe d'usage) et s'ils savent utiliser les dictionnaires tant pour l'orthographe que pour le sens des mots ;

c) s'ils savent écouter avec attention, comprendre les idées émises par l'interlocuteur et les classer, s'ils savent lire des textes relatifs à leur activité dans l'entreprise, les comprendre et les appliquer. (Exemple : consigne de travail, notice technique à leur usage, formalité à étudier puis à remplir pour des questions de salaires, de maladies, d'accidents, de congés et voyages...) ;

d) s'ils savent lire des textes d'actualité dans les journaux, les revues sur des sujets généraux, professionnels, sportifs, sociaux, en les comprenant ;

(Nota : la lecture critique des journaux sur les sujets politiques et économiques est difficile. Dans ces domaines, la compréhension pratique, pour les conséquences immédiates ou les causes immédiatement saisissables, de faits de grève, d'augmentation ou création d'impôts, d'évolution du marché commun, de conflits internationaux, est peut-être possible, en particulier si on peut les rattacher à des centres d'intérêt précis de la vie familiale et professionnelle) ;

e) s'ils savent rédiger avec ordre un compte rendu, une lettre, un projet de voyage, de budget... ;

f) s'ils ont acquis de bonnes habitudes de comportement : tenue, correction, politesse, honnêteté.

B — **En ce qui concerne ce qu'on peut appeler les mathématiques,** le résultat sera satisfaisant si les élèves, en fin de scolarité, ont acquis la maîtrise des opérations arithmétiques sur les nombres entiers, fractionnaires, complexes (y compris l'étude des proportions), s'ils sont capables de calculer les périmètres, surfaces et volumes usuels (carré, rectangle, triangle, losange, trapèze, quadrilatère, cercle, cube, parallélépipède, prisme, cylindre, cône, sphère...), s'ils connaissent les mesures d'angles et quelques propriétés des triangles (somme des angles, triangles rectangles).

Il serait utile, pour la formation de la pensée logique, qu'ils aient acquis les notions de relations entre éléments de deux ensembles.

La lecture de journaux et revues, le travail dans certaines entreprises, peuvent introduire les mots : « statistique », « moyenne », « corrélation » ; il sera bon, si les élèves signalent cela, que le maître donne la signification concrète, pour qu'une « statistique » ne soit pas confondue avec une énumération, une « moyenne » ne soit pas identifiée à l'objet ou l'être moyen (la taille moyenne des élèves de la classe peut n'être la taille d'aucun d'entre eux), une « corrélation » ne soit pas confondue avec une relation ou une loi. (Quand deux ordres de phénomènes, dont l'un ne dépend pas directement de l'autre et vice versa, ont des variations de même forme, il y a corrélation ; par exemple il y a corrélation entre le milieu social des familles et les succès scolaires surtout dans les cycles classiques et modernes longs ; il y a relation entre deux phénomènes quand l'un dépend ou produit l'autre, par exemple variations de volume et de pression de l'air enfermé dans un cylindre).

Ce sont des notions de ce type, c'est-à-dire la compréhension et la signification de phénomènes ou expressions qui entrent dans la vie courante que ces élèves peuvent acquérir. La formation mathématique et les calculs sur celle-ci ne sont pas nécessaires. Mais cette « compréhension en signification » est très possible grâce à des exemples simples, concrets, vécus.

En ce qui concerne la pratique des calculs, il faut créer un enseignement par les problèmes réels, pour que les élèves y trouvent un intérêt nouveau.

Exemples :

— Un tableau de consommation d'essence en fonction de la vitesse, pour une voiture, étant donné, tracer la courbe. Etablir les prix.

— Etude des débits de bois pour une fabrication réalisée et connue des élèves. (Celui ou ceux qui ont travaillé à cette fabrication peuvent la décrire au préalable, c'est un exercice de communication).

— Elaboration d'une table d'intérêts en liaison avec l'épargne.

— Evaluation de grandeurs, (poids de pièces manipulées) ce qui permet d'introduire les notions d'écart, d'erreurs...

On doit profiter de ces questions pour développer la communication entre élèves et entre un élève et son employeur.

C — **En ce qui concerne les travaux scientifiques** une même préoccupation doit se faire jour. Le résultat atteint sera bon si les élèves ont compris les principaux phénomènes physico-chimiques qu'ils ont de grandes

chances de rencontrer dans leurs activités professionnelles.

On peut penser à :

1) L'étude des matériaux, en particulier leur résistance à la coupe, leur résistance à la traction, leur dureté, leurs propriétés thermiques (transmission de la chaleur, dilatation), leur résistance aux agents corrosifs, la possibilité de les nettoyer (en particulier pour les textiles). Les codes de désignation de ces divers matériaux peuvent être présentés et expliqués.

Expériences possibles : Des expériences simples, peuvent être réalisées sans matériel très coûteux. A titre d'exemple il est possible de citer :

Des essais de traction de fils de petits diamètres en fibres textiles diverses, en caoutchouc, en aluminium, en cuivre, en acier. Ces fils suspendus à une potence rigide sont à charger progressivement au moyen de poids connus (un récipient suspendu au fil et dans lequel on verse de la grenaille de plomb peut convenir). Pour divers poids l'allongement du fil est noté. La charge de rupture est enregistrée.

Des plaques des divers matériaux étudiés peuvent être posées sur une table pour que leurs faces supérieures soient horizontales. Un tube de verre de 80 cm de longueur environ, ouvert aux deux extrémités, est placé verticalement sur la plaque. Une bille d'acier pouvant passer dans le tube est lâchée de l'extrémité supérieure. La hauteur maximum de rebondissement est notée et permet de définir une échelle des duretés relatives.

Un dilatomètre rudimentaire peut être constitué, le chauffage d'une tige à essayer peut être obtenu au moyen d'un petit réchaud à butane.

2) Les notions de forces, de frottement, de travail, qui sont utilisées par tous les professionnels peuvent être présentées au moyen d'appareils divers.

Expériences possibles : Des montages à fils, poulies, leviers sont faciles à réaliser. Des pesons, pèse-lettres, dynamomètres (que l'on peut faire avec du fil d'acier à ressort) peuvent être étudiés technologiquement pour en dégager la notion de force, d'équilibre.

Un plan inclinable sur lequel peut glisser un poids revêtu ou non de divers matériaux peut montrer ce qu'est le frottement (coller du papier glacé, puis du papier de verre... ; lubrifier les surfaces en contact...).

3) Les phénomènes d'écoulement d'un liquide et d'un fluide compressible peuvent être montrés. Les élèves placés chez les installateurs de plomberie et de chauffage, entendent parler des pertes de charge, de turbulence. Il serait bon d'expliquer ces mots.

Expériences possibles : Il est facile d'installer un jet d'eau. Un réservoir de 6 à 8 litres peut être fabriqué ou acheté. Un tuyau muni d'un robinet peut être placé à la base du réservoir qui serait installé à une certaine hauteur : 1 à 2 mètres environ au-dessus du sol. Au niveau du plancher, l'extrémité libre du tuyau, redressée verticalement, permet d'obtenir un jet vertical. Suivant le nombre de coudes ou d'étranglements que l'on peut imposer au tuyau entre le réservoir et son extrémité, la hauteur du jet varie. On obtient donc une échelle comparative des « pertes de charge ».

Des écoulements dans des « canaux » peuvent être créés avec des obstacles qui permettent d'obtenir des turbulences. Il est facile de colorer quelques « filets fluides ».

4) Les notions d'électricité sont à enseigner de la même façon. Il est possible d'introduire des définitions de la différence de potentiel, de l'intensité, de la résistance, du magnétisme.

Expériences possibles : Un petit circuit électrique pouvant comporter une seule lampe, ou des lampes en série, on en dérivation, permet de montrer la variation d'intensité lumineuse et d'introduire les notions de différence de potentiel, d'intensité, de résistance.

Le fonctionnement d'un transformateur peut être montré. Pour cela il suffit de 2 bobines de fil simple, distinctes, dont on peut changer le nombre de tours. La première est branchée sur la source de courant alternatif, les deux extrémités de la deuxième portent une ampoule. Quand cette deuxième bobine est déplacée au-dessus de la première l'ampoule s'éclaire. Si on introduit dans le vide annulaire des deux bobines quelques tiges d'acier, l'ampoule brille davantage.

5) D'une façon générale, au moyen de travaux expérimentaux simples et **présentant un côté volontairement spectaculaire,** il est possible d'éveiller la curiosité des élèves et de les amener à une « **compréhension physique** » des principaux phénomènes.

Cette même méthode est à étendre à des notions d'optique, de chimie, de sciences naturelles, etc... (engrais, fermentation...).

Bien entendu, c'est en fonction des principaux centres d'intérêt qui se dégagent du travail des élèves dans les entreprises ou dans les familles, parfois de l'actualité, que le maître peut imaginer une suite de travaux et constructions de maquettes. Aucun souci d'observation exhaustive ne doit présider à ce choix.

Des comptes rendus oraux ou écrits de travaux, des notes de consignes opératoires brèves, données par un élève ou un groupe à un autre élève ou autre groupe, continueront à consolider et développer les qualités de communications.

D — **En ce qui concerne la technologie** qui prolonge tout naturellement la plupart des travaux scientifiques expérimentaux, elle doit s'adresser pour une partie essentielle aux garçons et aux filles et présenter :

1) Les dispositifs mécaniques fondamentaux :

   mouvements circulaires,
   mouvements rectilignes alternatifs (bielle-manivelle, cames),
   dispositifs usuels d'étanchéité (l'observation de robinets, de montages de roues de bicyclettes... permet cette étude),
   dispositifs de lubrification,
   les divers moyens de fixation des pièces les unes sur les autres sont à examiner...

2) On initiera à la lecture de dessins techniques...

3) Les produits de nettoiement et d'entretien seront présentés utilement.

4) Les principaux produits alimentaires et agricoles également.

5) Peut-être est-il possible de montrer quelques composants d'électronique.

E — **Ouverture sur les débouchés professionnels.**

— Pour les garçons en particulier, il est possible de donner des informations technologiques supplémentaires qui seront conçues en vue de l'ouverture des perspectives sur les débouchés. Par exemple les technologies et entreprises du bâtiment, les grandes entreprises de l'automobile, l'aviation, la sidérurgie, les fonderies, les emplois de bureau, l'imprimerie, les télécommunications, les services, l'agriculture, les industries connexes (alimentation, papeterie, etc...). L'emploi des moyens audio-visuels (diapositives, film, télévision) est nécessaire.

— Pour les jeunes filles en particulier, il est possible de donner, en prolongement technologique, une formation ménagère et des informations sur les débouchés dans les industries du textile, de l'habillement, de l'électronique, des télécommunications, des bureaux, des services, de l'agriculture, de l'alimentation.

Mais cette coupure entre garçons et filles n'est nullement un principe ou une nécessité, elle sera choisie ou non, suivant les circonstances.

Cet élargissement technologique vers les débouchés possibles pourra être l'occasion de thèmes et de communications de la part des élèves.

On voit que ce développement de la communication verbale ou écrite doit se faire de façon continue, à l'occasion de tous les travaux. Tout d'abord cela permet aux élèves d'avoir quelque chose de précis à dire, ensuite cela doit contribuer à créer le climat actif et à développer chez les élèves curiosité, volonté, responsabilité, sans que ces qualités soient jamais énumérées au cours d'inutiles leçons formelles.

A propos de beaucoup de ces contenus, l'initiation socio-économique pour la vie de travailleur et la vie de la personne humaine peut être donnée.

F — Enfin, en utilisant de courtes séances d'un quart d'heure ou une demi-heure, deux ou trois fois dans la semaine, pendant les vingt-huit heures d'activité dans les entreprises, après un accord entre les responsables de celles-ci et de l'Education nationale, un développement gestuel peut être organsié. L'auto-émulation est souvent obtenue grâce à l'emploi de chronomètre pour que l'élève contrôle ses progrès en habileté et performance. (Réaliser certaines coordinations gestuelles, faire des nœuds..., faire des tris... en visant la correction du geste). Très souvent, la prise de conscience de son habileté peut développer chez l'élève un sentiment de confiance qui se répercute sur le plan intellectuel.

Remarques sur l'emploi de la méthode inductive.

Dans les sections d'éducation professionnelle, la méthode inductive peut être heureusement exploitée dans bien des cas pour aboutir à des notions générales plus ou moins abstraites en partant d'expériences vécues.

Exemple : Des élèves travaillant chez des artisans maçons ont appris à fabriquer du mortier en mélangeant du gravier, du ciment, de l'eau.

Les élèves qui sont chez des boulangers voient faire des pâtes avec du beurre, de la farine, de l'eau.

D'autres, chez les peintres, préparent des peintures en mélangeant une peinture de base, du siccatif, un colorant.

Chaque groupe peut dire ce qu'il fait. Il peut l'écrire en précisant les quantités au moyen des unités pratiquement utilisées. Il peut, avec l'aide du professeur, transformer les grandeurs écrites en utilisant une même unité. Tous les groupes peuvent enfin adopter la même forme de phrase, telle que :

Pour obtenir... kilogrammes de : { mortier / pâte / peinture } il faut mélanger :

(1) ... kilogrammes de { gravier, farine, peinture de base,

(2) ... kilogrammes de { ciment, beurre, siccatif,

(3) ... kilogrammes de { eau, eau colorant.

Les élèves peuvent alors remarquer que si les noms des matériaux sont supprimés, et aux grandeurs près des chiffres, les trois problèmes sont les mêmes. La notion de proportion, celle de pourcentage, sont ainsi induites grâce à une réflexion sur des actes vécus.

Autre exemple : A partir du chauffage d'une tige, de la trempe d'un outil..., la notion de conductibilité thermique peut être dégagée ainsi que ses propriétés qualitatives, etc...

Organisation pédagogique.

Rappelons tout d'abord que, comme pour le cycle pratique (cf. circulaires citées) il ne s'agit pas de présenter les élèves à un examen, de leur infliger des compositions et un classement. Il est vrai que des enseignants, assez nombreux et pour satisfaire des demandes familiales pensent préparer des élèves des S.E.P. au certificat d'études des adultes. Il est certes difficile, localement, de résister à de telles demandes, d'autant que notre société française tend de plus en plus à hiérarchiser emplois et salaires en liaison avec les diplômes. Cette garantie de non favoritisme est illusoire à partir du moment où l'ampleur des examens devient telle, qu'ils dévorent le temps d'étude et exigeraient, pour être significatifs, que la correction des épreuves s'étale sur plusieurs mois.

Il est très possible de concevoir la délivrance d'un certificat de scolarité basé sur une appréciation globale des activités de l'élève. C'est un problème de contrôle original à résoudre.

En attendant qu'une solution révolutionnaire intervienne, il faut absolument résister à la création d'examens pour des cycles qui heureusement n'en comportent pas.

En ce qui concerne les professeurs, l'idéal serait qu'il y ait un maître unique ou deux maîtres, pour l'enseignement en classe de la section d'éducation professionnelle. On est généralement, pour des raisons administratives, assez loin de cette solution et **c'est très regrettable.** De plus ces professeurs devraient avoir reçu la formation de professeurs du cycle pratique.

L'autorité du professeur doit être réelle, mais ne doit pas relever du pouvoir de faire faire. Que la classe se construise comme un groupe ou un ensemble de petits groupes en interrelations et que le maître soit un élément de ce système n'implique pas du tout que le maître (homme ou femme) doive redevenir adolescent parmi les adolescents. Les élèves ont besoin d'un adulte, et le maître doit être cet adulte, jeune d'esprit, capable de ressentir ou de comprendre les richesses cachées sous une expression de l'élève, mais ensuite d'avoir son propre comportement d'adulte.

Les élèves et ceux des S.E.P. en particulier, ont besoin d'autorité, mais de l'autorité du savoir et du savoir faire, de l'autorité-maîtrise, de l'autorité-appui et parfois refuge, et surtout d'une autorité-libératrice.

Que de qualités sont demandées à ces professeurs pour le cycle pratique et les S.E.P. ! Mais qu'il soit permis de l'écrire ici, les sections royales où le mot : éducation prend tout son sens, sont justement celles qui s'adressent à cette population scolaire.

Les sources et supports pédagogiques seront en premier lieu le travail des élèves dans les entreprises et les émissions de radio-télévision scolaire.

Pour cela il faut prévoir non seulement des contacts entre le directeur de la S.E.P. et les responsables des entreprises, mais des réunions de travail pédagogique entre les professeurs et les responsables des élèves dans les entreprises (donc le chef de famille si l'adolescent travaille dans sa famille). Une réunion trimestrielle semble un minimum.

Il faut de plus une liaison continue grâce à un carnet ou cahier sur lequel le travail fait par l'élève dans l'entreprise est indiqué. Il serait bon que le responsable de la formation dans l'entreprise fasse indiquer les connaissances générales et technologiques liées à ce travail. De même les élèves noteraient ce qu'ils ont fait en classe. Sur ce carnet une ou des « courbes de progrès » peuvent être prévues.

En ce qui concerne le développement des formes pédagogiques vivantes, le maître est certes l'instigateur et c'est lui, en fait, qui va provoquer la naissance de motivations, l'expression de besoins et, s'il a bien su dès le début amorcer la liberté ordonnée ainsi que les communications dans le groupe, il fera naître les formes mêmes du travail.

Celui-ci peut être un travail en petits groupes assez homogènes sur un thème, suivi de communications entre les petits groupes, puis il peut se transformer en activités individualisées soit d'étude livresque, soit d'étude expérimentale, enfin une demande d'apport collectif de connaissances peut être formulée et l'ensemble reprend la forme de la classe tournée vers le tableau.

Mais il est certain que tout ceci demande du temps pour que les élèves perdent leur mutisme, leurs attitudes figées, puis franchissent le cap de l'activité désordonnée et parfois turbulente.

Le maître au début aura donc une action très déterminante, très décisive et il échouera ou réussira suivant qu'il comprendra clairement les possibilités et les aspirations des élèves (qui ne coïncident pas toujours). Que ces risques ne soient pas des motifs de conservatisme pédagogique, les autorités responsables : directeurs, prin-

cipaux, inspecteurs doivent l'assumer avec le maître, l'enjeu en vaut la peine.

Pour guider la démarche, il semble bien qu'il faille distinguer divers types de S.E.P. Celles qui sont en milieu rural et formées d'élèves se destinant tous à l'exploitation agricole, (ce qui est rare). Dans ce cas les thèmes relatifs aux problèmes et travaux agricoles seront à la base de tout l'enseignement du groupe, mais un élargissement sur les professions connexes est à créer solidement, il permet l'élargissement aux problèmes socio-économiques, aux activités de loisir et par là au développement culturel.

Dans les S.E.P. qui en milieu rural sont formées d'élèves travaillent dans l'exploitation agricole et chez des artisans, deux groupes ou plus, (suivant la diversité des entreprises artisanales : boucherie, plomberie, menuiserie, garage, maçonnerie, peinture...) sont à prévoir. Ils pourront parfois travailler sur des thèmes qui au départ s'appuient sur des problèmes pratiques différents pour se réunir ensuite sur des problèmes généraux de formation et connaissance.

Parmi les S.E.P. urbaines certaines sont liées à des entreprises artisanales et on retrouve les problèmes précédents, d'autres sont formées par des élèves qui vont dans la même entreprise.

Enfin dans toutes les S.E.P. on reconnaît 3 ou 4 niveaux de connaissance chez les élèves. Cela peut conduire à provoquer la création de petits groupes par niveaux et familles professionnelles de rattachement.

Il est certain que la permutation des élèves dans les entreprises et d'une entreprise à l'autre, dans le cas des S.E.P. reliées à plusieurs entreprises artisanales, peut être une très bonne chose pour l'information, l'orientation et les centres d'intérêt en vue de la formation générale. Ceci est à étudier avec les entreprises. A défaut, un stage tournant de huit jours pourrait être prévu à la fin du premier et du second semestre.

⁂

En résumé, pour les jeunes adolescents concernés, les sections d'éducation professionnelle rompant de façon considérable avec le milieu de vie scolaire, présentent une possibilité de renouveau incontestable.

Mais l'expérience montre que cette possibilité est très limitée dans plus de 50 % des cas, par le milieu professionnel lui-même d'une part, par la structure administrative dans laquelle sont placés la majorité des professeurs d'autre part.

En ce qui concerne les entreprises, certaines présentent des orientations et organisations professionnelles qui n'ont pas à paraître exemplaires aux élèves. Avec d'autres, la difficulté d'exploitation du travail en vue de la formation globale des élèves est considérable. Ce travail ne peut être qu'un préapprentissage plus ou moins polyvalent. Il faut alors, chez les responsables des entreprises, de bien grandes qualités d'éducateurs pour que puissent être dégagés de l'activité des élèves des thèmes que les professeurs pourraient exploiter en classe.

Comme les nécessités administratives ont conduit à faire assurer l'enseignement en heures supplémentaires et à rattacher beaucoup de sections à des établissements de second cycle, les douze heures de classe sont souvent émiettées et les maîtres ne sont pas préparés à un type très neuf de pédagogie active, et aux relations continues avec les entreprises.

Les élèves n'ayant pas acquis au cours de leurs études antérieures de réelles qualités de communication, ne peuvent guère les développer et ne savent pas dire ce qu'ils font, ni quels sont leurs besoins en connaissance pour leur travail de préapprentissage.

A cause de ces réalités, les possibilités offertes par la nouvelle structure restent souvent virtuelles.

Une évolution pourrait s'étudier vers une scolarité à temps plein dans une classe de 4e pratique bien équipée avec un maître formé. Cette scolarité, « cassant » elle-même le milieu scolaire habituel, fait la preuve, partout où elle existe, de son excellence. Les élèves revivent, apprennent à s'exprimer, leur curiosité s'éveille.

C'est alors que dans les cas où la qualité des entreprises le permet, des 3e en forme de S.E.P. pourraient heureusement suivre la 4e. Ainsi la durée de la section d'éducation professionnelle, ramenée à un an, faciliterait l'obtention de conventions avec des entreprises et permettrait ensuite un apprentissage de deux ans qui se bâtirait sans doute très convenablement avec des jeunes apprentis qui auraient mieux choisi leur voies au cours de l'année de S.E.P.

Lucien GEMINARD
inspecteur général
de l'Instruction publique.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES FEMMES ET SES PROBLÈMES

En analysant les prévisions du V° Plan (1965-1970) concernant les besoins rapidement changeants du marché de l'emploi, le professeur Reuchlin soulignait, dans un récent article, (1) les effets de l'évolution technique sur la structure de la population active. Les besoins quantitatifs en travailleurs ayant acquis une qualification par le mode scolaire, au cours d'études d'une durée déterminée par le niveau de la qualification requise, s'accroissent fortement, et s'accroissent d'autant plus que la catégorie d'emplois est de niveau plus élevé : de 75 % pendant la période concernée pour le personnel de recherches, de 48 % pour les cadres supérieurs, de 30 % pour les enseignements, de 14 % pour les ouvriers professionnels (P. 1, P. 2, P. 3). En tenant compte de l'actuelle capacité de production de l'appareil scolaire français, on doit donc prévoir des déficits annuels importants que le Commissariat au Plan a chiffrés à chaque niveau de qualification en relation avec la durée des études, tandis qu'un excédent de main-d'œuvre disponible est prévu au niveau des emplois non qualifiés.

(1) **Orientation et marché du travail,** B.I.N.O.P., n° 3, mai-juin 1967.

De cette analyse ressort, évidemment, l'urgente nécessité de développer la capacité productrice de tous les moyens de formation professionnelle, scolaires et extra-scolaires, afin que besoins et disponibilités en ressources humaines s'équilibrent quantitativement dans les plus courts délais.

L'auteur attire aussi l'attention sur un autre aspect du problème : l'évolution technique, qui s'est produite ces dernières années et se poursuit, appelle une transformation révolutionnaire des méthodes de formation de la main-d'œuvre, car cette évolution « n'oblige pas seulement que l'on soit qualifié davantage... elle exige que l'on soit qualifié autrement ». Il n'entre plus dans la qualification de l'ouvrier lamineur, remarque-t-il, de s'accoutumer à la chaleur et d'apprécier à l'œil la température du lingot ; il apprend à mesurer celle-ci avec un thermomètre. A l'aide d'exemples empruntés à différentes industries, il montre comment a évolué l'idée même de qualification, et comment s'est atténuée la spécifiicité des métiers. Grâce à l'usage des appareils de contrôle, beaucoup d'opérations appartenant à des secteurs professionnels différents ont le même caractère : appréhender et transmettre une information qui se présente sous une forme abstraite. Il y voit une condition favorable aux transferts de main-d'œuvre, si nécessaires dans un monde en rapide évolution. Aussi l'objectif de la formation professionnelle devrait-il être dorénavant de procurer à chacun le maximum de « plasticité professionnelle ». Rappelant les observations d'autres psycho-sociologues, il souligne sur un plan plus large le rapprochement que l'usage généralisé des machines a opéré entre les grands secteurs de l'activité économique : le tour de l'ouvrier ressemble à la machine comptable. Ainsi s'efface « la frontière sociale qui est censée séparer le monde des travailleurs manuels, les ouvriers, du monde des travailleurs non manuels, les employés ».

En élargissant encore ces vues prospectives, on peut constater que l'évolution technique est aussi en train d'effacer la frontière qui séparait les « métiers masculins » et les « métiers féminins ». La machine remplaçant le muscle et son contrôle étant affaire de réactions mentales, qui n'ont pas de sexe, on voit s'étendre la zone des occupations **mixtes,** plus ou moins vite selon le pays considéré.

Une image illustre bien cet effet de l'évolution technique qui, bousculant les habitudes de l'emploi, oblige à réviser les conceptions traditionnelles en matière de formation professionnelle pour adapter celle-ci aux réalités nouvelles, singulièrement en matière de formation de la main-d'œuvre féminine. Cette image orne la couverture du numéro 1, volume II, de la revue **Formation professionnelle,**

consacré par le C.I.R.F. (2) au thème « Progrès techniques ». « Elle montre, juchée sur le faîte d'une laminerie, une jeune femme manœuvrant une gigantesque grue magnétique aérienne qui fait passer chaque jour des centaines de tonnes de lourdes plaques d'acier des dépôts jusqu'au lieu d'expédition. Dans l'atelier voisin, explique encore son commentateur, au milieu du vacarme incessant des laminoirs, deux autres jeunes filles, assises devant des pupitres de commande installés dans des tours de contrôle vitrées, sont chargées des opérations de pesage et assurent le fonctionnement des marteaux automatiques d'estampage... Un travail manuel des plus pénibles fait place progressivement à des fonctions pour lesquelles l'effort musculaire n'importe plus tellement, mais qui exigent, au premier chef, le sens des responsabilités, une certaine habileté manuelle ainsi que la compréhension de l'élément technique » (3).

L'image ainsi commentée avait été saisie photographiquement dans une très moderne aciérie suédoise. Des images similaires pourraient être saisies à des milliers d'exemplaires dans les entreprises bien équipées des pays dans lesquels — par idéologie ou par réalisme — la « frontière » entre tâches féminines et masculines a été déjà fortement effacée : parmi ceux-ci, l'U.R.S.S. bien sûr, qui en utilisant à plein les potentialités de sa population entière — en 1917 composée en majeure partie de paysans et de paysannes incultes — les ayant tous et toutes instruits, a pu en cinquante ans porter la capacité du peuple soviétique à un niveau suffisant pour soutenir, dans plusieurs secteurs, le « défi » technique du pays le plus industrialisé du monde entier.

(2) Centre international d'information et de recherche sur la formation professionnelle, organe spécialisé du B.I.T., Genève.

(3) Extrait du rapport D. 28, 1964 (ronéo). **L'Orientation et la formation professionnelle des jeunes filles et des femmes,** Bureau international du travail, Genève, 1964 (rapport préparé pour la commission des conseillers de l'O.I.T., en matière de trvail des femmes).

Peut-être même, un chasseur d'images astucieux saurait-il dénicher dans quelque coin de notre pays l'occasion d'un cliché aussi sensationnel, mais l'exception ne fait pas la règle. Sans s'attacher à découvrir des cas particuliers, il convient plutôt de relever les traits dominants de la situation de fait, en ne négligeant pas, certes, de distinguer les signes de tendances nouvelles, mais aussi la présence des obstacles qui risquent de ralentir ou même d'arrêter le cours normal de leur évolution.

***

I. — QUELQUES CONSTATATIONS DANS LE DOMAINE DE L'EMPLOI.

Dans les différents secteurs de l'économie française auxquels participent substantiellement des hommes et des femmes, en sus d'écarts de volume global parfois considérables, selon la nature de l'activité exercée, on peut constater une répartition très inégale du personnel masculin et du personnel féminin sur l'échelle hiérarchique des emplois, le personnel féminin se massant dans les basses catégories et ses rangs s'éclaircissant en montant vers le sommet de la pyramide.

Aperçu général.

Une vue d'ensemble de la répartition de la population active masculine et de la population active féminine dans les grandes catégories socio-professionnelles nous fournit déjà une idée de cette disparité. D'une étude de l'I.N.S.E.E. exploitant les résultats du recensement général de la population de 1962 (sondage à 1/20e) (4) nous extrayons des chiffres concernant la répartition de la population active des deux sexes selon la catégorie socio-professionnelle, dans les professions non agricoles, ainsi que le pourcentage des femmes dans chacune de ces catégories.

(4) **Etudes et Conjoncture,** n° 12, déc. 1964, pp. 13 à 16.

Catégories socio-professionnelles	Hommes	Femmes	% de femmes dans la catégorie
Professions libérales et cadres supérieurs	634 820	126 420	16,6
Cadres moyens	905 460	585 040	39,3
Employés	1 012 820	1 403 480	58,1
Ouvriers	5 504 460	1 519 580	21,6
Personnel de service	208 380	833 640	80,0
Autres catégories	463 580	129 220	21,8

Déjà les disparités sont apparentes, encore sont-elles masquées par l'hétérogénéité de chaque catégorie. Si l'on analyse la composition des deux catégories supérieures, des disparités plus profondes apparaissent.

La première catégorie comprend, notamment, les professeurs, non seulement ceux de l'enseignement supérieur mais ceux de l'enseignement secondaire. L'inclusion de ces derniers gonfle les effectifs féminins de cette catégorie. C'est grâce à l'accroissement considérable du nombre des femmes dans le corps professoral des lycées, que la proportion des femmes dans cette catégorie a augmenté de 66 % entre 1954 et 1962, augmentation que les statisticiens ont fortement soulignée comme un signe du progrès de la promotion féminine. Dans les autres groupes composant cette catégorie, l'accroissement du pourcentage féminin existe mais il est minime : de 11,2 % dans les cadres supérieurs du secteur public, de 11,8 % dans les cadres administratifs du secteur privé et de 3,7 % seulement dans le groupe des ingénieurs, dernier chiffre qui signale un problème concernant notre sujet.

Dans la catégorie des « cadres moyens », l'inclusion des instituteurs primaires et du personnel des services sociaux — groupe au sein duquel les femmes sont au pourcentage de près de 70 — influence aussi en hausse le pourcentage global. Dans les autres groupes composant cette catégorie le pourcentage féminin est bien plus faible : à peine 32 pour les cadres moyens du secteur public, 27,7 pour les cadres moyens du secteur privé et seulement 9 % pour les techniciens. Encore un chiffre à retenir.

Secteur industriel.

Pour connaître plus clairement la situation des femmes dans le secteur industriel, où les problèmes de qualification sont particulièrement importants, on doit recourir aux enquêtes du ministère du Travail (actuellement ministère des Affaires sociales) qui furent réalisées par quatre fois depuis 15 ans (1954, 1957, 1961, 1964). La répartition du personnel, selon la catégorie professionnelle, y a été étudiée dans les établissements industriels et commerciaux occupant plus de 10 salariés, soit de 30 000 à 35 000 établissements couverts, selon l'enquête. La dernière en date, mai 1964, a couvert environ 4 millions de salariés des deux sexes (5).

Dans les **industries de transformation,** (6) en 1964, la répartition de mille salariés, par catégories professionnelles, se faisait comme suit :

Cadres			Agents de maitrîse			Employés			Ouvriers y compris jeunes et apprentis			Ensemble		
H	F	T	H	F	T	H	F	T	H	F	T	H	F	T
45	4	49	74	6	80	56	67	123	503	245	748	728	272	1000

Il est utile d'isoler les éléments composant la seconde catégorie. Cette opération donne les résultats suivants qui permettent de constater la faible participation des femmes aux fonctions qui exigent une qualification spécifique : celle du technicien et celle du dessinateur.

Agents de maîtrise			Techniciens			Dessinateurs			Ensemble		
H	F	T	H	F	T	H	F	T	H	F	T
497	57	554	283	23	306	134	6	140	914	86	1000

Si l'on calcule la répartition de mille salariés de chaque sexe par catégorie, les disparités ressortent encore plus clairement : sur 1000 femmes occupées dans ce secteur, 12 seulement (hommes 66) se rangeaient en 1964 dans la catégorie des cadres, et 18 femmes (hommes 109) dans la catégorie des techniciens et agents de maîtrise.

Au sein du personnel d'exécution, les différences de répartition sont encore plus significatives. Pour 1000 salariés de chaque sexe la répartition se fait comme suit :

(5) **Revue française du travail,** oct.-déc. 1966, pp. 67-106.
(6) Non compris le bâtiment.

	P. 3	P. 2	P. 1	O.S. 2	O.S. 1	M.S.	M.O.	J.O. (— 18 ans)	Total
Hommes	116	159	167	192	136	99	75	56	1000
Femmes	11	3	79	185	303	109	151	132	1000

Ainsi, alors que sur 1000 ouvriers 442 sont qualifiés (catégories P. 1, P. 2 et P. 3), sur 1000 ouvrières 120 seulement sont qualifiées et quasiment aucune au niveau du P. 3. Elles se concentrent en plus grand nombre dans la plus basse catégorie des ouvriers spécialisés. A noter aussi la forte proportion des jeunes ouvrières.

La répartition varie un peu selon la branche et il y a davantage d'ouvrières qualifiées dans l'industrie de l'habillement : 180 sur 1000 ouvrières. Mais cette industrie, dont le personnel global est féminin à plus de 81 % (et le personnel d'exécution à près de 88 %) est encadrée en grande partie par des hommes : sur mille salariés de chaque sexe occupés dans la branche, 12 femmes (contre 155 hommes) occupent un poste de cadre supérieur et 20 femmes (contre 64 hommes) un poste de technicien ou d'agent de maîtrise. Un léger progrès est cependant à constater dans la catégorie des dessinateurs où le pourcentage des femmes, de 29 seulement en 1961, est passé à 53 en 1964.

L'industrie textile, dont la main-d'œuvre est aussi à prédominance féminine, a cependant vu baisser la proportion des femmes dans son personnel durant la dernière décennie : de 54,3 % en 1957, elle est tombée à 51,5 % en 1964. Les cadres en sont aussi masculins en forte majorité malgré un léger progrès du pourcentage des femmes dans la maîtrise, pourcentage encore minime puisqu'il se situait à 13 en 1964. Dans le cadre des ingénieurs du textile, seulement 1,3 % de femmes (7).

Dans l'ensemble des industries de transformation, d'ailleurs, les femmes ne progressent guère dans la catégorie des ingénieurs, sauf dans les industries chimiques où l'on comptait 6 % de femmes en 1964, et 8 % dans l'ensemble des cadres.

Avant de clore ces quelques remarques sur la structure du personnel industriel, il est nécessaire de rappeler que les deux industries à prédominance féminine — textile et habillement — ont vu baisser considérablement le volume de leur main-d'œuvre depuis un demi-siècle sous l'effet de l'évolution technique et économique. Pour ce qui est de leur personnel féminin, ces deux industries occupaient en 1906 plus des trois quarts de la main-d'œuvre féminine industrielle et en 1962 environ un tiers. A lui seul l'habillement, qui était une source abondante d'emplois qualifiés pour la main-d'œuvre féminine, occupait au total 1 138 000 femmes en 1906, 840 000 encore en 1931 mais seulement 308 000 en 1962. D'autres industries de type moderne, en forte expansion, occupent maintenant à leur tour un volume substantiel de main-d'œuvre féminine, mais presque uniquement aux travaux répétitifs sur les chaînes de montage. C'est le cas des industries mécaniques, et surtout de la construction électrique ou électronique qui, en 1964, comptait déjà plus de 38 % de femmes dans son personnel ouvrier. La main-d'œuvre féminine y constitue la majorité des ouvriers spécialisés exécutant les tâches parcellaires mais une très faible partie des ouvriers professionnels (73 femmes dans ces catégories sur 1000 femmes occupées, contre 479 hommes sur 1000).

Une constatation de cette sorte, que l'on pourrait faire dans plusieurs autres branches industrielles, amène à se demander si — par suite du large usage des méthodes de division du travail dans l'industrie moderne et de l'habitude qui s'est établie d'affecter de préférence les femmes aux travaux de ce genre, à cause de leur dextérité gestuelle qui y assure un bon rendement — il n'est pas entrain de s'opérer une sorte de déqualification de la main-d'œuvre féminine industrielle, qui constitue de plus en plus ce sous-prolétariat des ateliers, visé à l'exécution de tâches monotones et sans perspectives d'avancement. On doit ajouter que dans les bureaux des entreprises industrielles — aussi bien que dans les autres bureaux mécanisés — un problème de même sorte est entraîné par l'affectation habituelle des femmes aux tâches routinières de la mécanographie : le travail de la perforeuse de cartes au bureau et de l'estampilleuse à l'atelier ont bien des traits communs !

Secteur commercial.

Les enquêtes du ministère du Travail, déjà citées, permettent de constater la prédominance du personnel féminin dans les catégories d'employés les moins quali-

(7) A titre de comparaison, signalons qu'une enquête effectuée en Union soviétique, il y a une dizaine d'années, sur l'encadrement de l'industrie textile, a décompté en 1957 dans cette industrie environ 17 000 femmes ingénieurs et techniciens, soit 70 % du nombre total des spécialistes diplômés de cette branche. Trois cents femmes y occupaient des postes de directeurs d'entreprise ou d'ingénieurs en chef (Bureau international du Travail, Op. cit. p. 32).

fiés : vendeurs, dactylos, secrétaires (60 à 63 % selon le genre de commerce), tandis que la proportion des femmes est faible aux emplois techniques (16 à 18 %) et plus faible encore dans le personnel de direction (5 à 9 %) ; à noter l'absence presque totale de femmes dans la catégorie des promoteurs de vente (2 à 4 %) et dans celle des « techniciens de l'achat et du stockage ». Dans les commerces à succursales multiples, la proportion des femmes est particulièrement forte parmi les vendeurs mais infime dans la très importante catégorie des « cadres spécialisés » du personnel de direction.

Administrations.

Dans les établissements de caractère administratif, publics ou privés, le recensement de 1962 indique une proportion de personnel féminin voisine de la parité : 49 % dans les banques et les sociétés d'assurances, 48 % dans les administrations publiques, en accroissement de 4 à 6 points, respectivement, depuis 1954. Des enquêtes partielles permettent de se faire une idée passablement précise de la façon dont se répartit cet important personnel féminin sur l'échelle hiérarchique des emplois et fonctions.

Dans le secteur des assurances, un important groupe de sociétés, le C.A.P.A. (23 sociétés « Incendie-Accidents » et 10 sociétés « Vie », employant respectivement le quart et le cinquième de la population professionnelle de leur branche) a établi, au 31 décembre 1965, un état détaillé du personnel de ces deux branches sur une pyramide hiérarchique de 13 échelons. Le personnel féminin y est quantitativement important : 49 % du personnel global dans la branche « Incendie-Accidents » et 57 % dans la branche « Vie ». Il prédomine au bas de la pyramide et décroit rapidement à partir du 4e ou du 5e échelon, si bien que, sur mille personne occupées, le total partiel du personnel des 7 catégories inférieures (employés et agents de maîtrise de différentes catégories) y inclut 311 hommes et 542 femmes dans la branche « Vie » et 391 hommes et 402 femmes dans la branche « Incendie-Accidents ». Par contre, dans les six catégories du personnel de direction, se situaient seulement 16 femmes (pour 131 hommes) et 21 femmes (pour 106 hommes). Il n'y avait aucune femme parmi les directeurs de sociétés ou de succursales et quelques unités seulement dans la catégorie des fondés de pouvoir et dans celle des chefs de division.

Quant aux fonctions exercées, celles de dactylo-sténo-secrétaires sont féminisées à 98,9 % ; puis viennent en ordre décroissant la mécanographie (66,9 %), la comptabilité (62,1 %), les emplois administratifs et le courrier (61 %), la ronéographie (56,3 %), etc ; peu de femmes sont occupées au contentieux (35,2 %).

De renseignements partiels, il semble que la répartition du personnel féminin dans les établissements bancaires obéisse à la même tendance.

Pour les administrations publiques, le B.U.S. (8) a dressé le tableau suivant de répartition du personnel féminin titularisé dans les quatre catégories de la fonction publique :

Catégories	Pourcentage des femmes par catégorie	
	1962	1954
Catégorie A ..	27	21
Catégorie B ..	57	54
Catégorie C ..	37	32
Catégorie D ..	63	39

On peut donc constater une tendance à la promotion qui s'exprime au maximum dans la catégorie supérieure ; toutefois, l'augmentation considérable du pourcentage des femmes dans la plus basse catégorie laisse supposer que l'accroissement des administrations en personnel féminin, qui a été substantiel entre les recensements de 1954 et de 1962 (voir plus haut), s'est fait surtout par des recrutements de femmes aux plus bas échelons.

Bien sûr, en parcourant la liste des groupes professionnels dans les résultats du dernier recensement, on peut constater les progrès numériques réalisés par les femmes dans bon nombre de professions très qualifiées : les femmes-médecins passant entre 1954 et 1962 de 4 440 à 7 720, les pharmaciennes de 7 500 à 10 500, les chimistes de 3 640 à 6 040, les comptables et aide-comptables de 83 000 à 122 000, les professeurs d'enseignement supérieur de 580 à 1 120, les assistantes d'enseignement supérieur de 420 à 1 620, les bibliothécaires et les conservatrices de musée de 2 200 à 3 980. Les diplômes ne manquent pas tellement mais à l'intérieur d'un groupement organisé, où joue la compétition, il semble qu'une force de freinage agisse, comme pour retenir les éléments féminins de gagner le sommet.

Aussi, attribuer les disparités de répartition sur une échelle hiérarchique à l'insuffisante formation professionnelle des femmes serait simplifier arbitrairement une situation fort complexe. De multiples facteurs entrent en jeu pour la créer. Des attitudes sociales discriminatoires aboutissent même parfois à sous-classer les femmes par

(8) **Avenirs.** Les Carrières féminines, nos 183-184, avril-juin 1967, p. 76.

rapport à leurs capacités réelles, ou bien elles découragent leur intention de se perfectionner en leur refusant le stimulant des perspectives de promotion.

Des conceptions traditionnelles empêchent aussi les jeunes filles et leurs parents de prévoir l'avenir professionnel de celles-ci avec une vision claire des réalités au moment où devrait intervenir le choix professionnel. Souvent, il n'y a même aucun choix ; l'entrée en emploi, que l'on suppose temporaire, est décidée par le hasard. Parfois, les moyens de formation professionnelle ont été mal choisis pour correspondre aux débouchés disponibles.

II. — QUELLES CONSTATATIONS DANS LE DOMAINE DE L'INSTRUCTION GENERALE ET DE LA PREPARATION PROFESSIONNELLE.

Niveau général d'instruction.

Le recensement de 1962 a montré (9) que, pour médiocre qu'il soit (près de 60 % de la population ne possédant aucun diplôme), le niveau d'instruction de la population française n'est pas très différent chez les hommes et chez les femmes, du moins au niveau du certificat d'études primaires. Au niveau du brevet élémentaire, davantage de femmes le possèdent, mais l'équilibre est rétabli par les brevets professionnels, le C.A.P., notamment, que possèdent beaucoup plus d'hommes que de femmes. Au niveau du baccalauréat (ou du brevet supérieur tenu pour équivalent par les statisticiens), une très faible disparité s'exprime au désavantage de la population féminine (2,7 % possédant ce diplôme contre 2,9 %) mais cet écart est en voie de disparition et presque effacé dans les classes d'âge de 20 à 40 ans. Or, tout porte à présumer que l'équilibre des bacheliers et des bachelières continuera à s'affirmer puisque, depuis 1959, il se présente au « bac », autant de jeunes filles que de garçons avec un succès au moins aussi bon.

Ce n'est qu'à l'égard d'un diplôme supérieur au bac que la situation de la population féminine est nettement moins favorable ; encore que l'écart, considérable dans la population de tous âges, s'atténue beaucoup chez les « moins de trente ans ». Or, la possession d'un diplôme, et surtout d'un diplôme de haut niveau, a une forte incidence sur le taux d'activité des femmes : plus de 68 % des femmes qui possèdent un diplôme supérieur au bac (et plus de 60 % des bachelières) travaillent professionnellement au lieu de 32 % de celles qui ne possèdent aucun diplôme ; ce taux monte jusqu'à 85 et même 88 % dans les jeunes classes d'âge. Il ne s'abaisse jamais en dessous de 65 %, ce qui indique un degré élevé de stabilité dans la vie professionnelle, même durant la période de dix ou quinze ans pendant laquelle les responsabilités familiales sont les plus lourdes. Cette constatation permet de contester le jugement, souvent formulé : que les investissements engagés pour l'instruction et la préparation professionnelle des femmes ne sont pas rentables en raison de la trop courte durée de la carrière professionnelle de celle-ci.

C'est donc un atout très valable, si elles savent bien le jouer, qu'a mis entre les mains des jeunes filles la lente évolution des structures éducatives qui peut, en droit, leur ouvrir des chances égales pour l'acquisition d'une culture générale et l'obtention de diplômes universitaires. Après que les universités se fussent ouvertes peu à peu devant celles qui s'y frayaient un chemin d'accès par des moyens individuels de préparation, la mesure la plus efficace intervint en 1925 avec l'unification des programmes d'étude dans les lycées de filles et de garçons, ce qui permit aux filles d'accéder, comme leurs frères, à l'université en suivant le cours normal des études secondaires.

Les Françaises eurent aussi la chance de pouvoir pénétrer de plain-pied dans l'université de leurs frères, sans se voir cantonner dans un établissement distinct, créé pour elles, et pas nécessairement selon les mêmes normes ; ce qui advint aux filles de quelques autres pays.

Dans ce cadre semi-unitaire, totalement au sommet et du moins quant aux programmes d'études au niveau de l'enseignement secondaire, quel usage les jeunes filles font-elles des moyens qui sont mis ainsi à leur disposition pour se préparer à la vie professionnelle ?

Les études :

Au lycée.

Dans les établissements secondaires publics, filles et garçons sont pratiquement à égalité numérique dans les classes d'enseignement général mais l'orientation des filles y est fort différente (10). A l'entrée en seconde, carrefour clé qui commande l'avenir des études, les filles se dirigent en masse vers les sections littéraires (en 1966-1967, se comptaient 56 000 filles et 26 800 garçons dans les sections A). Cette orientation initiale entraîne la suite de leur carrière scolaire et, plus tard, de leur carrière professionnelle : en « terminale », c'est vers la préparation du bac de philosophie qu'elles se portent en majorité (35 000 filles contre 18 000 garçons) par contre, en « mathématiques élémentaires », elles sont 8 100 contre 21 700 garçons. Auraient-elles postérieurement le désir d'adapter leur formation professionnelle proprement dite aux besoins

(9) Cf. **Etudes et Conjoncture,** op. cit., tableau 23, p. 60.

(10) Ministère de l'Education nationale, **Informations Statistiques,** nos 93-94, juin-juil. 1967, p. 297.

les plus exigeants de notre civilisation technique que beaucoup d'entre-elles ne le pourraient pas, faute de connaissances mathématiques suffisantes.

A l'université.

Pourvu d'un bac, d'un certain bac, les jeunes filles fréquentent l'université presqu'à égalité numérique avec les garçons. En 1963-1964 — dernière année pour laquelle nous disposions de statistiques universitaires par sexe (11) — les 129 800 étudiantes françaises inscrites dans toute la France représentaient déjà les 43,4 % du corps estudiantin. On peut présumer que leur proportion est encore plus forte cette année. Leur répartition dans les diverses facultés était très inégale. Plus de la moitié des étudiantes fréquentaient la faculté des lettres et sciences humaines (50,7 %), et elles y formaient la forte majorité des inscrits (61,3 %). L'enseignement étant le débouché principal des études qui y sont poursuivies, il n'est pas téméraire de penser que leur orientation marquée vers cette faculté contribue à la progression rapide des femmes dans le corps professoral du second degré, qui a été observé plus haut.

L'orientation d'un si grand nombre d'étudiantes vers les études de lettres et la pédagogie ne constitue pas, en soi, un problème; elle ouvre aux femmes un large champ d'influence sociale, à travers la jeunesse. Son seul inconvénient est de trop canaliser dans une certaine direction l'expansion de l'activité féminine et, corrélativement, de restreindre les possibilités d'expansion vers d'autres secteurs d'activité. Ce n'est pas, non plus, un trait particulier à notre pays : une étude comparée de l'Unesco consacré à « **l'Accès des jeunes filles et des femmes à l'enseignement supérieur** » (ED/MD/1, juin 1967) a relevé, dans 29 des 53 pays ayant fourni des informations sur ce point, l'orientation de plus de la moitié des étudiantes vers ces disciplines. Sans doute ce choix est-il le résultat combiné d'attitudes sociales privilégiant le rôle éducatif des femmes avec des considérations de convenance pratique, l'enseignement étant une carrière dont les obligations professionnelles se combinent aisément avec les devoirs familiaux d'une mère de famille. Selon la même enquête, la préférence de la moitié ou, de plus de la moitié des étudiantes allait au droit et aux sciences sociales dans 16 pays, à la médecine dans 7 pays et aux sciences exactes et naturelles dans un pays.

En France, la médecine proprement dite n'attire qu'une minorité d'étudiantes (10 700 en 1966) malgré que ce secteur soit actuellement déficitaire, et leur pourcentage y demeure fortement minoritaire (25 %). A la faculté des sciences, elles sont plus nombreuses (plus de 30 000) mais cette discipline attire si fortement les jeunes hommes que leur proportion est fort modérée (28 %). On peut présumer que les diplômées de cette faculté cherchent des débouchés surtout vers l'enseignement et les laboratoires universitaires de recherches, car on les voit peu souvent briguer des places dans les cadres scientifiques de l'industrie, dans lesquels on pénètre mieux, d'ailleurs, par la voie des grandes écoles d'ingénieurs.

En face des concours des grandes écoles.

La situation des femmes à l'égard de ces écoles constitue un problème sérieux de promotion féminine. Tandis qu'elles abordent parfois sans timidité, et avec succès, de difficiles concours d'ordre littéraire, — par exemple pour l'accès à l'Ecole des Chartes — elles sont très peu nombreuses à tenter les concours qui mènent aux carrières d'ingénieurs. Or les diplômes dispensés par les grandes écoles techniques jouissent d'une cote de préférence auprès des directeurs des firmes industrielles, eux-mêmes le plus souvent anciens élèves d'une de ces écoles. Il est presque désespéré pour la porteuse d'une simple licence ou même d'un doctorat ès sciences de poser sa candidature à un poste de cadre industriel en compétition avec les porteurs de ces titres prestigieux. Le même facteur joue dans les grands services techniques de l'Etat : E.D.F., S.N.C.F., etc... Tant qu'il ne sortira pas plus d'une ou de deux diplômées par promotion annuelle (12) de l'Ecole centrale des Arts et Manufacture, ou de l'Institut industriel du Nord, ou de l'I.N.S.A. de Lyon, ou de l'Ecole nationale supérieure d'électrotechnique de Grenoble, ou de quelqu'autre grande école spécialisée, la participation des femmes françaises aux postes de responsabilité de la grande industrie a peu de chances de se beaucoup élargir.

Par contre, un exemple prouve que les progrès se font vite lorsqu'ils ont été bien amorcés. Dès que la présence féminine dans l'un de ces sanctuaires que constitue chaque grande école de renom atteint un dosage substantiel, les candidatures féminines d'élève-ingénieur se font plus nombreuses, les diplômées se multiplient, la camaraderie s'établit entre anciens élèves des deux sexes, et l'entraide joue son rôle. Une révolution de cette sorte s'est accomplie déjà dans les écoles supérieures de chimie ; en 1965, ces écoles ont attribué à des femmes 91 diplômes d'ingénieurs sur un total de 943 : près de

(11) Ministère de l'Education nationale, **Informations Statistiques**, n° 76, déc. 1965, p. 495.

(12) Cf. la « Statistique des diplômes d'ingénieurs », année 1965, dans **Informations statistiques** n°s 90-91, mars-avril 1967. Au total, 306 femmes recevant le diplôme d'ingénieurs (y compris les 120 diplômées de l'Ecole polytechnique féminine) sur 7 204 diplômés de l'année.

10 %. Comme il a été constaté plus haut à propos des problèmes de l'emploi, le succès des femmes dans les grandes écoles de chimie avait eu déjà des répercutions dans les industries chimiques lors de la dernière enquête du ministère du Travail, en 1964. On peut présumer que ces premiers résultats s'affermiront d'année en année.

Une légère pénétration des femmes dans les écoles spécialisées en électronique semble s'amorcer : en 1965, 20 diplômes d'ingénieur ont été obtenus par des femmes. Par contre, en mécanique des moteurs, électromécanique, physique, travaux publics, le nombre des diplômes s'étageait seulement de 9 à 2. Un seul diplôme d'ingénieur du textile attribué à une femme sur 82 ; ce qui semblerait prouver un curieux désintérêt des étudiantes à l'égard d'une industrie où la main-d'œuvre féminine prédomine, si l'on ne se souvenait que la préparation aux concours d'entrée des écoles du textile se fait généralement dans des lycées techniques dits « de garçons », lesquels jusqu'alors se refusaient à accueillir des élèves du sexe féminin.

Une constatation réconfortante dans cette liste des diplômes d'ingénieur : 16 diplômes d'ingénieur du Conservatoire des Arts et Métiers attribués à des femmes ; c'est-à-dire 16 diplômes couronnant des études poursuivies assidûment, d'année en année, aux heures de leurs prétendus loisirs, par des travailleuses dotées d'une tenace volonté de perfectionnement professionnel.

Dans les écoles préparant les cadres de la haute administration, la pénétration des femmes se fait non moins lentement, non moins timidement. A l'E.N.A., à l'Ecole nationale d'assurance, celles-ci se comptent annuellement par quelques unités.

Dans le secteur commercial, l'H.E.C. n'a jamais admis d'élèves-femmes et l'H.E.C.-J.F., créée pour pallier cette grave discrimination, comporte un moindre nombre de places de formation et, parce qu'elle est « féminine », jouit d'un moindre prestige.

Ainsi, au niveau supérieur des études conduisant à la vie professionnelle, en quelques cas encore la barrière d'un règlement, mais le plus souvent le propre renoncement des jeunes filles à utiliser les moyens de formation les plus valables, offerts dans les écoles et instituts où les candidats sont triés par un concours, risquent de perpétuer les disparités de situation hiérarchique que nous avons pu constater sur le plan de l'emploi, ou de ne les atténuer que bien lentement. Pourquoi cette hésitation de la jeunesse féminine devant des portes entrouvertes ? Reculent-elles devant l'effort à fournir ? Craignent-elles l'échec au concours ? — Moins sans doute que ne les retient la prévision des difficultés de recrutement et les aléas, pour elles, de la promotion dans la carrière envisagée. En vérité, un cercle vicieux s'est créé entre emploi et formation dont l'étreinte est difficile à briser. Les moins énergiques, les moins « accrocheuses » se résignent à respecter les traditions et, prudentes, s'engagent dans l'une des carrières féminines où elles savent qu'elles seront bien accueillies, où elles n'auront pas à se faire accepter.

La formation dans les établissements de l'enseignement technique.

Bien que refondu administrativement dans le cadre de l'enseignement secondaire, court et long, l'ancien « enseignement technique » garde ses caractéristiques et ses problèmes particuliers. Dans l'enseignement général, les programmes étant unifiés, filles et garçons, quand ils planifient leurs études, font leur choix en face des mêmes options. Dans l'enseignement technique, les programmes des filles et des garçons sont différenciés, bien qu'ils se veuillent équivalents et sanctionnés par des diplômes qui portent le même nom : C.A.P., B.E.I., B.E.C., etc. Les options offertes aux filles dans « leurs » collèges ou lycées techniques, sont peu nombreuses, en contraste avec la grande diversité des formations offertes aux garçons. Elles limitent la formation d'une main-d'œuvre féminine qualifiée à des champs d'activité trop étroits et même, en partie, à des secteurs où les possibilités d'emploi se sont amoindries parce que les objectifs des programmes sont restés ceux d'il y a quarante ou cinquante ans.

L'inadaptation des programmes féminins aux réalités économiques d'aujourd'hui a été assez souvent critiquée pour qu'il soit inutile d'insister longuement sur le caractère archaïque de ces programmes. Notamment, l'étude fournie en 1963 à la Commission de la main-d'œuvre du Commissariat au Plan d'Equipement par l'Institut national d'Etudes démographiques (13) a mis en lumière le clivage sérieux qui s'est créé entre la structure de l'emploi et la structure de l'enseignement technique féminin.

L'auteur y soulignait la disproportion considérable qui s'était établie entre l'importance presque exclusive donnée à la formation des ouvrières de l'habillement, dans les sections industrielles de l'enseignement technique, et le rang de cette industrie en régression comme pourvoyeuse d'emplois, alors que se formaient seulement pour les industries mécaniques et électro-mécaniques — qui fournissent à la main-d'œuvre féminine 25 % des postes d'emploi — les 2,5 % seulement des élèves inscrites dans ces sections. Il rappelait le phénomène, souvent constaté, du glissement vers ces dernières indus-

(13) **Le travail des femmes en France,** par Françoise Guélaud-Léridon, Institut national démographique, Travaux et Documents, Cahier n° 42, pp. 56-60.

tries de gros contingents de porteuses du C.A.P. de couture, pour y travailler comme simples ouvrières spécialisées sur les chaînes de montage; mais on peut aussi faire observer que l'absence presque totale de places de formation pour ces industries nouvelles explique qu'il y ait si peu d'ouvrières qualifiées recensées dans le personnel de ces mêmes industries par les enquêtes du ministère du Travail, citées plus haut.

Bien sûr, ces distorsions tiennent au veillissement de programmes immobiles en face d'un monde économique en rapide évolution.

Cet immobilisme d'un enseignement professionel conçu « pour les femmes », juxtaposé à l'enseignement des garçons et non pas intégré dans un cadre général, n'est pas un défaut propre à l'enseignement français. Il est commun à tous les systèmes de formation fondés sur la séparation des programmes et des établissements de **filles** et de **garçons,** que ce soit en France, en Italie ou au Pérou. Cet immobilisme est presque fatal. Pour une première raison psychologique : un enseignement professionnel organisé « pour les filles » se situe pour ainsi dire en marge des institutions destinées à fournir à l'économie les travailleurs qualifiés qui assureront son bon fonctionnement. Il est conçu par ses organisateurs tout autant, sinon davantage, comme un instrument d'éducation générale, une sorte de préparation de la femme à son rôle familial. Sa préparation à un métier dont elle pourra vivre, si elle en a besoin, s'y fait dans des modes d'activités assez proches, d'ailleurs, de ses occupations familières : couture, cuisine, soins aux enfants (que l'on pare alors du titre de puériculture). L'objet propre de l'enseignement technique — développer au plus haut degré possible en chaque élève sa capacité de produire valablement dans un milieu économique donné — est ainsi un peu éclipsé par d'autres préoccupations.

Aussi, tandis que les programmes de formation professionnelle des garçons, et leurs méthodes, font l'objet d'une attention constante afin de les adapter rapidement aux changements des besoins économiques, la branche « filles » échappe-t-elle aisément aux révisions. Les mêmes programmes, visant souvent des artisanats désuets, continuent à s'appliquer. Cette description pourra sembler un peu caricaturale au regard des programmes français — sur le plan international elle est des plus vraie — mais il y a tout de même beaucoup de traditionalisme dans le cuite qui est voué dans notre enseignement à l'art de la couture et dans les programmes concernant les « services personnels ».

D'autre part, le problème financier se pose différemment à l'égard de programmes qui sont organisés séparément « pour les filles ». L'enseignement technique est coûteux ; toute transformation des programmes entraîne des frais élevés, car il faut renouveler l'équipement. S'il y a à pourvoir au rajustement des programmes, les crédits dont on manque constamment seront plus aisément investis dans la branche à laquelle on attache le plus d'importance pour la progression du revenu national : la branche « garçons ». Certes, il n'échappe pas aux planificateurs que l'économie nationale ne peut pas se passer d'utiliser, au moins en partie, le potentiel de forces qui existe dans la population féminine, mais l'habitude s'est si bien établie d'utiliser la main-d'œuvre féminine aux basses besognes, qui n'exigent pas une qualification acquise en école, que l'on hésitera parfois à équiper coûteusement des écoles de filles pour permettre à une partie de cette main-d'œuvre — à ses éléments les plus valables — de sortir de cette médiocrité. D'ailleurs, il faut bien reconnaître que l'entretien d'un double réseau d'écoles spécialisées dans les différents types d'activités est coûteux ; il est moins dispendieux d'entretenir un réseau unique d'écoles recevant à la fois les filles et les garçons pour la formation à des métiers qui peuvent être exercés aussi bien par les unes que par les autres. Car ce réseau doit être suffisamment dense; il sert mal les besoins de la population si les écoles spécialisées dans telle ou telle technique sont si rares qu'il faille aller s'y instruire à longue distance. L'intérêt des filles, surtout, est desservi par la nécessité d'un éloignement du foyer familial.

Quoi qu'il en soit des motifs, c'est un fait d'expérience que les systèmes d'enseignement organisés sur la base d'un double programme, pour les filles et pour les garçons, n'ont nulle part apporté aux filles des facilités de formation professionnelle suffisants pour qu'elles puissent s'intégrer solidement dans la communauté économique avec des chances égales d'emploi et de promotion.

L'intérêt de tous est servi pour le mieux par l'adoption d'un cadre unique, dans lequel se situe le réseau national d'écoles « dont la répartition géographique et les programmes sont adaptés aux besoins économiques de chaque région ou localité », selon la définition qu'en donne l'article 5 de la Recommandation de l'O.I.T. sur la formation professionnelle, 1939. Une telle structure offre bien plus sûrement à tous les travailleurs et travailleuses « des possibilités suffisantes de développement de leurs connaissances techniques et professionnelles » comme le veut encore la même Recommandation. Selon l'article 10 du même texte « les travailleurs des deux sexes devraient avoir un droit égal d'accès à toutes les institutions techniques et professionnelles, sous réserve que les femmes ne soient pas appelées à s'y livrer d'une façon continue à des travaux légalement interdits pour motifs de santé. »

Bien entendu, sous un régime unique, qui a été adopté déjà par nombre de pays très évolués — dont les pays

scandinaves et les Etats de l'Est européen — et que l'on voit s'ébaucher dans quelques pays du Tiers Monde, le choix des options se pondère différemment chez les filles et chez les garçons, mais un large étalement des choix féminins se produit. Sous la pression des changements économiques et technologiques, le rajustement des programmes se fait sans laisser dans des zones d'ombre s'accumuler des retards risquant d'exiger, à un moment critique, une restructuration révolutionnaire.

Longtemps les autorités françaises ont été réticentes à l'unification des programmes d'enseignement technique et à la mixité des établissements. Il y a huit ou neuf ans, lorsque l'Unesco, ayant décidé de préparer une recommandation sur l'enseignement technique, convoqua des réunions d'experts pour la préparer — d'abord à Bruxelles en 1959, puis à Paris en 1961 — des experts venus des pays où fonctionne un système d'enseignement à programme unifié eurent l'occasion d'échanger leurs vues avec les experts de pays où filles et garçons se voient offrir des programmes distincts dans des écoles séparées. L'expert français ne cacha pas sa répugnance à l'égard des systèmes unifiés, mais il dut reconnaître que la main-d'œuvre féminine « est de plus en plus requise en dehors des métiers traditionnels de l'aiguille pour des emplois nés du progrès technique », et que cela suppose « une véritable reconversion de l'enseignement professionnel féminin » (14). Quelques réformes partielles furent entreprises peu après.

Il semble qu'une reconversion profonde, ou même une restructuration, soit maintenant envisagée, dans le sens de l'adoption de programmes unifiés dont bénéficieraient les filles comme les garçons puisque, par la circulaire n° 66 344, du 10 octobre 1966, le Secrétaire général a rappelé « la règle de l'égalité d'accès des filles et des garçons aux enseignements techniques et professionnels de tous niveaux ». Il ajouta que « la mixité est applicable dans les différentes sections industrielles et commerciales des lycées et des collèges d'enseignements techniques, sous la seule réserve des formations qui conduisent à des emplois interdits aux femmes par la réglementation en vigueur ».

Le « rappel » était fort utile — car il y a bien règle, établie par la Constitution qui reconnaît aux hommes et aux femmes des droits égaux dans les tous les domaines — mais cette règle était bien oubliée par certains directeurs d'établissements de garçons qui, peu soucieux de compliquer leur tâches administratives, se refusaient à admettre des filles dans leur établissement. Nous avons tous eu l'occasion d'avoir connaissance de tels refus (15). Aussi, n'est pas moins opportun le rappel, réitéré sur un ton encore plus impératif par la circulaire n° VI-77-370, du 12 septembre 1967, qui porte en annexe une liste de soixante-quinze formations « qui sont susceptibles d'être ouvertes sans restriction aux jeunes filles », étant spécifié que « la liste n'est pas exhaustive », et qu'il est entendu qu'en dehors de ces établissements « aucune candidature féminine ne sera refusée, à l'exception de celles qui porteraient sur des emplois interdits aux femmes par la réglementation en vigueur ».

Bien appliqués, ces deux textes transformeraient une situation qui n'avait été que bien légèrement améliorée par les premières réformes.

Celles-ci étaient intervenues par les moyens suivants :

— la reconversion de quelques sections dans les établissements de filles, le plus souvent la reconversion de sections de couture floue (à l'aiguille) en sections de formations de « mécaniciennes » de confection industrielle ;
— la création dans la même sorte d'établissements de quelques sections de types nouveaux ;
— la modernisation d'un établissement entier : le lycée Jacquard où furent introduits des programmes de formation de techniciennes ;
— l'admission de jeunes filles dans certaines sections d'établissement de garçons.

Cette dernière méthode eût dû être la plus efficace, et c'est celle qui tente de généraliser les circulaires juste citées. Elle ne donna que peu de résultats, tandis qu'il advint que des garçons fussent admis à compléter, dans les collèges ou lycées de filles, des sections de type nouveau insuffisamment utilisées.

Faisant récemment le point de la situation, après ces timides réformes, l'Association française pour le développement de l'enseignement technique a présenté sous forme de tableaux synoptiques (16) la répartition des effectifs féminins dans les collèges et lycées d'enseignement technique de l'Etat. On peut y constater les modifications qui se sont effectuées entre 1963 et 1966, d'une part au niveau de la préparation du C.A.P., d'autre part dans les formations d'agents techniques et de techniciennes.

En 1966, au niveau des collèges, 55,4 % des effectifs d'élèves se trouvaient dans les sections économiques

(14) Cf. Commission d'experts de l'Education technique et professionnelle, tenue à Bruxelles, 12-21 octobre 1959 : Rapport publié par la Commission nationale belge de l'Unesco (ministère de l'Instruction publique, Bruxelles 1960), pp. 56 et 166-168.

(15) Un cas typique : une fille d'horloger de la région parisienne, soucieuse de se former dans le métier familial, se vit refuser l'accès à la seule section d'horlogerie située près de son domicile, qui dépendait d'un lycée technique de garçons. Elle dut s'inscrire à l'Ecole d'horlogerie de Besançon, mixte depuis pas mal d'années.

(16) **L'Enseignement technique,** avril-mai-juin 1967.

(préparation de secrétaires, dactylos et vendeuses) ; environ 12 % dans les sections préparant le personnel des services collectifs (service hôtelier ou social) et un peu plus de 28 % dans les sections industrielles de type traditionnel (vêtement et textiles). Ce que l'auteur désigne du terme « les formations rares » ne réunissait que les 2,87 % des effectifs et intéressait 3 845 jeunes filles (comparé à 3 434 en 1963-64).

Encore, dans cette liste de formations rares, de 17 catégories, voit-on figurer pour un bon tiers de ces maigres effectifs la formation de coiffeuses, ce qui n'est vraiment pas révolutionnaire. La petite mécanique n'intéressait que 29 élèves et l'horlogerie 13.

Au niveau des lycées techniques, les effectifs d'élèves se répartissaient ainsi :

— Enseignement économique (métiers de bureau et commerciaux)	78,85 %
— Enseignement social	9,46 %
— Arts appliqués, enseignement hôtelier et divers	2,51 %
— Enseignement industriel de types traditionnels (teinture, apprêts, métiers de l'habillement)	3,42 %
— Enseignement industriel de formations rares	5,76 %

C'est ce dernier chiffre qui exprime le principal progrès. Il n'intéressait encore qu'un nombre modeste de jeunes filles : 3 358 (en 1963-64 : 2 152), mais qualitativement s'amorçait une expérience intéressante : préparer des jeunes filles à occuper des emplois de cadres moyens dans l'industrie, des emplois non plus spécifiquement féminins mais mixtes :

107 places : dans le bâtiment et les travaux publics (pour des bureaux d'études) ;

559 places : dans la métallurgie : électronique, micromécanique, dessin industriel ;

2564 places : dans les techniques de la chimie, biochimie, biologie, physique ;

78 places : **divers**, comprenant la lunetterie, et la formation d'assistantes d'ingénieur.

La principale inovation fut cependant l'introduction dans les programmes de jeunes filles de la préparation de « brevets de techniciens supérieurs ». En 1965-66, ils ont concerné 5 058 jeunes filles, le chiffre correspondant pour les garçons étant 12 091. L'enseignement économique tient une place prédominante dans ces nouveaux programmes (3 441 élèves) ; dans les programmes industriels le nombre des jeunes filles était seulement de 1 271, dont les 13,28 % dans les sections de chimie. Le tourisme, l'hôtellerie, les arts appliqués y sont aussi représentés.

Il faut espérer que l'ouverture plus large des établissements de garçons permettra, notamment, aux jeunes filles de s'instruire à ce niveau supérieur dans un plus grand nombre de techniques.

Une réflexion est encore nécessaire au sujet des informations analysées ci-dessus : elle portera sur la forte répartition des jeunes filles dans les sections dites « économiques » de l'enseignement professionnel, celui concernant la formation du personnel des bureaux et du commerce.

Certes, les emplois offerts aux femmes dans le secteur tertiaire se sont beaucoup accrus numériquement. Dans l'analyse de la situation de l'emploi, nous avons dû constater que les salariés de cette branche se classaient assez bas dans la pyramide hiérarchique et que les postes les plus techniques leur échappaient. Aussi, on ne peut que juger raisonnable l'attribution à la formation de techniciennes des bureaux et du commerce d'une très forte proportion des moyens de formation, tant pour la préparation du B.E.C. que pour la préparation du brevet de technicien supérieur (B.E.C.S.).

On peut, par contre, regretter que les jeunes filles ne fassent qu'un usage modéré des moyens de formation offerts par les écoles supérieures de commerce, dont les effectifs n'ont pas été compris dans l'exposé analysé plus haut. En 1964-65, dans leurs effectifs de 4 293 élèves, ces 17 écoles ne comptaient que 480 jeunes filles : environ 11 %.

Mais au niveau du collège technique, les effectifs considérables qui sont formés pour les travaux de secrétariat (et un peu de vente) — 75 000 jeunes filles en 1965-66, soit plus de 55 % des effectifs totaux — amènent à se poser quelques questions. Car leur apport en personnel de bureau courant sur le marché de l'emploi est plus que doublé par les apports du secteur privé. La même année, les statistiques **incomplètes** de l'enseignement privé décomptaient, au niveau C.E.T., un total de 122 000 élèves du sexe féminin dont 93 500 suivaient un enseignement d'employés de bureau ; les effectifs de ces écoles s'étaient accrus de 16 % par rapport à 1963-64 (17).

Les dangers prévisibles de ce gonflement de l'enseignement professionnel privé se sont concrétisés cette année sous la forme d'un chômage accentué des jeunes employés de bureau. Une enquête menée récemment sous les auspices du Fonds national de l'emploi, dans la région bordelaise (18), a révélé une situation inquiétante. Les

---

(17) **Informations Statistiques**, n° 96, op. cit. Voir : Effectifs en cours de formation - Enseignement privé, p. 581 et ss.

(18) Ministère des Affaires sociales. - Fonds National de l'Emploi. Etude spécifique: **Les jeunes dans les emplois de bureau de l'agglomération bordelaise**, oct. 1967.

demandes non satisfaites d'employés de bureau auprès des services de placement se sont accrues de 19,2 % entre 1965 et 1967 et, au nombre des demandeurs inscrits ne trouvant pas à se placer, on compte, dans la tranche des « moins de vingt-quatre ans », une « écrasante majorité » de filles et de jeunes femmes, leur pourcentage passant de 79,2 au 31 mars 1965, à 84,7 au 30 septembre 1966 et à 87,7 au 31 mars 1967. Les demandes non satisfaites portent essentiellement sur deux métiers : les « employées de bureau » (sans autre indication) et les sténos-dactylos. Les auteurs de l'étude attribuent ce chômage massif à l'orientation excessive, en particulier des filles, vers les emplois de bureau. Ils soulignent aussi l'abondance dans la région des moyens de formation pour ces métiers. Dans le seul département de la Gironde, l'A.S.S.E.D.I.C. du Sud-Ouest a dénombré en 1966 un total de 53 établissements de cet ordre, dont 40 de statut privé.

Le commerce de l'enseignement privé, payant, qui prospère particulièrement en matière de formation du personnel de bureau, devient un véritable danger pour la jeunesse féminine qui lui apporte le gros de sa clientèle. S'accroissant sans relation avec les besoins du marché de l'emploi, cet enseignement fondé sur le profit se livre à une publicité effrénée. En promettant aux jeunes filles l'acquisition d'un métier qualifié en un temps record, il les attrape dans ses filets. N'a-t-on pas vu l'automne dernier les couloirs du métro se tapisser d'affiches promettant aux jeunes passants une formation **en un mois** pour toute une série de techniques parmi lesquelles celles de « programmeur », d' « analyste », de « comptable » ! N'existe-t-il donc pas à l'égard de la publicité commerciale en matière de formation professionnelle — qui peut avoir une telle incidence sur le sort de nos enfants — un contrôle relatif à l'authenticité de la marchandise, comme il en existe sur les produits alimentaires ? Or cette publicité vient chercher les jeunes jusque dans leur foyer et le bon sens de leurs parents n'y résiste pas toujours.

La formation extra-scolaire.

Bien qu'ils soient placés sous le contrôle du ministère de l'Education, les centres de promotion sociale, qui fournissent des moyens de perfectionnement professionnel à des travailleurs déjà engagés dans la vie active, dispensent leur enseignement par des méthodes bien différentes de celles de l'école. Des femmes les fréquentent : en 1963, 1 651 brevets professionnels leur avaient été attribués, près de 28 % du total. Ces branches concernaient des métiers qui leur sont très habituels : coiffure, emplois de bureau, préparation en pharmacie, habillement. Il ne semble pas que les nombreuses ouvrières non qualifiées de l'industrie sachent les utiliser pour améliorer leur situation.

En raison de leurs conditions sociales, beaucoup de femmes éprouvent — après avoir passé l'âge de s'adresser à l'école pour acquérir une formation — le besoin de se donner ou de se redonner des capacités suffisantes pour soutenir les exigences du marché de l'emploi :

— parce que dans leur jeunesse elles se sont engagées dans la vie professionnelle sans formation, en supposant que leur activité ne serait que temporaire, jusqu'au mariage ; puis le besoin de gagner leur vie persistant, elles regrettent leur négligence et désirent la réparer ;
— parce qu'ayant suspendu leur activité professionnelle pour s'occuper de leurs jeunes enfants, elles s'aperçoivent que leur préparation initiale est périmée, il leur faut se réadapter aux exigences actuelles de leur profession ;
— ou bien encore, parce que leurs conditions familiales s'étant modifiées — par veuvage ou divorce, il leur faut gagner leur vie et souvent même assurer l'entretien de leurs enfants.

De telles situations se rencontrent dans tous les pays, mais peut-être faut-il souligner que la règle d'attribution des pensions de veuvage, dans le cadre du régime général de la Sécurité sociale (attribution de la pension à la veuve d'un assuré seulement lorsqu'elle atteint l'âge de soixante-cinq ans, sauf infirmité), multiplie le nombre de veuves qui éprouvent le besoin d'acquérir des capacités suffisantes pour prendre ou reprendre un travail rémunérateur.

Quels que soient les motifs de chaque individu, les entrées tardives de femmes sur le marché de l'emploi, ou les retours, sont assez nombreuses pour que la courbe que dessinent les statisticiens pour exprimer le volume des femmes travaillant, dans chaque tranche d'âge, prennent le profil dénommé « bosse de chameau » la seconde bosse se situant vers trente-cinq-quarante-cinq ans. Et cette seconde bosse s'est accentuée entre les deux derniers recensements de population.

Les méthodes de formation accélérées qu'appliquent les centres de formation d'adultes (F.P.A.) seraient donc particulièrement précieuses pour permettre aux femmes se trouvant dans ces conditions sociales d'acquérir **rapidement** une capacité professionnelle. Or, jusqu'alors, très peu ont pu en profiter.

En 1962, année pour laquelle des informations détaillées ont été publiées sur le rendement des centres de F.P.A. (19), seulement 893 femmes sur un total de 28 592 stagiaires, soit guère plus de 3 %, avaient suivi une session de stage. Ce faible taux s'expliquait par la nature

(19) **La Formation professionnelle des adultes,** Notes et Etudes documentaires, n° 3104, 6 juil. 1964 (La Documentation française).

des stages de formation qui avaient été organisés cette année-là : 69 % concernant les métiers du bâtiment, industrie qui, dans notre pays, occupe exclusivement une main-d'œuvre masculine ; 23 % concernant la métallurgie et la mécanique générale. Il n'eut pas été totalement impossible de former des femmes pour ce secteur qui employait déjà à l'époque pas mal de main-d'œuvre féminine non qualifiée, mais les centres de métaux de la F.P.A. se refusent généralement à accueillir des stagiaires du sexe féminin. Restaient 18 % des centres dans lesquels, théoriquement, des femmes eussent pu être reçues. En fait, les femmes stagiaires se répartirent cette année-là dans les centres concernant : les industries du textile (334), les travaux de bureaux (307), la construction électrique (104), les industries du cuir, chaussures (76), l'électricité (13), l'industrie chimique (5), la transformation des matières plastiques (1) et 53 de « divers ». C'était peu, très peu. Des explications étaient fournies : les femmes sont peu mobiles, il leur est difficile de quitter leur famille pour aller suivre un stage — les centres manquent de facilités d'hébergement pour les stagiaires du sexe féminin — enfin, surtout, il faut tenir compte, disait-on, des possibilités de placements, et les employeurs sont réticents à l'emploi de main-d'œuvre féminine, dont le taux d'absentéisme est trop élevé. Néanmoins, l'intention était exprimée de développer pour les femmes les possibilités d'accueil, notamment en variant davantage les types de formation.

Dans les années suivantes, la F.P.A. ayant entrepris d'organiser des centres de formation de techniciens, une place y fut faite à des femmes suffisamment instruites. Le nombre des stagiaires-femmes augmenta un peu. En 1962, 1 400 femmes bénéficièrent d'un stage de formation, soit 3,94 % du total des stagiaires (20). A l'occasion de l'inauguration du nouveau siège de la F.P.A., la presse a annoncé récemment qu'il avait été formé 1 495 femmes en 1965 et 1505 en 1966. Il y a donc stabilisation de cette légère montée des effectifs féminins à un niveau bien modeste. On laisse prévoir la création de centre de formation du personnel hôtelier ; l'occasion sera-t-elle saisie d'y offrir aux femmes de plus substantielles possibilités de formation ? Dans l'état actuel, l'aide apportée par la F.P.A. à la population féminine pour se préparer au travail ou s'y perfectionner reste sans signification sociale.

D'autres pays européens sont cependant parvenus, avec des méthodes analogues de formation accélérée, à apporter à la même catégorie de femmes une aide bien plus importante : c'est le cas de l'Allemagne (21). On doit aussi attirer l'attention sur une nouvelle expérience prometteuse qui est en train de se développer en Suède (22) sous la responsabilité de la direction nationale du Travail avec la coopération de la direction nationale du Travail gnement public. Commencé en 1959, pour 10 000 personnes dont 17 % de femmes, le programme avait bénéficié déjà en 1965-66 à 46 000 stagiaires, comprenant 46 % de femmes, grâce au choix des types de formation et la très large information répandue dans tout le pays, notamment pour obtenir la collaboration des employeurs. On espère parvenir à former 90 000 personnes en 1970.

Quelques mots de conclusion. *1*

Lorsqu'on réfléchit à l'ensemble des problèmes qui ont été évoqués dans les pages précédentes et que l'on cherche à situer leur point d'origine on peut se demander s'il ne se trouve pas dans une certaine idée traditionnelle de la place qu'il conviendrait d'attribuer à la Femme (avec une majuscule) dans la société.

Certaines images obsédantes flottent encore dans l'esprit de beaucoup de Français... et de Françaises ; elles peuplent leur subconscient et inspirent leurs réactions, souvent à leur insu. Le professeur Chombart de Lauwe a tenté de les amener à la lumière par les enquêtes qu'il a menées sur « l'image de la femme dans la société ». Certains d'entre nous qui se sentent libérés des vieux mythes en avons été un peu irrités. Peut-être faut-il l'en remercier si ce traitement psychanalytique pouvait faire périr les fantômes qui, c'est bien connu, se plaisent dans la nuit.

Car ces images traditionnelles agissent à tous les niveaux de l'organisation du travail et déjà au plus élevé : celui de la planification. Alors que de recensement en recensement, depuis près d'un siècle, il est décompté plus d'un tiers de femmes dans la population active de la France — une masse énorme d'énergies constamment disponibles pour le maintien et le progrès des activités économiques de toutes natures — nos planificateurs continuent à y voir une « catégorie marginale » de travailleurs dont le volume serait, à leur jugement, destiné à subir les aléas de la conjoncture : c'est-à-dire à fournir une main-d'œuvre d'appoint.

Le monde du travail, lui-même, est encore largement ordonné selon cette conception, étonnante à l'âge de l'automation, qu'il existe des « travaux masculins » et des « travaux féminins », d'où un clivage dans la répartition des travailleurs, soigneusement maintenu par beaucoup d'employeurs malgré l'évolution des techniques qui pourraient rendre interchangeables les travailleurs des deux sexes pour l'exécution de la plupart des activités

(20) **Revue française du travail,** juil.-sept. 1966, p. 133.

(21) Cf. **L'Orientation et la formation professionnelle des femmes.** B.I.T., Op. cit., p. 122 : Environ 55 % de femmes dans les centres de F.P.A. de l'Allemagne fédérale.

(22) **Les Femmes et la politique de l'emploi,** par Ingeborg Jönsson, chef de section, sous-direction du Placement, oct. 1967. (A.M.S. : Pour notre public étranger, ronéo.)

à remplir dans une civilisation moderne et scientifique. Les enquêtes de Mme Madeleine Guilbert ont souligné la persistance de ces clivages en démontant le mécanisme de la répartition des travailleurs industriels, selon des coutumes immuables dans beaucoup d'entreprises ; coutumes immuables parfois pour l'entreprise qui les a adoptées, mais différentes dans une autre. Et l'expérience d'autres pays laisse encore plus sceptiques : « les femmes sont incapables de... ». On ne discute pas d'un dogme.

Aussi la formation en entreprise offrirait-elle peu de chances à la main-d'œuvre féminine de se hausser dans la hiérarchie des qualifications. Très légitimement on peut redouter pour elles les effets de la loi-programme de décembre 1966 sur la formation professionnelle et la promotion, à moins que les autorités publiques ne prennent soin de sauvegarder leurs intérêts en introduisant dans les conventions qui transmettront à des entreprises la responsabilité de la formation une clause garantissant l'accès, sans distinction de sexe, sur la seule base des aptitudes individuelles, aux moyens de formation qui y seront organisés.

L'esprit routinier s'installe aussi aisément dans les services d'orientation. Le conseil donné dirige volontiers un garçon habile vers l'atelier de mécanique, une fille adroite vers la section de couture, sans lui mentionner que son adresse lui servirait aussi bien en lunetterie, en horlogerie ou dans d'autres branches de la mécanique de précision. Ceci, souvent par simple habitude, mais parfois par prudence ; un conseil donné conformément à la tradition ne sera pas reproché en cas d'échec ; un conseil hardi pourrait l'être.

Le poste de conseiller d'orientation est un poste clé : le rôle du conseiller est capital dans la chasse aux vieux fantômes. Son devoir est d'aider enfants et parents à élargir leur vision, afin que les jeunes filles puissent bénéficier des nouvelles possibilités de formation et d'emploi que les progrès économiques et techniques ouvrent devant la jeune génération.

Le meilleur conseil qui puisse être donné à une jeune fille, c'est de poursuivre sa préparation professionnelle dans le cadre scolaire aussi loin qu'elle en est capable, de façon à postuler son premier emploi assez bien armée pour que son futur employeur ne puisse pas douter de ses capacités. Et c'est pourquoi il est aussi très important que les établissements de l'enseignement technique mettent à la disposition des jeunes filles tous les moyens qu'on peut y trouver pour une solide préparation, comme les textes récemment publiés sur la mixité de tous ces établissements en ont fait à ceux-ci une obligation.

Toutefois, pour que les nouvelles facilités de formation ouvertes ainsi aux jeunes filles soient réellement efficaces, consigne devrait être donnée également aux établissements mixtes qui les doivent accueillir de s'attacher avec un soin particulier au placement de leurs premières diplômées, afin d'aider celles-ci à surmonter les préventions qu'elles risqueront encore de rencontrer dans le domaine de l'emploi. Ainsi pourraient s'atténuer graduellement, grâce à la création de nouvelles habitudes, les disparités d'emploi que nous avons dû relever au début de cet article, disparité qui ont découragé beaucoup de jeunes filles d'entreprendre une sérieuse formation professionnelle et de consacrer des efforts à leur perfectionnement.

Marguerite THIBERT
docteur ès lettres.

RÉFLEXIONS SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

I. — INTRODUCTION.

Notre objet n'est pas ici de présenter une étude exhaustive de la problématique de l'éducation des adultes et encore moins de l'éducation permanente (1). Les quelques réflexions que nous livrons n'ont d'autre objectif que de sensibiliser à la complexité d'une question dont l'importance est généralement reconnue, mais à laquelle on apporte trop souvent actuellement des réponses dépassées.

Nous présenterons un certain nombre d'hypothèses sur ce que pourrait être le développement de l'éducation permanente en France, à partir d'expériences et de recherches vécues au C.U.C.E.S. (Centre universitaire de coopération économique et sociale) et à l'I.N.F.A. (Institut national pour la formation des adultes).

Pour ne pas allonger cette note, nous nous contenterons d'exposer nos idées actuelles sans faire l'historique de l'évolution qui y a conduit. Mais, de ce fait, nous proposons une photographie instantanée, une « coupe géologique », ce qui présente au moins deux inconvénients : d'une part, le texte perd en clarté, d'autre part, il paraît contenir des vérités définitives. Nous voudrions insister sur le caractère évolutif des idées que nous développons ici. Elles sont surtout des hypothèses, différentes de celles que nous formulions il y a seulement un an et certainement très différentes de celles que nous proposerons dans un an.

Depuis un certain temps, les problèmes éducatifs sont l'objet d'une préoccupation générale. La presse commence elle-même à évoquer le problème de l'éducation des adultes en le liant étroitement aux questions économiques. Quelques expressions, hier encore peu utilisées, sont devenues familières :

— Promotion Sociale, Promotion Culturelle, Promotion Individuelle, Collective, Promotion de la Femme, Conversions partielles ou entières, internes ou externes, Recyclage des Cadres, des Médecins, des Professeurs, etc... Réforme du Primaire, du Secondaire, du Supérieur, Réforme des Grandes Ecoles, de la Formation Professionnelle des adultes, Création des Maisons de la Culture, d'un Statut d'Animateur Culturel, Loi sur la Formation Professionnelle.

Le changement social, dont la nécessité est de moins en moins contestée dans le monde actuel, pose l'un des plus grands problèmes des temps modernes. Le système éducatif dans son ensemble n'échappe évidemment pas à une série de questions et de mises en cause et ce n'est pas un hasard si le récent colloque de Caen a réussi à capter l'intérêt du grand public. Nous assistons actuellement, dans ce domaine, à deux faits qu'il faut distinguer avant d'en souligner la profonde interdépendance :

— **L'éducation des adultes** est en train de s'imposer comme une nécessité économique et sociale de premier ordre ; son importance éclate en même temps que sa spécificité. Alors que certains doivent encore combattre pour obtenir le **droit** des adultes à l'éducation en même temps que pour en obtenir les moyens, cette lutte nécessaire apparaît déjà comme un combat d'arrière-garde : le droit est devenu nécessité, et la nécessité a déjà fait loi.

Face à ces impératifs de plus en plus reconnus, mais qui prendront dans un proche avenir des proportions que l'on sous-estime encore, le grand danger est incontestablement de formuler des réponses qui, sur tous les plans (celui des institutions, celui des méthodes, celui des contenus...) seraient déjà en retard sur les besoins et les possibilités réelles.

— **L'éducation permanente** sera la conséquence directe et nécessaire du système naissant de l'éducation des adultes. Bien trop souvent, le terme « éducation permanente » est utilisé comme synonyme de celui d'édu-

(1) L'auteur précise que son article a été écrit en avril 1967.

cation des adultes. Nous avons nous-mêmes commis cette erreur au début de nos travaux dans ce domaine.

L'éducation des adultes ne doit pas être simplement un système ajouté aux systèmes existants, une simple extrapolation ou un service après-vente, héritier des pratiques existantes. Il faut bâtir un système spécifique adapté aux divers besoins des adultes, besoins de plus en plus diversifiés à mesure que croît le nombre des adultes concernés.

Mais ce système nécessairement nouveau de l'éducation des adultes met en question tous les systèmes éducatifs existants. Parler de réforme du système scolaire n'a, en fait, déjà plus de sens ; l'ensemble du système doit subir une mutation profonde **à l'intérieur** du cadre général d'une **éducation permanente.** La pédagogie et l'andragogie (ce terme, employé dans certains pays, traduit le souci de chercher des méthodes de formation propres aux adultes) ne peuvent se concevoir que dans le contexte de l'éducation permanente.

II. — SITUATION ACTUELLE DE L'EDUCATION DES ADULTES.

Les trois axes de la formation des adultes.

L'éducation des adultes est susceptible de revêtir des formes bien différentes. Il est difficile de classer ces formes et il est même malaisé de choisir des critères de classement. Faudra-t-il retenir la nature de la formation (professionnelle ou plutôt générale) ou le moment pendant lequel la formation est donnée (la journée ou le soir) ou le caractère privé ou public des organisations de formation, ou bien d'autres critères encore ?

Cependant, il nous paraît possible de distinguer trois formes essentielles d'éducation des adultes :

- L'éducation en milieu **socio-culturel.** C'est le cas notamment de l'action de tous les mouvements d'éducation populaire qui sont, en quelque sorte, les pionniers de l'éducation permanente. La plupart des groupements qui s'inscrivent dans ce champ d'activités sont engagés et soucieux, à juste titre, de conserver une grande autonomie. Ils sont les garants d'une démocratie vivante et les principaux agents de la formation du citoyen ; ils vivent et pensent les problèmes de la civilisation des loisirs. Des expériences passionnantes et souvent déjà anciennes ont été tentées dans les pays nordiques, en Allemagne, en Angleterre, aux Etats-Unis, dans les pays de l'Est et en France.

- L'éducation en milieu **socio-professionnel** part des problèmes concernant le travail quotidien et s'appuie sur eux. Elle est toujours prise en charge par le milieu lui-même. Nous n'insisterons pas davantage sur cette catégorie d'actions éducatives, car elle fera l'objet de nombreux développements reposant sur des expériences effectuées au C.U.C.E.S. et à l'I.N.F.A.

- L'éducation **post-universitaire,** à la différence des deux précédentes, est prise en charge par des enseignants. Elle se propose le plus souvent de mettre à jour les connaissances, de les « recycler ». Elle a pris, depuis quelques années, une importance considérable dans certains pays. Ainsi, aux Etats-Unis, le nombre d'auditeurs participant à des cycles de formation par cours du soir est du même ordre que celui des enfants et adolescents scolarisés. En Union soviétique, une tendance analogue se manifeste et un très grand nombre d'adultes se perfectionnent, soit par cours du soir, soit par cours dans la journée.

En France, la situation dans ce domaine n'est réellement satisfaisante ni vis-à-vis des besoins réels ni par rapport aux pays voisins. Bien que les efforts consentis aient été plus importants ces dernières années, le retard est encore grand. C'est pour tenter de le combler que vient d'être promulguée une nouvelle loi sur la formation professionnelle. Dans la mesure où celle-ci permettra à chacun d'assumer le choix de son métier et de prendre la décision d'en changer, où elle favorisera le développement de l'homme, elle constituera un nouveau pas en avant. Mais l'éducation permanente implique une véritable mutation à la fois au niveau des contenus et au niveau des méthodes.

Avant d'analyser certaines caractéristiques de cette mutation, il faut rechercher ce qui milite en faveur de l'éducation permanente et les ferments d'une évolution, maintenant nécessaire.

III. — POURQUOI UNE EDUCATION PERMANENTE ET SYSTEMATIQUE DES ADULTES ? FERMENTS D'UNE NECESSAIRE EVOLUTION.

Nous trouvons au moins six raisons fondamentales pour développer l'éducation permanente et systématique des adultes. Nous les développons ici sans prétendre les hiérarchiser :

Si l'on n'admet pas que la formation doit se poursuivre sans arrêt, comment former les jeunes en quelques années seulement alors que les programmes continuent de se charger ? Pour apporter une formation qui soit méthodologique et permette en même temps de faire acquérir une technicité élevée, un choix draconien entre les matières s'impose. Si cette condition n'est pas réalisée, les programmes, même avec de nombreuses années d'étude, deviennent tellement lourds que l'information remplace toute formation.

Une deuxième raison tient à la nécessité non seule-

ment d'acquérir des connaissances nouvelles, mais surtout de ne pas perdre celles qui ont été acquises. Nous ne saurions trop insister ici sur le fait que, ne jamais « utiliser » certaines notions, ne jamais valoriser sa formation initiale, peut signifier pour l'adulte la perte quasi-totale de cette formation. Dans la mesure où quelqu'un ne lit jamais, sa capacité de lecture peut rester limitée à la lecture des mots, des phrases, sans « exploitation » possible de ce qui est lu. Si des adultes n'ont jamais l'occasion d'utiliser telles notions d'arithmétique qu'ils ont apprises, ils les perdent. Il en est de même pour tout ce qui a été appris. Si le recyclage est limité à l'apport de connaissances nouvelles, il ne répond qu'à un objectif très restreint. Il doit à la fois réintégrer les connaissances passées et apporter des connaissances nouvelles.

A ces deux premières raisons, qui nous paraissent fondamentales, vient s'ajouter la nécessité de ce qui est communément appelé la **promotion sociale.** Celle-ci vise essentiellement à permettre à des hommes qui n'ont pas eu la possibilité de continuer leurs études, de les reprendre et d'accéder ainsi à tous les niveaux de hiérarchie.

Mais, au-delà de cette promotion sociale, doit se situer ce qu'on peut appeler une **promotion de fonction** et qui constitue une quatrième raison de développer l'éducation permanente. Par promotion de fonction, il faut entendre la possibilité que doit avoir tout homme et toute femme de s'adapter constamment à un métier nouveau. Il serait en effet très démagogique de se contenter de permettre à certains de s'élever dans la hiérarchie, si, pendant le même temps, on ne permet pas à tous les hommes et à toutes les femmes de s'adapter à leurs propres fonctions. (Le mot « adapter » doit être pris ici dans le sens de : être capable de dépasser et non dans le sens d'une soumission).

L'extension de la promotion de fonction amène au phénomène de conversion, phénomène dont l'importance ne cesse de croître. Comme un rapport publié par l'I.N.S.E.E. vient de le montrer, le pourcentage de la population française subissant chaque année une conversion professionnelle est très important, et l'on est en droit de penser que cette tendance se développera au point que le **véritable problème social de demain risque d'être celui de la conversion.** Dans la mesure où de moins en moins les adultes sauront vers quelle profession s'orienter, quels sont les métiers qui leur sont offerts, seul un processus d'éducation permanente peut résoudre ce problème, en préparant les hommes à la fois à plusieurs métiers et à une disponibilité au changement.

La cinquième raison que l'on peut invoquer en faveur d'une éducation permanente est relative aux problèmes de la communication entre les êtres qui vivent au sein d'une société ; chacun doit pouvoir accéder à une compréhension plus globale des thèses des autres.

- Communication entre parents et enfants : si les premiers veulent comprendre le langage des seconds, ils doivent continuer à s'instruire, à se former.
- Communication entre « anciens » et « jeunes » : un ingénieur de trente-cinq ans ne parle déjà plus le même langage que celui de trente ans.
- Communication entre des groupes ayant des centres d'intérêt différents afin qu'ils comprennent mieux les activités qui diffèrent des leurs.

En d'autres termes, il faut se préoccuper du droit de chaque homme à la culture personnelle. Cela devient d'autant plus important que l'augmentation de la part des loisirs imposera à toute démocratie le devoir d'offrir à tous ceux qui le désireront la possibilité de se former pendant leur temps de liberté.

Enfin, la dernière raison que nous citerons ici ne correspond pas à un fait objectif, mais à notre idéologie de considérer l'homme comme un agent de changement et, en particulier, comme le premier responsable de son propre changement.

Ainsi, rendre possible l'éducation des jeunes, permettre aux hommes de s'adapter à des métiers nouveaux (que ceux-ci soient des métiers neufs ou qu'ils résultent de l'évolution de métiers anciens), leur permettre aussi de s'élever dans la hiérarchie, de développer leur culture personnelle, leur donner les moyens d'une participation accrue à la gestion des affaires qui les concernent, **tels peuvent être certains des objectifs de l'éducation des adultes,** qu'il faut concevoir comme une éducation spécifique ; mais, comme nous allons le voir, la spécificité tient aussi dans une véritable pédagogie nouvelle que nous avons déjà appelée andragogie.

IV. — L'ANDRAGOGIE.

Pourquoi des méthodes spécifiques aux adultes et qu'en est-il en réalité ?

En France, actuellement, les contenus des enseignements dispensés sont identiques, qu'il s'agisse d'adultes ou de jeunes : les professeurs sont les mêmes (ils donnent des cours aux adultes, le soir), les méthodes d'enseignement et les sanctions diffèrent peu.

Cette grande similitude s'explique en fait de manière objective : devant l'ampleur du problème nouveau se constituait la formation des adultes et en raison du retard pris pendant les années 1940-1950, le plus simple, le plus rapide était d'utiliser les hommes et les moyens existants. Cette raison n'est cependant pas la seule. On a entendu souvent dire, en particulier à propos de la promotion supérieure du travail, qu'il fallait éviter « le racisme » qui

résulterait de la distinction que l'on ferait entre adultes et étudiants. On croit souvent que ce qui a été conçu pour les uns, vaut pour les autres. Nous refusons cette conception, car les adultes présentent des caractéristiques différentes des jeunes ; refuser de voir ces différences, ne pas distinguer les adultes des étudiants (en particulier, dans les concours et examens) nous paraît précisément favoriser le développement du racisme. En effet, le principe le plus important en matière de « pédagogie » est celui de la communication entre la personne à éduquer, la personne qui éduque et le savoir. L'éducation doit prendre pour point de départ la personne à former et adapter la méthode à ses caractéristiques. La pédagogie actuelle est très souvent collective : elle s'exerce dans l'anonymat, elle ne prend pas en considération chaque individu et ses caractéristiques propres. Aussi aboutit-elle en définitive à faire travailler chacun en dehors des autres et pour lui-même (l'accent est mis surtout sur la sélection). Elle doit au contraire être individuelle, c'est-à-dire prendre en considération chacun, tout en valorisant du même coup le travail collectif et l'éducation mutuelle. En ce qui concerne les adultes, ceci est d'autant plus aisé à réaliser que les adultes sont, de par leur expérience journalière, préparés au travail en équipe.

Avant d'étudier un certain nombre des traits caractéristiques des adultes, il faut cependant souligner que nous ne cherchons nullement à opposer jeunes et adultes. Il n'y a pas de véritable discontinuité entre jeunes et adultes, et pourtant des personnes ayant quitté l'école depuis cinq ans présentent des caractéristiques déjà différentes de celles des écoliers ou des étudiants.

Caractéristiques des adultes.

Notre but n'est pas de faire un inventaire de toutes ces caractéristiques, mais d'étudier seulement celles qui, actuellement, nous semblent les plus importantes du point de vue de la formation des adultes. Elles ont d'ailleurs été analysées par de nombreux pédagogues tels Vatier, Hasson, etc... et par des sociologues tels Dumazedier ou des chercheurs du C.U.C.E.S. et de l'I.N.F.A., et elles font ou ont fait l'objet de nombreuses publications.

Motivations des adultes pour la formation.

Elles sont souvent multiples et de ce fait il n'est pas toujours facile pour un animateur ou un formateur d'en tenir compte. Une des motivations les plus courantes, au moins en dehors de la catégorie des adultes qui suivent une formation de type socio-culturel, est la recherche d'un changement de statut social. Ce n'est pas seulement une amélioration de salaire qui est recherchée mais au moins autant un changement du mode de travail qui permette une mise en valeur de la personnalité.

A cette motivation s'ajoute actuellement — et de plus en plus — celle de ne pas avoir à « subir » une conversion dégradante, mais d'être capable de l'assumer.

Il n'est pas utile d'en dire plus pour montrer que ces motivations ne peuvent être présentes, au moins sous cette forme, chez les jeunes.

Représentations de la formation.

Certains adultes se représentent la formation, la « culture » comme un « bagage acquis », c'est-à-dire qu'ils considèrent, une fois la formation ou plutôt le « programme » achevé, qu'ils ont « terminé ». De plus, ils tendent souvent à confondre formation et connaissances, connaissances et « par cœur », sans voir que l'essentiel est la formation aux attitudes. Savoir serait, en quelque sorte, être capable de « réciter ». Apprendre est parfois un effort « physique ». Pour certains même, se former consiste à venir « assister » à un enseignement.

Difficultés d'apprentissage.

L'adulte, surtout celui qui a cessé très tôt ses études, c'est-à-dire celui qui a le plus besoin d'en suivre à nouveau, se trouve souvent en grande difficulté lorsqu'il reprend sa formation. Il ne sait ni bien lire les documents qui lui sont proposés, ni prendre des notes, ni « écouter », ni exploiter les moyens mis à sa disposition.

Par ailleurs, dans la mesure où les cours se font en soirée, il est évident que la plupart des adultes éprouvent de considérables difficultés matérielles (manque de temps, fatigues physique et nerveuse, manque de détente, de loisirs).

Représentations du monde extérieur.

Sur ce plan, l'adulte se distingue assez nettement du jeune. Si son expérience professionnelle, familiale, sociale se traduisent souvent par une meilleure connaissance de certains phénomènes, souvent aussi il y a dégradation du savoir par oubli, voire même par intégration de représentations partielles et très inexactes des phénomènes qui l'entourent : ses constatations sont presque toujours fondées sur « l'effet » et non sur la cause et « l'essence ».

Certes, il en est de même pour les enfants, à ceci près que nombre d'entre eux n'essayent pas de se représenter ce qui les entoure. Les enfants admettent par exemple qu'ils ne savent pas ce qu'est « la pression » ou comment et pourquoi l'avion vole, alors qu'il est probablement rare que les adultes n'en aient pas « des idées, des représentations ».

Des recherches ont été faites sur ce problème au centre d'études et de recherches du ministère des Affaires sociales et au C.U.C.E.S. Elles ont montré que

ces représentations sont souvent si ancrées dans l'esprit de certains adultes en formation qu'il leur est très difficile d'assimiler des connaissances nouvelles, parce qu'ils conservent leurs représentations, même si elles sont en contradiction avec la réalité. Par exemple, des ouvriers chimistes définissent un acide comme « un corps qui pique ». Pour des métallurgistes, la trempe est « quelque chose qui rend brillant ».

La seule méthode pédagogique qui permette de dépasser ces représentations pour apporter de nouvelles connaissances consiste à partir de ces représentations et à les discuter en groupe. Ce point fera l'objet de développements ultérieurs.

L'adulte, agent de changement.

Dans la mesure où nous voulons considérer l'adulte comme un agent de changement, comme quelqu'un qui reçoit de son milieu et en même temps lui donne, la pédagogie utilisée doit être différente de celle que l'on applique aux enfants. Ceux-ci sont à l'école pour recevoir mais ne donnent à personne.

Propositions de réponses pédagogiques aux caractéristiques des publics adultes.

Il nous semble de plus en plus important de déterminer les contenus de l'enseignement à partir des besoins tels que les définissent les personnes en formation et non tels que les définissent les enseignants. C'est là une stratégie pédagogique fondamentale. Elle suppose un droit de l'institution formatrice à adapter ses programmes aux résultats de l'analyse des besoins. Ceci est pratiquement impossible dans le cas des cours de promotion sociale préparant à des diplômes, car ces derniers se réfèrent, le plus souvent, à des examens passés sur des programmes définis par des instances nationales.

Cependant, même dans le cas où il n'en est pas ainsi, où les programmes ne sont pas définis a priori, où les formateurs ont la liberté la plus complète, le problème n'est pas pour autant résolu. En effet, pour éliminer les stéréotypes, pour faire découvrir à des adultes leurs besoins de formation, il est nécessaire de les mettre en situation de formation. La meilleure formation n'est jamais qu'une transformation des besoins non ressentis en besoins ressentis. Ainsi, pour un électricien, une formation en électricité ne correspondra réellement à un développement que s'il découvre qu'il lui est nécessaire de comprendre et de connaître certaines lois. Partant d'exemples, il lui devient nécessaire de dépasser le concept pour atteindre le concept, puis il lui faut apprendre un peu de mathématiques et il découvre, ce faisant, les problèmes d'expression, et ainsi de suite. C'est cette dynamique qui met l'adulte en situation de formation réelle et de véritable éducation permanente.

Ceci pose un problème difficile pour le maître qui, souvent, dans la journée, enseigne à des enfants selon des méthodes traditionnelles. L'enseignant doit à la fois faire un effort d'imagination et rester disponible à l'égard de la progression des adultes, c'est-à-dire lutter contre sa propre tendance à prévoir a priori cette progression.

Représentations de la formation.

Pour lutter contre la tendance fréquente des adultes à ramener le concept de formation à celui d'acquisition de connaissances, il convient que les méthodes mises en œuvre privilégient la réflexion sur les méthodes d'évaluation qui doivent être modifiées ; l'existence des examens doit être mise en cause.

Il y a à cela plusieurs raisons :

- Une des justifications de l'examen est de constituer un stimulant pour l'étudiant. Les adultes, en suivant des cours du soir, font largement la preuve de leur volonté de travail et de perfectionnement et l'examen, en tant que stimulant, n'est plus nécessaire.
- L'examen est **paralysant** pour un adulte. Celui-ci éprouve un sentiment d'angoisse devant l'épreuve unique qui sanctionne son passé et détermine son avenir. Bien souvent également, il perd ses moyens devant la feuille blanche qu'il faut remplir. L'examen **perd dans ces conditions sa valeur de sanction des connaissances.**
- La perspective de l'examen va accentuer le sentiment de dépendance de l'adulte, alors qu'on cherche à lui donner l'autonomie.
- L'examen privilégie, dans les faits et dans l'esprit, les enseignements soumis à des épreuves, au détriment des autres enseignements qui mettent l'accent sur le développement personnel. Ces derniers sont pourtant essentiels à notre avis, car ils permettent d'établir un lien entre le travail scolaire de l'adulte et son expérience.
- L'examen renforce l'attitude scolaire, alors que l'adulte a besoin, pour apprendre, de relier constamment connaissance et expérience. Faire ce lien suppose une manière d'aborder les matières traitées et un rythme de travail incompatibles avec les contraintes exercées par l'existence de l'examen.
- Il faut cependant prendre acte de l'importance de l'examen dans notre société. Le désir de voir sanctionner sa formation par des examens est donc très compréhensible puisque, jusqu'à nouvel ordre, la société ne connaît guère que cette méthode d'évaluation.

Si l'on accepte le principe de la suppression des

examens, il faut naturellement mettre en place un contrôle permanent et systématique de l'assimilation des connaissances, ainsi que des aptitudes. C'est là un problème délicat et qui a fait au C.U.C.E.S. l'objet de nombreuses recherches. Les conclusions et les conséquences que nous en avons tirées ont conduit à instaurer ce que nous appelons « l'auto-évaluation ». Après chaque séance de cours et d'exercices, tous les auditeurs subissent une interrogation écrite, portant sur une question simple. Lorsqu'elle est achevée, le professeur donne la réponse et l'explicite. Il est ensuite demandé aux auditeurs de corriger eux-mêmes leurs textes, non en mettant une note, ce qui serait absurde, mais en s'efforçant d'analyser leurs erreurs, les causes de ces erreurs, leur nature. Le professeur ramasse les copies dont il faut souligner qu'elles sont anonymes, car le but n'est pas de juger chaque élève, mais d'aider chacun à se corriger. Il annote les interrogations et les auto-évaluations, puis chacun reprend sa copie. Ainsi, chaque auditeur a la possibilité, non seulement de connaître la réponse, mais aussi de repérer ses erreurs d'appréciation et de correction, de savoir ce que l'enseignant aurait lui-même répondu.

Cette auto-évaluation ne supprime pas cependant l'évaluation par les maîtres, des résultats des auditeurs. Celle-ci est surtout effectuée dans le cadre des petits groupes de façon à ce qu'il y ait en permanence confrontation entre l'évaluation du maître et celle de l'élève ; c'est l'acte pédagogique essentiel.

Si l'on considère l'adulte comme un agent de changement, l'auto-évaluation constitue un élément essentiel de sa formation. Il est essentiel en effet qu'il se mette lui-même en cause et qu'il réalise son autonomie par rapport à la connaissance.

Représentation des phénomènes.

L'obligation de ne pas baser la formation sur des cours, et de ne pas utiliser de livres traditionnels, ont amené également le C.U.C.E.S. à repenser souvent complètement les méthodes de formation.

— Le principe de la **formation par conceptualisation** a été le premier à voir le jour. L'enseignant, lorsqu'il parle, emploie des termes certes rigoureux, mais qui ne représentent en général rien pour l'adulte. Par exemple, la définition des grandeurs proportionnelles est : « On dit que deux grandeurs sont proportionnelles lorsque le quotient d'une valeur quelconque de l'une par la valeur correspondante de l'autre est constant ». Cette définition est difficile à comprendre, ou, plus exactement, elle est facile à saisir si chaque mot, chaque terme représente pour celui qui l'apprend un concept parfaitement connu. Elle est, à l'inverse, incompréhensible pour tous ceux qui ne possèdent pas encore ces concepts, c'est-à-dire, précisément pour tous ceux qui tentent de les assimiler. Certes, lorsqu'un professeur donne cette définition, il l'accompagne d'exemples, mais la définition reste abstraite parce qu'elle est constituée d'un ensemble de termes dont l'auditeur ne se fait aucune représentation.

Comment dès lors remédier à cette insuffisance ? la méthode consiste à faire « découvrir » à un groupe d'adultes le concept à définir. Dans le cas des grandeurs proportionnelles, l'enseignant donne un ou deux exemples (un avion fait 1000 km en une heure, 2000 km en deux heures, etc...). A partir de ces exemples, le groupe doit en trouver d'autres similaires jusqu'au moment où, soit le professeur, soit un membre du groupe en propose un qui ne convient pas (par exemple, un cycliste fait 30 kilomètres en une heure, peut-être 60 en deux heures, mais pas 300 en dix heures car la fatigue l'en empêchera). Le groupe doit ensuite chercher à extraire ce qu'il y a de commun et de différent dans les exemples proposés. Alors intervient la conceptualisation : les adultes formulent eux-mêmes la différence. Ainsi seulement, après ce long travail qui peut durer une à deux heures, les adultes ont compris ce que signifie le concept de grandeur proportionnelle. Ils l'ont formulé avec **leurs termes** qui ne sont probablement pas les nôtres, probablement pas les « bons », mais l'important est que, dans une première phase, ils aient assimilé ce concept. Une seconde phase permettra ultérieurement de rechercher avec eux les termes à employer pour la définition.

Cette méthode peut s'appliquer aussi bien à la grammaire qu'aux mathématiques ou à la physique ou à toute autre matière. Elle exige évidemment beaucoup de temps, mais lorsque la conceptualisation est réalisée, l'assimilation est définitive.

Si cette méthode pédagogique s'est avérée très efficace dans le cas de sujets relativement nouveaux pour les personnes en formation, il n'en est pas de même lorsqu'on se trouve en présence de représentations bien ancrées dans les esprits. La méthode consiste alors à faire discuter les différentes représentations, à faire prendre conscience des inexactitudes et des insuffisances des uns et des autres et à faire reconstruire les concepts par le groupe quand tous ses membres auront compris que chacune des représentations n'était que partielle.

— Ces méthodes supposent évidemment une participation de tous ceux qui se forment. Tout ceci

a conduit à remplacer le système des cours par celui de la formation par petits groupes animés par des moniteurs (étudiants, instituteurs, ingénieurs). Ces animateurs « utilisent » des « documents » spécialement conçus pour le public adulte. A cet égard le C.U.C.E.S. s'est engagé, depuis plusieurs années, dans la rédaction de cours entiers « semi-programmés ». L'élaboration de ces documents représente un effort considérable qui a permis de doter le C.U.C.E.S. de cours cohérents avec les méthodes pédagogiques mises au point.

V. — LA FORMATION COLLECTIVE.

Malgré toutes ces tentatives d'amélioration sur le plan pédagogique, l'efficacité du système de formation par cours a des limites. Il est en général difficile à l'adulte de valoriser sa formation, c'est-à-dire, en reliant ce qu'il a appris à sa vie quotidienne, de déceler ses nouveaux besoins propres et d'être ainsi à même de poursuivre sa formation. C'est probablement cette difficulté qui explique la faible importance du nombre des personnes en formation.

Le C.U.C.E.S., qui avait comme préoccupation essentielle de s'efforcer de toucher toutes les couches de la population, devait alors repenser le problème et les principes mêmes de la formation. L'idée de départ a été la suivante : l'adulte, qui veut recevoir une formation, est isolé ; il est inclus dans un groupe de personnes qui n'ont en général en commun que « l'institution », c'est-à-dire le maître et le programme. Cette institution est extérieure à la majorité de ces adultes et, de ce fait, ils bénéficient peu ou mal de la formation qui leur est donnée. Celle-ci est en effet souvent plaquée superficiellement sur eux, et elle ne prend pas racine dans leur vie affective journalière ; chacun est en général dans son propre milieu seul bénéficiaire de la formation reçue, sans possibilité ni de l'utiliser — donc, en fait d'en bénéficier — ni de la communiquer aux autres.

Ces problèmes, qui ont conduit le C.U.C.E.S. à de nouvelles formes d'éducation pour adultes, méritent d'être étudiés plus avant. Du point de vue **intellectuel** d'abord, le formateur choisit des exemples concrets pour éclairer son enseignement. En fait, ce qui est concret pour l'un ne peut l'être pour les autres car les stagiaires ne sont pas issus d'un milieu homogène. Dès lors, non seulement l'exemple n'est pas parlant pour tout le groupe, mais il crée à lui seul une difficulté supplémentaire de compréhension.

Du point de vue intellectuel encore, il est presque impossible de comprendre et d'assimiler, c'est-à-dire finalement de relier ce que l'on apprend à sa culture antérieure, si l'on n'illustre pas les nouvelles connaissances par des exemples vécus ou vivants. Penser que l'auditeur peut le faire lui-même, c'est supposer le problème résolu. Par ailleurs, le maître ignorant l'expérience de l'adulte en formation ne peut guère l'aider à trouver des exemples. Autrement dit, pour que l'adulte assimile de nouvelles connaissances, il faut les rattacher à son expérience propre (au sens le plus général et non pas seulement professionnel) et lui apprendre à **trouver** et à traiter lui-même ses propres exemples. Ceci n'est véritablement réalisable que si le maître est issu du même milieu que l'adulte en formation et a les mêmes problèmes que lui.

L'application de ce principe présente, en outre, l'avantage de permettre la démultiplication de la formation et un fort accroissement du nombre de personnes formées.

Mais il est une autre raison qui a poussé le C.U.C.E.S. à expérimenter la formation collective, une raison sociologique : l'adulte isolé, seul bénéficiaire de la formation dans son milieu, non seulement ne peut pas, nous l'avons dit, la communiquer à d'autres, mais se trouve même souvent « agressé » par son entourage lorsqu'il tente de la valoriser. Témoins ces ouvriers formés à l'expression et à la rédaction de rapports et qui ont, très rapidement, repris, une fois revenus dans leur entreprise, la forme ancienne de leur rédaction pour qu'on ne se « moque pas d'eux ». Témoins aussi ces ingénieurs ayant reçu une formation statistique et qui ont dû renoncer à l'utiliser car leurs directeurs leur ont demandé d'éviter d'abuser de « prétendues sciences » qu'ils ne connaissaient pas eux-mêmes. Les exemples de cette sorte sont très nombreux.

La formation ne prend donc toute sa richesse que si elle est reliée à la vie quotidienne, que si l'adulte est atteint en profondeur, que si un nombre important d'adultes d'une même collectivité se forment simultanément. Ceci a conduit à développer de nouvelles formes d'éducation s'adressant non plus à des isolés mais à des groupements réunissant des personnes d'une même collectivité et exprimant des besoins et des motivations semblables. Cette formation est globale, elle inclut les formations professionnelle, générale et culturelle, elle facilite la compréhension mutuelle et la prise de conscience des contextes socio-professionnels et culturels. Elle constitue ainsi pour tous un véritable facteur de développement personnel.

Quelques exemples de formation collective.

Pour montrer à la fois l'existence de ces difficultés et les possibilités d'y remédier, nous avons choisi de donner quelques exemples. Nous en avons retenu trois. Deux d'entre eux concernent des structures proprement hiérarchiques et le troisième un milieu « interentreprises ».

Exemple I.

Une expérience réalisée dans une société de construction automobile (début 1961).

Cette expérience de formation collective est la première que le C.U.C.E.S. ait réalisée. La direction de cette société avait demandé au C.U.C.E.S. de former les chefs d'équipe de l'entreprise.

Dans cette expérience, nous nous sommes assignés comme objectif de tester les hypothèses suivantes :

— il existe des besoins permanents en formation dans les entreprises (et plus généralement dans toute organisation) ;

— le milieu doit prendre directement une large part dans cette formation ;

— les membres de l'organisation peuvent et doivent prendre en charge leur propre formation, leur *propre perfectionnement* ;

— il suffit de donner une formation pédago-andragogique à *la hiérarchie pour que celle-ci puisse* déceler des besoins en formation, les satisfaire, évaluer les résultats obtenus et en même temps « former d'autres formateurs » ;

— l'institution qui intervient (en l'occurence le C.U.C.E.S.) assure la formation d'une équipe — dite équipe de relais — destinée à fonctionner dès que possible de façon autonome dans l'organisation ; le C.U.C.E.S. n'interviendrait donc jamais directe*tement dans l'organisation (formation du 1er degré)*, si ce n'est pour former les premiers formateurs (2e degré), puis pour assurer la formation permanente de « l'équipe de relais » (3e degré).

L'intervention que nous relatons ici n'a cependant pas été menée à partir d'une situation expérimentale créée artificielement, mais à partir de besoins en formation précis.

Le C.U.C.E.S. a répondu à la demande de l'entreprise en posant quelques conditions :

— ce seraient des ingénieurs qui, après formation pédagogique, prendraient en charge la formation des chefs d'équipe ;

— ils n'accompliraient pas cette tâche avant d'avoir réalisé une « analyse des besoins » des chefs d'équipe ;

— dans un but de recherche, le C.U.C.E.S. procéderait *à une évaluation des résultats de la formation.*

Sans exposer ici le contenu et la nature de la *formation donné par les ingénieurs-formateurs aux chefs* d'équipe, on peut mentionner les traits principaux qui la caractérisent : l'approche pédagogique était d'orientation libérale et l'apport de connaissances était considéré comme secondaire par rapport au développement personnel (maîtrise de la situation de travail, entraînement à la réflexion, aux méthodes de travail, à l'expression, à la communication, développement des attitudes actives vis-à-vis du *perfectionnement personnel...). Le premier* cycle dit de « sensibilisation », qui avait pour objet de faire sentir ces problèmes, était suivi par un ou plusieurs cycles de formation ou de perfectionnement technique.

L'évaluation des résultats des premiers cycles de formation des chefs d'équipe a fait notamment ressortir les points suivants :

— la formation était d'autant mieux reçue qu'elle était directement liée aux problèmes de travail tels qu'ils étaient formulés par les chefs d'équipe eux-mêmes ;

— *elle était d'autant mieux appréciée* qu'elle s'écartait des « méthodes scolaires traditionnelles » (contenus imposés, attitudes « professorales », exposés ex cathedra, etc...) ;

— mais surtout, elle n'avait de sens que si la hiérarchie supérieure elle-même était formée, que si elle permettait les changements, ceci n'étant possible que si elle changeait elle-même.

La direction, qui avait décidé à l'origine de limiter l'expérience de formation aux chefs d'équipe, a progressivement décidé son extension aux contremaîtres, puis *aux chefs d'atelier, et enfin aux ingénieurs et cadres.* Dans tous les cas, l'analyse des besoins en formation a été au préalable assurée comme précédemment par les ingénieurs-formateurs. Environ 80 % de la maîtrise a jusqu'à présent été touchée par ces actions systématiques de formation. Soixante ingénieurs ont reçu une formation et ont eu une activité de formateur.

En définitive, cette action a permis de tirer de nombreux enseignements. Les principaux sont les suivants :

- Les besoins en matière de formation sont très grands dans l'entreprise et les motivations à cet *égard peuvent être très fortes, à condition qu'un* système cohérent de formation soit élaboré et que le cadre organisationnel dans lequel il s'inscrit soit mis en place.
- L'attitude à l'égard de la satisfaction des besoins en formation ne peut devenir constructive que si un véritable changement culturel se produit dans l'organisation. Toutes les actions de formation, aussi bien auprès de la maîtrise qu'auprès des ingénieurs *et cadres et des ingénieurs-formateurs, ont conduit* au même type d'exigences :
  — *nécessité de l'amélioration du système de communications* ;
  — recherche d'une meilleure information (reçue, donnée) ;

— besoin d'un commandement plus associatif ;
— désir d'une plus grande participation à l'élaboration ou à la prise de la décision ;
— nécessité de réduire l'arbitraire dans la politique du personnel (notation, promotion...), etc.

En définitive, les problèmes posés par la formation apparaissent comme fortement liés à ceux que soulève la démocratisation des rapports dans l'entreprise.

En ce qui concerne l'intérêt porté à la formation, les attitudes adoptées par la hiérarchie dans ses relations avec les subordonnés semblent déterminantes, quels que puissent être par ailleurs les « besoins objectifs » en formation. La hiérarchie supérieure joue à cet égard un rôle primordial : son comportement favorise l'évolution ou la freine. C'est là une des limites du développement de la formation : les changements dans l'entreprise sont étroitement liés à ceux que permet le contexte socio-économique global.

La fonction de formation se développera d'autant plus qu'elle fera partie des fonctions de la hiérarchie traditionnelle. Aucun système de formation permanente ne pourra vraiment être instauré dans une organisation, sans modification profonde de la conception du rôle hiérarchique. Ainsi, paradoxalement, l'implantation de services **fonctionnels** de formation constitue, dans une certaine mesure, un frein au développement de la formation.

Le développement de la formation permanente dans l'entreprise implique probablement l'implantation d'un système de formation très proche des structures de production. La nature de la formation des divers agents de formation et des responsables du développement de l'entreprise a une importance capitale : il dépend d'elle que la formation donnée réponde à la fois aux exigences des entreprises et aux aspirations des personnes formées. C'est là que les problèmes de la formation rejoignent les questions politiques et idéologiques.

Sur un plan plus spécifiquement pédagogique, il importe que les réponses pédagogiques soient les plus proches possibles des problèmes posés par la formation. C'est un facteur d'efficacité, aussi bien en ce qui concerne l'acquisition d'un nouveau savoir que du point de vue très important de son utilisation concrète.

Exemple II.

Expérience dans une société de ciments.

Un second exemple d'intervention dans une entreprise permettra d'illustrer les problèmes et les principes exposés précédemment. Une entreprise de ciments, groupant une quinzaine d'usines et de laboratoires répartis sur l'ensemble de la France nous avait demandé de former ses ingénieurs — 130 environ — à la statistique mathématique.

Certes, le C.U.C.E.S. proposait aux ingénieurs depuis plusieurs années des cours du soir dans ce domaine, et possédait des documents à l'initiation allant de l'observation des faits à l'analyse de variance et à la corrélation. Mais la forme de la demande était nouvelle car elle concernait un ensemble de personnes appartenant à une même organisation et relevant d'un même niveau hiérarchique. De plus, cette entreprise demandait que l'on donnât une formation qui porte à la fois sur le plan des méthodes et sur celui des attitudes (pour développer ce que l'on appelle « l'esprit probabiliste »). Par ailleurs, le C.U.C.E.S. n'avait aucune expérience des problèmes de cimenterie car les cours étaient jusqu'ici surtout destinés à des ingénieurs des mines ou de la sidérurgie. Il fallait donc, dès le début, associer à cette formation des personnes de l'entreprise. Enfin, l'importance de la société, la multiplicité des établissements et leur éloignement mutuel nous conduisaient tout naturellement à chercher à établir des « structures relais ».

Ainsi, cette action de formation à la statistique a été conçue comme une réponse spécifique à des problèmes de l'entreprise. L'opération s'est déroulée en trois phases :

— La première a été une phase d'**exploration.** Nous nous sommes entretenus avec des ingénieurs de la société, des directeurs d'usine et de laboratoire et des membres de la direction générale, et nous avons visité des installations de production de ciment. A la fin de cette période, d'une durée d'un mois environ, le projet définitif a été élaboré avec le directeur du personnel et le directeur de l'exploitation.

— Six ingénieurs de la société ont alors été choisis par la direction pour devenir les futurs formateurs chargés de diffuser les méthodes et l'esprit statistique dans la société. Leur **préparation** à la fois sur le plan de la pédagogie, sur celui de l'animation de groupe et sur celui de la statistique s'est étendue sur cinq mois. Ils ont participé à des séminaires de réflexion sur la pédagogie des adultes (sept journées en tout) ; ils ont revu entièrement le cours de statistiques dont nous disposions au C.U.C.E.S., en prenant en considération les difficultés prévisibles de leurs collègues, et surtout ils ont recherché et construit, pour chacun des dix chapitres, un certain nombre d'exemples et d'exercices de cimenterie, afin d'associer au maximum cette formation au travail quotidien des ingénieurs.

— La troisième étape fut celle de la **démultiplication** de l'enseignement : six groupes de six à huit ingénieurs de la société (tous volontaires) furent constitués en fonction de la répartition géographique des usines ou laboratoires sur le territoire.

Chacun de ces groupes, dont l'animation fut confiée à un ingénieur-formateur, se mit alors à l'étude du cours ainsi adapté, l'apprentissage des différents chapitres se faisant dans chaque établissement en partie pendant les heures de travail. L'ingénieur-formateur, qui avait pu aider séparément chaque ingénieur dans l'étude des documents et dans la recherche d'applications, réunissait une fois par mois son groupe pour faire le point, analyser les difficultés rencontrées et étudier les divers essais d'application possibles.

Cette deuxième phase, qui avait débuté avec une réunion d'une journée commune à l'ensemble des groupes, s'est achevée par deux nouvelles journées communes consacrées à l'évaluation de la formation.

Cette expérience relève bien d'une approche collective, de nature à résoudre les difficultés des « isolés » que nous décrivions précédemment. La démultiplication qui caractérise cet essai, l'alternance de travail personnel et de séances de groupe, d'études théoriques et de recherches d'applications, les ajustements successifs réalisés par les ingénieurs-formateurs pour suivre l'évolution des besoins de leurs collègues, l'homogénéité d'un enseignement appliqué à toute une société, autant de facteurs qui permettent d'intégrer la formation à la vie de chaque ingénieur.

Il est d'ailleurs intéressant de noter que cette première expérience de formation, si elle a mis un certain temps à débuter, a par la suite été à l'origine d'une série d'autres actions qui se poursuivent encore actuellement dans la même société. Parallèlement, l'entreprise prenait de plus en plus en charge ces activités de perfectionnement. Sans parler de la position de la direction de l'entreprise vis-à-vis de la formation, c'est sans doute parce que les statistiques jouent un rôle important dans l'industrie que ce développement a pu prendre place. Les statistiques permettent en effet non seulement d'être plus efficace dans la résolution de problèmes industriels, mais aussi d'introduire un langage et une attitude d'esprit nouveaux dans la vie et les relations de travail. Aussi, après la première « vague », de nouveaux volontaires se sont présentés, et une seconde puis une troisième série d'ingénieurs ont été formés. Chacune groupait de 30 à 40 ingénieurs et elle était animée chaque fois par de nouveaux ingénieurs-formateurs. Au mois de juin 1967, près de 80 % des ingénieurs avaient été formés aux méthodes et à l'esprit probabilistes.

Parallèlement, au fur et à mesure que la formation acquise permettait d'aborder des problèmes réels de plus en plus complets, la nécessité d'étendre cet apprentissage aux autres couches hiérarchiques est apparue. Une première expérience de formation de la maîtrise a débuté au printemps 1966. Elle a intéressé une quinzaine d'agents et elle a été reprise par la direction des laboratoires pour ses techniciens dès le mois d'octobre. Elle doit être étendue aux agents de maîtrise d'usine en 1967. De plus, au début de l'année 1967, une action de formation a été entreprise auprès des directeurs d'usine. Certains d'entre eux étaient d'ailleurs déjà inscrits en même temps que leurs subordonnés à l'une des trois sessions de formation menées par les ingénieurs-formateurs. Ainsi, se développent de nouvelles possibilités de dialogue à partir d'un apprentissage cohérent pour les différents établissements et les différents niveaux hiérarchiques. Dans une usine même, un ingénieur anime un groupe de formation réunissant directeurs, cadres et agents de maîtrise.

Et par-delà les méthodes elles-mêmes, l'esprit statistique s'est diffusé dans toute l'entreprise : deux actions de formation ayant pour thème les problèmes du recueil, du traitement et de la transmission de l'information sont en cours à la direction de l'exploitation et à la direction commerciale.

L'ensemble des activités prévues pour l'année 1967 correspond au temps plein d'un cadre du C.U.C.E.S., ce qui peut paraître assez faible si l'on considère le volume des activités engagées. Mais c'est précisément grâce à ce souci d'inciter l'entreprise à prendre en charge l'expérience dans sa totalité — souci qui s'est traduit par la création dans l'entreprise d'un groupe dit « groupe complémentaire de formation » chargé d'entretenir l'acquis, de l'étendre au fur et à mesure de l'apparition de nouveaux besoins, c'est-à-dire de prendre définitivement le relais et de prévoir à la fois une extension des activités de formation pour les années à venir et une diminution progressive de la participation du C.U.C.E.S., surtout depuis la création d'une direction à la Formation — que l'on pourra peut-être voir se développer, à partir d'un simple recyclage, une véritable éducation permanente.

Exemple III.

Expérience dans le bassin minier de Briey.

C'est sur la proposition du représentant d'une organisation syndicale ouvrière que le Comité départemental de Promotion sociale a demandé au C.U.C.E.S., d'étudier la mise en place d'une action de formation générale destinée à élever le niveau des connaissances des mineurs de fer et à accroître leurs possibilités d'adaptation.

Une rapide analyse du contexte économique et social de la région des mines de fer — la régression des ventes du minerai entraînant des licenciements — montra qu'il ne suffirait pas d'« installer un centre C.U.C.E.S. et de donner des cours du soir de Promotion Supérieure du Travail ».

Le C.U.C.E.S. a pensé qu'il fallait mettre en place une formation « ouverte à tous », adaptée aux besoins et aux

niveaux d'une population peu scolarisée. Le C.U.C.E.S. proposa donc une formation générale non professionnelle, partant des besoins des personnes et s'adaptant au fur et à mesure aux nouveaux besoins ressentis.

Une telle action n'avait des chances de réussir et de se développer que si dès le départ le milieu en prenait la responsabilité. Il fallait que toutes les institutions qui participent à la vie de la région fussent des agents de contrôle et de développement de l'action car le problème posé concernait toute la collectivité.

Le C.U.C.E.S, a, en conséquence, proposé la création d'une commission composée de représentants des différentes organisations syndicales, de représentants patronaux, de représentants des pouvoir publics. Il a proposé également d'effectuer d'abord une enquête auprès d'une centaine de personnes de la région, afin de chercher à savoir comment étaient perçus les problèmes de formation (quels étaient les besoins exprimés, les principaux freins et les motivations à la formation).

L'action s'est alors déroulée en quatre phases :

— La première a consisté en une analyse du milieu socio-professionnel et culturel.

— La seconde a permis à la commission d'étudier, à partir du rapport sur l'analyse du milieu, l'action à entreprendre :

- résolution en commun des préalables ;
- mise en place d'une expérience choisie parmi quatre projets proposés par le C.U.C.E.S. et établis à partir de l'analyse du milieu. Cette expérience a consisté à organiser des cycles de formation (vingt séances de deux heures) pour des groupes de 12 à 15 auditeurs, sur des centres d'intérêt recensés dans l'enquête réalisée à l'origine.

— La troisième phase correspondait au démarrage de l'action de formation dans une petite région, c'est-à-dire dans une partie du bassin de Briey. Dans cette petite région de 12 mines, la publicité a permis de recueillir 480 inscriptions de mineurs volontaires pour se perfectionner (sur un total de 3 000).

15 groupes de formation ont alors démarré, suivis quelques mois après de 17 groupes, soit au total 32 groupes de formation, car les premiers groupes avaient décidé de continuer.

— La quatrième phase est celle de l'extension.

La commission a décidé d'étendre l'action de formation à une autre région du bassin minier et d'ouvrir dans la première région la formation à tout le monde et pas aux seuls mineurs.

Une nouvelle campagne de publicité fut alors entreprise qui permit le recueil de 600 nouvelles inscriptions. Il y a au total 80 groupes en formation à l'heure actuelle (850 personnes).

La commission a, d'autre part, décidé que l'action de formation, à l'écoute du milieu, devait prendre en considération les besoins ressentis qui, bien sûr, se diversifient au fur et à mesure du développement. Elle étudiera donc les possibilités de déboucher vers des diplômes, que ce soit des C.A.P. (Certificats d'Aptitude Professionnelle), des B.P. (Brevets Professionnels) ou des diplômes de l'Enseignement Supérieur (D.E.S.T. : Diplôme d'Etudes Supérieures Techniques).

C'est ainsi que furent mises sur pied :

— en liaison avec l'enseignement technique, des unités de formation professionnelle, l'idée étant que le C.A.P. n'est plus « un tout » mais est une somme d'attestations d'unités de formation que l'adulte peut capitaliser, à son rythme et en fonction de son passé.

L'expérimentation de ce système par unités capitalisables commence actuellement pour les C.A.P. de la mécanique et de l'électronique.

— Deux années de préparation à la Promotion Supérieure du Travail.

Il est peut-être prématuré de vouloir dès maintenant dresser un bilan. Cependant, un certain nombre de points permettent de dire que l'action tend à devenir « collective ».

La mise en place et l'organisation de l'action ont été le fait de la collectivité :

— les publicités ont toujours été faites au nom de la commission et les organisations du milieu ont participé de plus en plus étroitement à cette publicité ;

— les locaux utilisés pour la formation appartiennent à la collectivité (salles de mairies, foyers de jeunes, salles de mines...) ;

— les formateurs sont des personnes appartenant aux mêmes structures de travail que le public en formation.

On peut considérer aussi que la réponse du milieu à la publicité a été une réponse massive : au départ, 480 mineurs se sont inscrits en quelques jours ; puis, un an après, il y a 600 nouvelles inscriptions.

L'existence d'une réponse de masse est, du point de vue du C.U.C.E.S., très importante. Dans le cas présent, dans une équipe de 15 mineurs, il y en a en moyenne deux qui participent à l'action de formation. Sur le lieu de travail, la formation est un sujet de discussion ; on

résout quelques problèmes, on s'en pose de plus en plus. Un des traits de l'action de formation collective est précisément la diffusion des connaissances, leur transfert, leur utilisation. Quelques autres caractéristiques pédagogiques ont pu également être analysées au cours de cette action de formation :

— Les auditeurs appartiennent à la même profession, ils ont des représentations et des centres d'intérêt communs.

— La formation est adaptée sur mesure à l'individu. Chacun choisit son cycle puis son itinéraire de formation en fonction des besoins qu'il ressent et analyse. L'action est également adaptée au niveau global puisque la commission recueille des opinions à l'extérieur, notamment celles des représentants des auditeurs et adapte l'action au milieu.

Au cours de la prochaine étape, nous chercherons à mettre en place des relais de fonctionnement de l'action (commissions de formateurs et d'auditeurs), afin de permettre au C.U.C.E.S. de se concentrer sur les problèmes pédagogiques. Cette phase sera capitale. C'est dans la mesure où l'action se développera de cette façon que l'on pourra parler de « processus de prise en charge de l'action permanente par le milieu ».

CONCLUSIONS.

Toutes les expériences qui viennent d'être décrites ne sont encore que des expériences naissantes. L'éducation des adultes n'en est encore qu'à ses débuts dans la mesure où elle oscille entre le recyclage universitaire et l'éducation dite « culturelle » (au sens artistique du mot : musique, peinture, littérature, histoire, etc...). Il lui faut dépasser ce stade pour mettre au point un système global ne dissociant plus (et surtout n'opposant plus) éducation professionnelle, éducation générale et méthodologique, éducation culturelle. Il faut que l'éducation des adultes et l'éducation des enfants s'associent pour devenir l'éducation permanente.

Un projet de système d'éducation d'adultes.

Les raisons invoquées pour développer l'éducation permanente montrent, comme l'analyse des expériences précédentes, qu'il serait dangereux de maintenir séparées la formation professionnelle, la formation générale, l'accession à la « culture ».

— La formation professionnelle risque fort de ne « fabriquer » que des « futurs à reconvertir », si elle ne s'appuie pas sur une formation de base permettant aux adultes de prendre du recul par rapport à leur apprentissage.

— La formation générale ne peut être assimilée par l'adulte en formation si elle n'est pas liée à sa vie affective réelle qui comprend à la fois des réalités professionnelles, familiales, sociales, culturelles.

— L'accession à la culture peut perdre presque tout son sens si l'adulte qui en bénéficie ne peut trouver de fonctions qui correspondent à son potentiel et à ses capacités. Ne serait-il pas dangereux même de n'offrir à l'adulte qu'un développement sur le plan culturel, en l'endormant et en l'éloignant des réalités économiques ?

Ces trois types de formation s'associeraient par contre fort bien en une culture prise au sens de « développement » car celui-ci doit se faire simultanément à partir de contenus techniques, scientifiques, culturels. Et la formation collective, nous l'avons vu, favorise le développement.

Pour que ces idées deviennent réalité, il faudrait concevoir un nouveau système reposant sur des institutions, qui pourraient être des centres universitaires régionaux d'un type tout à fait nouveau. Nous nous contenterons ici de tracer les grandes lignes d'un projet de cette sorte. Les rôles d'un tel centre pourraient être de :

— permettre la synthèse de tous les efforts existants et la diffusion par des rencontres des publications des résultats acquis ;

— mener des recherches actives, systématiques, sur des actions de formation qui seraient propres à l'institution ou menées en association avec d'autres organismes ;

— former des formateurs en vue d'actions individuelles ou collectives.

Cependant, le droit de jouer ces rôles ne sera reconnu au centre universitaire régional que s'il fait la preuve de sa compétence. Or, il ne pourra acquérir cette compétence que s'il participe :

- **à des actions directes et démultipliées :**
  - — soit propres au Centre et constituant alors son champ principal d'action et de recherche ;
  - — soit en liaison avec des institutions existantes ; ces actions peuvent alors aller du simple conseil pédagogique à la formation de formateurs, en passant par un apport d'outils et de documents pédagogiques.

- **à des actions indirectes et démultiplicatrices,** qui sont de véritables actions nouvelles prenant place **dans** les organisations et menées en collaboration avec les représentants de ces organisations. L'objectif est alors de rapprocher au maximum « l'école » du public et des besoins réels, et non pas d'attirer le public vers « l'école ».

En examinant les rôles possibles de centres de cette sorte, il importe de souligner l'importance de la recherche. Nous estimons en effet que des progrès sérieux ne peuvent intervenir que si des recherches systématiques sont effectuées. Celles-ci seront d'un type nouveau, car la plupart d'entre elles doivent naître des actions de formation et en même temps les alimenter. Ainsi pourrait se développer la « recherche pédagogique » dont l'objectif et la méthodologie sont définis dans et par la réalité pédagogique, les résultats de cette recherche devant éclairer la réalité pédagogique et fournir des modes opératoires.

Cette recherche pédagogique doit intégrer des études systématiques et scientifiquement rigoureuses supposant l'existence de véritables laboratoires. Elle doit nécessairement trouver son origine et son point d'aboutissement dans la réalité éducative. Il faut donc créer et promouvoir une véritable symbiose entre la recherche et l'action.

De l'éducation des adultes à l'éducation permanente.

Nous avons volontairement limité les ambitions précédentes, au demeurant déjà considérables, à l'éducation des adultes. Nous avons souligné combien il serait dangereux de concevoir des systèmes d'éducation séparés pour enfants et pour adultes. Il faut enfin remarquer qu'il est aussi dangereux de les associer sans réflexion.

— Si l'éducation ne donne pas à l'enfant le désir, lorsqu'il sera devenu adulte, de poursuivre sa formation, l'éducation des adultes et donc l'éducation permanente ne pourront pas exister.

— Si les deux systèmes d'éducation sont indépendants, il sera difficile à l'adulte de rattacher sa nouvelle formation à celle qu'il a reçue étant enfant. L'effort qu'il fera pour y parvenir risque même d'être traumatisant.

— Les processus de recherche, l'expérimentation, les réflexions qui en découlent et la plupart des résultats de ces recherches ne peuvent être que communs à l'éducation des adultes et à celle des enfants.

Ce sont ces idées qui ont amené certaines institutions anglaises à tenter des expériences de collèges d'éducation permanente. C'est ce qui nous pousse à proposer de tenter des expériences d'éducation globale et continue. De telles expériences constituent un élément capital du développement d'une région ou de tout un pays. Et cela ne devrait-il pas signifier que d'ici dix ou vingt ans, les centres d'éducation d'adultes, dont nous venons de parler, devraient probablement être transformés en centres d'éducation permanente, centres dont les missions seraient les mêmes, mais dans un domaine d'action plus vaste, le champ global de l'éducation ?

Bertrand SCHWARTZ,
directeur de l'Institut national pour la formation des adultes, Nancy.

SIGNIFICATION DES VACANCES SCOLAIRES

Il n'est pas question ici d'apporter une contribution aux nombreuses études qui recherchent la meilleure utilisation possible du temps libre des enfants, des adolescents ou des adultes. Cette question des loisirs est abondamment traitée car on se préoccupe non seulement de la situation actuelle, mais surtout de l'avenir qui doit voir s'accentuer le déséquilibre entre le temps consacré au travail et le temps libre. Ainsi posé le problème apparaît beaucoup trop lié à la conjoncture actuelle ou à une visée prospective : dans les deux cas on allègue l'urgence du problème pour proposer des solutions pratiques.

Il faut procéder de manière inverse.

Une étude en profondeur impose de se situer sur un plan purement théorique. Le phénomène « vacances » doit être étudié sous ses différents aspects, selon ses différentes manifestations. Lorsqu'on répond par une étude des loisirs à la question des vacances, on lie deux concepts qui ne le sont pas naturellement. Les vacances constituent un arrêt de l'activité laborieuse ; en elles-mêmes, elles n'impliquent pas un souci des activités destinées à les meubler. C'est ce que traduit bien le sens primitif du terme vacance. C'est « l'état d'une chose qui n'est point remplie ou occupée », dit l'Encyclopédie (p. 499, édition de 1778). Dans le même article une phrase illustre l'emploi de deux termes voisins qu'il ne faut pas confondre : « Les avocats vont à la campagne pendant les vacations ; les écoliers perdent leur temps pendant les vacances. »

Notons en passant que cet exemple nous révèle un aspect quelque peu négligé par la conception actuelle des vacances : l'acceptation du temps perdu. Car un temps bien rempli n'est pas toujours gagné : l'inverse est quelquefois plus vrai ! Mais si les vacances apparaissent comme un temps vide, à quelles nécessités peuvent-elles bien correspondre.

Pour certains le caractère inéluctable de l'avènement d'une civilisation des loisirs impose une reconsidération des rythmes de travail. Mais si cela peut être vrai pour l'adulte, est-il légitime d'agir sur les vacances scolaires en vertu du même principe ? L'intervention de considérations économiques et sociales dans la fixation des périodes de vacances se fait plus pressante et plus avouée de nos jours. Cela implique ou une assimilation ou une subordination de l'activité scolaire à l'activité économique, ce qui peut être critiqué. Ce qui frappe dans les ouvrages actuels ou les discussions qui ont trait aux vacances, c'est que les considérations de pédagogie et psychologie de l'enfant n'interviennent pas. Le manque d'études précises sur ce sujet n'est qu'en partie responsable de cet oubli qui, selon la thèse freudienne, est très révélateur. Une réaction contre ce courant technocratique s'impose : il faut entreprendre des recherches psychologiques et pédagogiques sur la nature de la formation scolaire et sur l'influence des vacances, afin de combler une lacune. Les distinctions établies par Alain entre le travail, l'école, le jeu doivent nous guider dans cette contestation du rôle exclusif accordé aux aspects sociaux du loisir. La réflexion du pédagogue doit se prolonger par la recherche expérimentale du psychologue.

Mais un autre type de recherche peut nous apporter des éléments de base pour une étude des vacances. Il s'agit de la recherche historique. D'une part le recensement des textes administratifs sur ce sujet révèle une augmentation de leur fréquence. Il est intéressant d'en chercher l'explication : institutionnalisation, actualité du problème liée aux transformations sociales. L'augmentation parallèle de la durée des congés ne doit pas seulement être admise comme un fait brut, impressionnant. Son interprétation peut nous fournir certaines justifications des vacances autres que celles qui sont mises en avant actuellement et nous permettre ainsi d'élargir notre horizon. D'autre part l'étude historique des origines et de l'évolution des vacances nous fournit les raisons avancées par ceux qui les accordaient. Ces raisons ont varié selon les époques et les conceptions de l'éducation. Par le biais de ces interruptions de la formation scolaire c'est la nature même de cette influence qui nous est révélée comme par un négatif. Ainsi la durée réduite des vacances dans les collèges des Jésuites met en évidence, tout autant que leurs méthodes pédagogiques, leur souci d'une formation en profondeur. Si la pratique des vacances est aussi vieille que celle de l'école, une étude historique doit

nous livrer ses motifs profonds quelque peu négligés aujourd'hui. De plus apparaissent les traditions qui pèsent sur le système actuel et rendent difficile, sinon dangereux, le bouleversement des rythmes scolaires. Ces traditions sont loin d'être arbitraires, elles révèlent souvent une profonde connaissance de l'élève et de l'école que l'on a tendance à dédaigner de nos jours.

Sur quels documents peut s'appuyer une telle recherche ?

D'abord sur les textes réglementaires depuis ceux des réformateurs pontificaux de l'Université de Paris jusqu'aux arrêtés que nous connaissons actuellement. Mais si ces textes sont précis en ce qui concerne les dates, ils ne font guère état des raisons qui les motivent. Ensuite sur les ouvrages de caractère historique consacrés à l'enfance, à la vie familiale ou à la vie scolaire. Dans ce cas le chapitre consacré aux vacances est extrêmement réduit comme si cet aspect négatif de la scolarisation ne valait pas la peine qu'on s'y arrête. La correspondance de tout genre due à des parents, des enseignants, des administrateurs, et rencontrée dans les archives publiques ou privées, nous a apporté des témoignages à la fois plus vivants et plus détaillés. Toutes ces sources nous ont permis de reconsidérer les termes de ce qu'on peut véritablement appeler le problème des vacances scolaires. Elles nous montrent combien est restreinte la justification actuelle d'une promotion des loisirs. Elles suggèrent la question fondamentale : à quelles nécessités répondent ces vacances ? Et les éléments de réponse qu'elles apportent laissent apparaître une intrication des motifs qui permet d'écarter toute argumentation sommaire. En tout cas on y trouve confirmation du fait qu'il ne s'agit pas d'un aspect mineur de la philosophie de l'éducation. Ce temps libre dont on affecte de ne pas parler, que l'on ne fait connaître que par ses dates, n'est jamais un temps vide. Il révèle ses contenus sur d'autres plans, ceux de la correspondance, du roman ou du journal intime. Il a toujours une influence sur laquelle on a peu d'informations et qui appelle une étude expérimentale, aboutissement logique des recherches théoriques.

Comment exposer les raisons données aux différentes époques de l'histoire de l'enseignement pour accorder des vacances, en augmenter ou en diminuer la durée ? L'ordre chronologique est à écarter car certains motifs qui passent au second plan ne disparaissent pas pour autant. Si le phénomène des vacances subsiste c'est qu'il répond à des nécessités profondes qui restent toujours valables. Ce sont elles qui permettent un classement des informations recueillies aux sources historiques. Pour en opérer la synthèse il faut circonscrire les conditions du phénomène. Il y a d'abord les protagonistes de cette « activité » : écoliers, maîtres, parents. Leur rôle respectif se définit par la reconnaissance d'une distinction entre l'enfant et l'adulte qui accompagne ce que Ph. Aries a appelé le sentiment de l'enfance (cf. « L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime »). L'idée d'une spécificité de l'enfance sert de base à l'institution pédagogique qui se matérialise par des fonctions, des locaux, des règlements. Enfin la Cité avec sa vie religieuse, politique, sociale et, au-delà, le milieu naturel, servent de cadre à cette alternance séculaire d'activité scolaire et de vacances. Chacun de ces éléments apparaît au cours de l'histoire de l'éducation comme une justification non seulement de l'activité scolaire mais encore de son arrêt. Cependant la considération toujours absente est celle de l'intérêt de l'écolier. Pour cette raison nous l'examinerons en dernier lieu bien qu'elle soit primordiale. L'influence du milieu naturel est peut-être celle qui joue de la façon la plus ancienne et c'est pourquoi nous l'aborderons en premier. Le rôle des croyances religieuses est essentiel dans la fixation des jours de congé et nous considérerons en même temps celui des évènements politiques car ce sont deux composantes parallèles de la vie de la cité. Ceci nous amènera à étudier le phénomène extrêmement intéressant des jours de congé exceptionnels. Nous verrons aussi comment les nécessités de l'organisation scolaire entrent en jeu. Enfin nous reviendrons sur le thème des loisirs dans ses rapports avec la nature et la durée des vacances.

Les vacances semblent à l'origine liées à l'époque des vendanges. Dès le XIIIe siècle un mois de congé est prévu à cet effet même s'il est facultatif. Il faut plus qu'une tradition tenace pour expliquer qu'à la fin du XIXe siècle le Conseil départemental de la Gironde propose des dates de vacances particulières pour la campagne afin de tenir compte de ces activités agricoles (1). Les exigences du milieu ont été les premières à jouer et de façon continue. Cette constatation nous permet de mieux situer l'activité scolaire. Celle-ci n'est pas destinée à l'origine aux enfants mais à des jeunes gens, voire même des adultes, ce qui accuse son caractère de recherche d'un savoir théorique. Mais s'il s'agit là d'une activité typiquement humaine, faut-il, pour qu'elle puisse s'exercer pleinement, que les problèmes de subsistance aient été dominés. Le recul que prend, vis-à-vis des activités nourricières, l'homme qui se tourne vers le savoir théorique, ne signifie pas abandon mais possibilité de reprise en temps voulu, en particulier au moment des récoltes. La durée de cette période est sans aucun doute responsable de ce qu'on appellera plus tard, mais bien avant que n'intervienne la notion de loisir, les « grandes vacances ». Ceci est corroboré par le fait que le congé accordé à Noël et à Pâques n'est pas étendu mais se réduit aux jours de fête religieuse et cela pendant très longtemps.

Donc dès l'origine de l'institution scolaire au sens large, c'est-à-dire permettant l'acquisition d'un savoir à

(1) Arch. dép., 15 TI, 1892.

travers une forme particulière d'enseignement, une interruption est ménagée pour permettre un retour aux activités primaires, premières et fondamentales. Et cela non seulement pour recueillir l'apport du travail des « écoliers », mais aussi en vue d'un retour au sein du monde du travail. Ceci est surtout vrai lorsque l'enseignement, sous sa forme scolaire, est étendu à l'enfance, en raison d'une prise de conscience de la particularité de cet état qui réclame une protection, une « enceinte » (2). Une telle formation nécessite dans un premier temps une coupure avec le monde. Il n'est pour s'en convaincre que de considérer les revendications du courant dit de « l'Ecole Nouvelle ». Ce danger est né dès qu'a été abandonné la formation au sein de la famille et du monde qui était liée à une non reconnaissance de la spécificité de l'enfance. Cette coupure s'aggrave encore avec la révolution industrielle, l'ascension de la bourgeoisie, la prolongation des études. Aussi la nécessité reconnue d'une interruption des études théoriques pour une formation par la « praxis » apparaît-elle dans le système adopté par les régimes socialistes.

L'idée d'une formation théorique dans le cadre de « l'enceinte » scolaire ne parvient donc pas à réaliser une coupure parfaite avec « le monde » tel qu'il va. Les nécessités imposées par l'adaptation au milieu ouvrent dès l'origine une brèche importante dans le système scolaire. Si l'institution pédagogique vise à constituer une enceinte, elle est prise par ailleurs dans un autre contexte, celui de la cité. Les pratiques religieuses qui en sont un aspect fondamental, au moyen âge par exemple, imposent des interruptions de l'activité scolaire. Ces pratiques pourraient certes s'effectuer à l'intérieur de l'enceinte, ce qu'elles font d'ailleurs partiellement, mais là encore existe un danger de coupure qui porte en germe des bouleversements. La notion d'école comporte peut-être l'idée d'une régénération si l'on va au fond des choses, mais elle ne peut l'imposer dans les faits sans détruire le type de société qui la promeut. Sous l'ancien régime les fêtes religieuses réalisent une unité, c'est pourquoi elles impliquent une interruption de toutes les activités singulières. Cela permet de leur donner un relief particulier et une signification élevée : l'interruption des activités vitales est à la fois une offrande, une marque de confiance, une prière à la divinité. Mais réciproquement c'est une manifestation de la puissance de cette divinité et de son clergé. Celui-ci déplore — dès le moyen âge — que la signification religieuse disparaisse et qu'il ne reste plus que l'aubaine d'un jour chômé, et pas seulement pour les écoliers ! Avec l'allongement des vacances les jours de congé se concentreront autour de ces fêtes religieuses. Là encore il n'est guère tenu compte des motifs proprement scolaires ; et lorsqu'on voudra le faire, de nos jours, on se heurtera au problème des fêtes mobiles.

Le contexte politique a une influence assez comparable sur l'activité scolaire. Du reste la Révolution française voit s'effectuer une substitution des cérémonies patriotiques aux fêtes religieuses. Nous recueillons actuellement l'héritage des deux systèmes. Les jours de fêtes légales se traduisent automatiquement par un congé. Même s'il n'en a pas toujours été ainsi, la participation des écoles aux cérémonies entraînait une perturbation des enseignements. On pourrait tout aussi bien fêter certains événements non par une cessation mais par une orientation particulière des activités scolaires. En fait c'est une sorte d'attitude morale relâchée qui prévaut : la plus belle manière de fêter un événement consisterait à donner licence à chacun de négliger ses « devoirs » ! A travers cette coutume apparaît l'essence même de la formation scolaire : plus qu'à l'acquisition de connaissances elle vise à une contrainte éducative. Un événement important est celui qui lève ces contraintes mais inversement un moyen de créer des événements importants nous est fourni. C'est ainsi qu'à l'origine ce caractère était donné aux fêtes religieuses ou aux cérémonies patriotiques mais il s'estompe avec le temps et la répétition. Le jour de congé exceptionnel relève de cette interprétation et fait apparaître clairement la nature du procédé.

En voici un exemple frappant. Le 20 novembre 1873 un télégramme du ministère de l'Instruction publique avertit les préfets qu' « à l'occasion du vote de l'Assemblée sur la prorogation des pouvoirs du président de la République tous les cours vaqueront le lundi 24 novembre dans tous les établissements d'enseignement primaire ». Le 22 novembre le préfet de la Gironde (3) fait connaître cette décision à l'inspecteur d'Académie et avertit les maires qu' « en présence de la solution heureuse que l'Assemblée nationale vient de donner à la question de la prorogation des pouvoirs de M. le Maréchal Président de la République » un jour de congé est accordé aux écoliers. Ainsi ce sont uniquement des considérations politiques qui imposent une modification du régime d'enseignement : les services académiques sont invités seulement à assurer l'application de cette mesure. Mais cette affaire est extrêmement intéressante car elle a des développements ultérieurs. Le 1er décembre la préfecture adresse de nombreuses lettres de rappel aux maires « qui n'ont pas encore fait connaître les mesures prises » « en exécution des instructions données ». Sans doute des résistances à de telles mesures existaient-elles car des maires ont été inquiétés à cette occasion. Parmi les lettres de justification envoyées en réponse on peut en relever douze qui indiquent l'absence d'école dans la commune, ce qui a pour effet « d'appeler l'attention des autorités sur la situation de ces communes au point de

(2) J. Chateau. — La culture générale, p. 60.

(3) Arch. dép.

vue du service scolaire ». De toute évidence cet intérêt pour l'école obéit à des motifs uniquement politiques. On aura une idée de l'importance accordée à l'enseignement si l'on considère qu'un maire a pu répondre par erreur qu'il n'y avait pas d'école dans sa commune !

Ainsi dans l'attribution d'un jour de vacance aucune attention n'est accordée aux aspects pédagogiques et psychologiques. C'est, nous l'avons vu, un moyen d'attribuer de l'importance à un événement. A une époque où les techniques d'information n'étaient guère développées ce procédé permettait de toucher des millions de personnes même dans les campagnes. C'est un instrument de propagande. Il n'est pas sûr que cette signification cachée des vacances ait cessé d'exister. L'action exercée sur l'écolier dans ses activités scolaires, et extra-scolaires surtout, est un moyen d'atteindre les parents utilisés par les techniciens de la publicité.

Nous serons amené à nous demander plus loin si la liaison établie entre les notions de loisirs et de vacance n'est pas influencée de façon occulte par des considérations de ce genre.

Mais avant d'envisager une formulation très actuelle de la signification des vacances il nous faut faire une place à des facteurs constitutifs et indispensables de l'activité scolaire. L'enceinte destinée à instaurer un type de formation autre que celui de la famille se matérialise d'abord par une école. Les périodes d'essor de la scolarisation se traduisent par une consécration de locaux à cet usage exclusif ainsi qu'on le voit pour l'enseignement secondaire sous l'influence des Jésuites et pour l'enseignement primaire sous celle de Jules Ferry. L'absence de local crée une vacance qui, dira-t-on, est exceptionnelle, mais qu'on rencontre en fait à toutes les époques. Les problèmes de construction, de réfection sont ceux qui donnent naissance à la correspondance la plus abondante et aux dossiers d'archives les plus fournis. Les instances politiques évaluent l'effort fait par référence à cet aspect et l'on voit alors les services d'enseignement agir pour hâter les travaux et rétablir l'activité scolaire. La présence de maîtres est non moins indispensable à cette activité. Alors que la nécessité de celle-ci est reconnue on voit certaines époques et certains lieux subir le phénomène de vacance prolongé à l'état endémique. Cela a été le cas en France avant la création d'un corps de remplaçants, mesure qui dénote une prise en considération assez nouvelle de l'intérêt de l'écolier. Le problème n'est d'ailleurs pas réglé pour autant : une étude expérimentale faite à Bordeaux montre les répercussions du changement de maître sur le travail scolaire. Ainsi les nécessités de l'organisation scolaire (locaux, personnel, mutations, examens) sont une justification profonde des vacances dont on ne saurait faire abstraction lorsqu'on tente une formulation plus nouvelle du problème en termes de loisir.

Les « grandes vacances » existaient bien avant que l'étude des loisirs soit mise à l'ordre du jour. Un glissement discutable s'effectue du travail adulte à l'activité scolaire lorsqu'on envisage le problème des vacances sous cet angle. Le péril à conjurer serait celui de l'inactivité dans une civilisation où le progrès technique réduit de façon massive et accélérée le temps de travail. Dans un tel contexte il est urgent de prévoir des activités de remplacement et d'y former ceux qui en bénéficieront. Ce phénomène ne touche en fait que la population adulte car rien ne laisse à penser que le progrès technique entraîne une réduction du travail scolaire. Bien que le nombre d'années d'études s'accroisse de façon importante le surmenage scolaire est constamment dénoncé. Le phénomène est donc inverse. Cependant la promotion des loisirs a des répercussions sur la scolarisation. D'abord parce qu'on refuse d'étendre à la période des vacances cette séparation de l'enfant et des parents que réalise la scolarité, même dans les cas les plus favorables à l'unité familiale. Tendance qui s'accuse pourtant avec l'extension des colonies de vacances. Ensuite parce que certains phénomènes qui dérivent de la généralisation des loisirs à des masses humaines de plus en plus considérables doivent être pris en compte lors de la fixation des vacances scolaires. Ainsi l'engorgement des voies de communication ou des lieux de séjour. Paradoxalement ce sont donc des considérations tout à fait étrangères à l'éducation qui apparaissent comme prépondérantes dans l'établissement des rythmes de cette éducation. C'est pourquoi il sera nécessaire de ramener au premier plan des impératifs proprement éducatifs après une recherche de l'influence des vacances sur les écoliers.

Si l'accent est mis actuellement sur l'importance des loisirs c'est que seul l'aspect positif des vacances est envisagé. Les arguments invoqués en faveur d'une promotion des loisirs ne sont d'ailleurs pas sans poids. Car la civilisation technicienne se traduit par une déshumanisation du monde du travail, si elle apporte une amélioration des conditions de vie. On assiste à un renversement de perspective : les loisirs qui à l'origine étaient créés pour meubler le vide des vacances exercent à leur tour une influence sur la durée de ces vacances. En effet pour être à la fois éducatif et réparateur le loisir ne doit pas se restreindre à un moment fugitif d'arrêt du travail : il doit consister en une rupture marquée. L'accroissement de durée de ces interruptions de l'activité commune, dans le domaine scolaire comme dans celui du travail, se justifie aussi par un souci démocratique d'égalité vis-à-vis du droit au loisir. A l'inverse de ce qui se passait à l'origine, les loisirs créent pour ainsi dire des vacances. Nous en trouvons un exemple particulièrement net dans le domaine des colonies de vacances. Elles étaient destinées au début à meubler les vacances

d'une minorité d'enfants défavorisés. Maintenant la durée des vacances d'été doit permettre l'organisation de trois séjours en colonies de vacances ainsi que le rappelle la motion du bureau national du Syndicat national des instituteurs du 6 mars 1963.

Ceci nous amène à parler de la nature de ces loisirs qui constituent actuellement la justification essentielle des vacances. Car on ne peut mener une étude sur les vacances si l'on fait abstraction de leur contenu. D'un point de vue pédagogique une période d'arrêt prolongé des activités scolaires ne peut manquer d'avoir une influence sur la formation éducative qui est le but même de l'école. Cet aspect qui semble capital n'est pour ainsi dire presque jamais abordé, aussi ne pouvons-nous faire état que de conjectures. On est en droit de penser que les activités éducatives, qui sont maintenant pratiquées en colonie de vacances, ont une influence bénéfique sur le rétablissement du niveau scolaire à la rentrée. Mais peut-on affirmer que la promotion des loisirs, qui influe sur la durée des vacances, comme nous l'avons vu, a toujours des conséquences aussi heureuses ? Que penser des loisirs à grande dépense d'énergie et de matériel dont le choix est influencé par une publicité puissamment orchestrée ? De nombreux articles de revues qui proposent une réorganisation de l'année scolaire s'appuient sur une critique hâtive du système antérieur. Mais ne prêtent-ils pas le flanc à une semblable critique dans la mesure où ils font, avec complaisance, une très large place à certains types de loisirs dont la vogue actuelle n'est peut-être pas étrangère à de gros intérêts financiers (sports d'hiver, tourisme, etc...) ?

Dans notre recherche des motifs allégués pour justifier les vacances, nous n'en avons guère trouvé jusque-là qui prennent exclusivement en considération l'intérêt de celui pour qui est créée l'activité scolaire. La prise de conscience de l'aspect négatif des vacances, de la perturbation causée par leur prolongement est un premier pas dans ce sens. Mais le problème n'est jamais abordé directement, en se demandant quel type de vacances est nécessaire à l'écolier ou à l'étudiant. En elles-mêmes les vacances ne sont pas un remède au surmenage, elles contribueraient plutôt à le créer. La recherche d'une alternance d'activités différentes, destinée à apporter un regain d'intérêt, a des bases psychologiques plus solides. La liaison originelle de l'école et des vacances traduit un rythme fondamental qui oppose un type d'activité et sa cessation. Certaines tendances pédagogiques nouvelles voudraient nier, dépasser cette opposition. Une interruption de l'activité scolaire pourrait être rendue inutile par un changement de nature de cette activité. Le loisir masquerait le travail comme dans les classes de neige par exemple.

Si la pédagogie de l'intérêt représente un idéal qu'on souhaiterait voir se réaliser, on ne doit pas pour autant renoncer à l'étude expérimentale de ses applications. Il est nécessaire de comparer les résultats obtenus par les élèves à toute une série d'épreuves administrées avant et après une expérience pédagogique. Ces épreuves ne doivent pas seulement être de nature scolaire, de manière à apprécier des acquisitions ou des détériorations, mais aussi de nature psychologique et s'appliquer aux attitudes profondes. Or il n'est pas sûr que l'effacement de cette coupure qu'Alain voulait très nette entre le travail et le loisir ait une influence bénéfique sur les attitudes d'ordre, d'obéissance comme de maîtrise de soi, de concentration, qui sont requises par une éducation véritable.

Si l'étude du passé nous a révélé différentes justifications des vacances, parfois assez étrangères à la considération de l'intérêt de l'enfant, il n'est pas sûr que la manière actuelle d'aborder le problème sous l'angle des loisirs ne soit pas justiciable du même type de critique historique. Chercher comment meubler d'activités éducatives le temps libre et comment le répartir pour concilier les exigences supposées de l'enfant et de l'adulte est une action qui dépend trop du contexte d'une économie, d'une civilisation. Certes il existe alors un certain intérêt pour l'enfant, mais seulement dérivé puisqu'on vise plutôt l'adulte actuel dont il dépend ou l'adulte qu'il deviendra. A parler de réalisations comme les colonies de vacances, qui permettent de rendre éducatif un temps considéré comme perdu, on remet en cause, non seulement des méthodes, mais encore ce qui fait l'essence même de la « discipline » scolaire (au sens large). Dans une telle situation, sans adopter une attitude conservatrice intransigeante, il faut s'astreindre, avant tout bouleversement du système antérieur, à une étude de la nature de l'activité scolaire, de ses apports espérés et effectifs et des influences exercées par ses modulations (arrêts, changements de rythme ou de type d'activité).

Ainsi posé le problème des vacances ne se réduit pas à un aspect négatif qu'on n'aborde guère parce qu'il semble évident. Il figure en bonne place dans une étude en profondeur de l'action éducative. Il traduit des nécessités profondes dont une attitude réformiste moderne a tendance à faire abstraction sans pour autant les faire disparaître. Tout système éducatif doit prendre position sur cette question des vacances et l'étude de la solution adoptée nous conduit à l'essence même du système, que cette solution soit l'acceptation, la restriction et l'aménagement ou même la négation. A partir de là s'ébauche une étude de pédagogie comparée particulièrement riche qui consiste à confronter, sur ce point particulier, les différents systèmes réalisés selon les lieux et selon les époques, et à tenter une explication qui tienne compte de ces deux facteurs fondamentaux : l'espace et le temps.

Henri BOIRAUD,
assistant à la Faculté des Lettres de Bordeaux.

DEUXIÈME PARTIE

NOTES CRITIQUES

CASTEL (Robert), **PASSERON** (Jean-Claude). — ***Education, développement et démocratie.*** — Paris, La Haye, Mouton, 1967. — 23,5 cm, 168 p., tabl., graph., index., bibliogr. (Cahiers du centre de sociologie européenne IV.)

Ce recueil d'études consacrées aux problèmes de l'enseignement dans plusieurs pays (Algérie, Espagne, France, Grèce, Hongrie, Italie, pays arabes, Yougoslavie) a eu pour point de départ des communications présentées aux colloques de Madrid (octobre 1964) et de Dubrovnik (octobre 1965). Ces colloques, organisés sur l'initiative du Centre de sociologie européenne (A.P.H.E.), avaient pour objectif initial les rapports entre systèmes d'éducation et développement économique ; ce sont les travaux de sociologie de l'éducation qui sont ici présentés.

L'origine même de ces études fait qu'elles ne portent pas toutes sur un même aspect de l'éducation, ni sur un même type de sociétés. Néanmoins, outre l'intérêt propre de chacune des recherches présentées, leur réunion permet de poser des questions comparatives sur les fonctions sociales de l'éducation et d'esquisser une réflexion méthodologique sur la comparaison et la comparabilité des systèmes d'enseignement. C'est à ce travail que se sont livrés les présentateurs dans l'introduction générale de l'ouvrage et dans les introductions aux trois parties (réunissant chacune trois études) qui le composent. « L'éducation et la stratification sociale », « La diversité des fonctions de l'éducation », « Education, tradition et contacts de civilisation ». L'apport et, tout compte fait, la nouveauté de ce livre consistent sans doute principalement en cet effort pour poser, à partir d'exemples concrets, les fondements d'une sociologie comparative des systèmes d'enseignement.

On a trop souvent cru, en effet, qu'il suffisait d'homogénéiser les catégories statistiques appliquées dans les différents pays du monde aux effectifs scolaires pour légitimer des comparaisons entre systèmes. Ou bien on s'est interdit toute comparaison, en invoquant les spécificités nationales. Dans les deux cas on élude le problème. MM. Bourdieu, Castel et Passeron rejettent également les rapprochements superficiels des « chercheurs de formation économique » et la « fidélité monographique aux singularités culturelles » qui caractérise certains ethnologues.

Réduisant en effet les systèmes d'enseignement à leurs aspects les plus institutionnels, s'attachant uniquement à leurs résultats mesurables (taux de scolarisation, de déchet, etc.), la première approche — celle des planificateurs — n'aboutit qu'à des abstractions a-sociologiques, puisqu'elle isole des traits institutionnels des contextes sociaux d'où ils tirent leur sens. En liant arbitrairement et aveuglément taux de scolarisation, taux de croissance, degrés de « démocratisation », etc., elle revient à une sorte d'évolutionnisme qui situe toutes les sociétés, en particulier les pays capitalistes et les pays socialistes, sur une échelle unique dont les degrés supérieurs seraient occupés par les sociétés les plus avancées dans un « développement économique et culturel » considéré comme univoque. Or, s'il est légitime de s'appuyer, comme c'est le cas dans plusieurs passages de l'ouvrage, sur les statistiques des chances d'accès à l'éducation pour les diverses catégories sociales de sociétés capitalistes et socialistes, on ne devra pas en rester à ce point de départ de la comparaison, et oublier que « les inégalités devant l'école..., le prestige ou le pouvoir qui en découlent, n'ont ni la même portée ni la même fonction dans les deux types de sociétés » (p. 17). Les mêmes précautions doivent être prises lorsqu'il s'agit de pays ayant un même système économique ; c'est ainsi qu'en Grèce, comme le montre J. Lambiri-Dimaki, « les taux de diplômes ne mesurent que très approximativement les chances de promotion sociale » (p. 112), car les relations familiales ont une influence bien plus grande que dans d'autres sociétés sur l'obtention d'un emploi.

La démarche comparative doit donc se soumettre à des recontextualisations, et en particulier ne pas négliger les passés nationaux, entre autres la situation de

colonisation pour les pays arabes. Mais alors *les spécificités ne vont-elles pas interdire* toute comparaison ? Les auteurs refusent ce dilemme, en se livrant d'abord à une critique violente d'un certain culturalisme (qualifié ici d'« intuitionniste », de « littéraire », de « touristique », etc.), par exemple celui que l'on trouve chez J.R. Pitts dans l'ouvrage « A la recherche de la France » ; ensuite, et de façon plus positive, en recourant à l'analyse fonctionnelle. L'étude patiente et méthodique des diverses fonctions remplies par un système d'enseignement dans une société donnée et de la hiérarchie spécifique de ces fonctions renvoie aux fonctions possibles et aux hiérarchies possibles de fonctions du système d'enseignement, fondements d'une comparaison et d'une typologie.

Ayant posé les règles de la méthode comparative en sociologie de l'éducation, les présentateurs ne laissent pas complètement le soin et le risque au lecteur de les appliquer aux études constituant le recueil. La conclusion esquisse une analyse de la démocratisation de l'école en Hongrie, en France et en Yougoslavie. On voit alors comment, écartant l'apparence de ressemblance due à l'isolement de certains traits par rapport à leur contexte, l'étude sociologique mettrait en évidence la spécificité du fonctionnement des systèmes éducatifs, et permettrait d'élaborer une typologie. Par exemple la crise de l'enseignement « tend à se formuler, en Yougoslavie et en France, dans le même vocabulaire et à travers l'énumération de symptômes semblables » (p. 237). Mais en France, la crise « reflèterait... la contradiction d'un système qui ne pourrait assumer ses nouvelles tâches sans faire éclater les bases sociales de son recrutement, alors qu'il ne peut s'ouvrir largement à un public nouveau sans renier les valeurs autour desquelles il s'était organisé. En Yougoslavie, la crise « traduirait une tension dans le système lui-même, entre les finalités sociales contradictoires qui lui sont simultanément imparties : instaurer une culture pour le plus grand nombre, sauvegarder ou promouvoir la formation d'une communauté scientifique hautement qualifiée au service de la recherche et répondre aux desiderata de la croissance..., imposant la formation de qualifications hiérarchisées » (p 238). Les deux exemples illustreraient deux types extrêmes, deux « conceptions-limites des fonctions de la culture et des valeurs engagées dans le projet de sa démocratisation ».

Ayant dû résumer exagérément et sans doute abusivement les présentations des études, nous ne pouvons évidemment pas résumer ces dernières, mais seulement en donner la liste : « La démocratisation de la culture et de l'enseignement en Hongrie », par Suzannne Ferge ; « Structures de l'enseignement et catégories sociales en Yougoslavie », par Mirko Martic et Rudi Supek ; « Les chances d'accès à l'enseignement en Grèce » par Jeanne Lambiri-Dimaki ; « L'influence de l'éducation sur le rendement de l'exploitation agricole dans une situation de changement », par Corrado Barberis ; « L'instruction et le choix du conjoint », par Ante Fiamengo ; « L'évolution de l'école et des idéologies scolaires en Espagne », par Antonio Linarès ; « Le comité d'école, un organe démocratique d'intégration de l'école à la collectivité locale », par Pavle Novosel ; « Continuité et changements dans les pays arabes », par André Miquel ; « Bilinguisme et éducation en Algérie », par Abdelmalek Sayad.

Ajoutons que les *chercheurs en sociologie de l'éducation prendront ici connaissance* des premiers résultats d'un programme de recherches coordonnées portant sur plusieurs pays, et d'une bibliographie sélective des travaux déjà publiés en chacun d'eux. De plus, la méthode comparative ayant toujours passé, depuis Durkheim, pour l'équivalent en sociologie de l'expérimentation, il faut souligner le début de vérification que peuvent apporter ces études à certaines hypothèses de sociologie de l'éducation élaborées ces dernières années. Ainsi par exemple, l'absence, dans les pays socialistes, « de la plupart des déterminants économiques de l'inégalité devant l'école qui sont propres aux sociétés capitalistes », permet de trouver *isolés « les déterminants proprement culturels de l'hérédité culturelle » (p. 61).*

De telles recherches permettront seules de fonder, particulièrement dans les pays dits sous-développés, des politiques scolaires qui ne soient pas vouées à l'échec par les abstractions des études sur lesquelles elles s'appuient. Quoiqu'en pensent ceux qui vilipendent les lenteurs des sociologues, la recherche appliquée doit passer par le long détour de la recherche fondamentale.

Guy VINCENT.

DURKIN (Dolores). — ***Children who read early. Two longitudinal studies*** (Les enfants qui lisent tôt). — New York, Columbia University Teachers College Press, 1966. — 23 cm, 174 p., tabl., index, bibliogr.

Cet ouvrage, postérieur à celui de G. Doman (« Comment apprendre à lire à votre bébé ») tend à faire le point d'une manière très scientifique sur un problème controversé : celui de l'âge auquel les enfants peuvent apprendre à lire. La thèse de l'auteur, psychologue et pédagogue, est qu'il n'y a pas d'« âge de la lecture ». Les enfants auxquels on a appris à lire très jeunes (trois - quatre ans) ont un développement aussi normal que les autres et l'apprentissage qu'ils ont reçu ne leur est ni inutile ni nuisible (contrairement aux idées couramment répandues en Amérique). Ils possèdent une avance en lecture, qu'ils ont tendance à conserver, et leurs aptitudes générales sont aussi bonnes que celles des autres.

D. Durkin a étudié deux groupes d'enfants, le premier composé d'enfants de Californie (Oakland), le second d'enfants de New York. Dans le second groupe, les enfants ayant appris à lire jeunes étaient opposés à ceux qui avaient appris à lire à l'âge normal. Tous les niveaux sociaux économiques se trouvaient représentés dans le groupe total. Les enfants qui avaient appris à lire très jeunes avaient généralement appris avec leur mère (et non à l'école maternelle, comme cela se serait produit en France), les mères des autres s'étaient abstenues à cause des idées régnantes sur la nocivité d'un apprentissage précoce.

Les méthodes d'apprentissage étaient extrêmement variables. Beaucoup de ces enfants (exactement le tiers) qui avaient appris à lire jeunes n'avaient d'ailleurs pas appris avec leur mère, mais avaient appris seuls, stimulés par un frère ou une sœur plus âgés. Beaucoup d'entre eux aussi (plus de la moitié) désiraient surtout apprendre à écrire et avaient appris à lire en écrivant. Ils se montraient capables de fixer leur attention durant un temps très long, contrairement aux idées reçues.

Une grande partie du livre est consacrée à des études de cas, à partir d'entretiens avec les parents, avec les enfants, d'observations du milieu. On perçoit bien les raisons qui ont poussé les mères à apprendre à lire à leurs enfants et l'esprit qui les animait en le faisant.

L'auteur cite, à la fin de l'ouvrage, une étude de Samuel A. Kirk qui montre que des enfants déficients intellectuels (Q. I. 50 - 75) ont tout intérêt à apprendre à lire très jeunes. Ceux qui avaient pu le faire subissaient un accroissement de quotient intellectuel et lisaient mieux relativement qu'on ne l'aurait attendu.

Ce livre est important parce qu'il s'ajoute aux témoignanges, maintenant nombreux, de ceux qui pensent que l'enfant peut recevoir très précocement une véritable formation intellectuelle. L'auteur cependant, ne pense pas qu'il faille faire du « bourrage précoce ». Elle pense seulement qu'il faut répondre aux demandes des enfants, si ceux-ci manifestent le désir d'apprendre à lire, et ceci quel que soit leur âge. Elle pense aussi que l'école doit s'adapter aux enfants et ne pas faire subir

le même régime à ceux qui ont déjà commencé à apprendre à lire, à ceux qui ne l'ont pas fait, et à ceux qui ne manifestent aucun désir d'apprendre à lire. Ses conclusions sont d'une grande portée pédagogique.

Michel LOBROT.

General Education in a changing world. (L'éducation générale dans un monde en transformation). — La Haye, The comparative Education society in Europe, 1967. — 23 cm, 117 p. (Assemblée générale de Berlin, 1965.)

La Société européenne d'éducation comparée a regroupé dans cet ouvrage, les discours prononcés par des personnalités d'origine diverse lors du colloque de Berlin (1965) qui avait pour thème : la corrélation entre les transformations des sociétés dans le monde et les changements de l'éducation, tant dans sa structure que dans son contenu. Un tiers de l'ouvrage est consacré à un tour d'horizon des tendances actuelles de l'évolution de l'éducation. Les autres conférences se rapportent à la science de l'éducation comparée, ses techniques, ses problèmes.

L'évolution économique et sociale d'un pays influence nécessairement le contenu de l'éducation qui est elle-même un « fait social ». Il convient donc d'observer l'évolution démographique, l'évolution des institutions sociales, familiales, économiques et politiques dans la mesure où cette évolution intéresse le domaine de l'enseignement. En ce qui concerne l'éducation générale, il faut distinguer entre la théorie — c'est-à-dire les concepts, les idées directrices sur lesquels se fonde l'enseignement classique — et la pratique c'est-à-dire la réorganisation des horaires, des programmes, des cours.

Dans son discours d'ouverture, J. Lauwerys définit le but du colloque international ; il s'agit de jeter un pont entre les idées traditionnelles des différents pays et les concepts modernes, universels, de la formation de l'individu valables pour la fin du XXe siècle. Dans le passé, la tradition humaniste visait au développement intellectuel et moral de l'Homme, les Anglais insistant sur la formation du caractère social, les Français accordant la suprématie au raisonnement, les Allemands protégeant la liberté intérieure. A l'encontre des pays européens qui ont conservé longtemps un idéal d'éducation classique et aristocratique, les deux systèmes politiques opposés que sont les U.S.A. et l'U.R.S.S. se sont rejoints dans leur foi en l'éducation utilitaire, productive. Les U.S.A. et la Russie ont concentré leurs efforts sur l'enseignement expérimental des sciences et sur la technologie, plutôt que sur les études humaines spéculatives. Mais le contraste n'est peut être pas aussi net que l'exprime J. Lauwerys, car les pays de l'Est n'ont pas éliminé la culture générale : les langues, la littérature y sont enseignées en profondeur.

L'idéal moderne serait en définitive d'harmoniser les tendances scientifiques et humanistes, car il ne suffit pas d'apprendre des techniques, il faut encore vivre dans la société, en comprendre les événements et posséder des critères de choix. Toutes les branches de l'enseignement général sont interdépendantes.

Pour Franck Bowles représentant les Etats-Unis, l'éducation générale a pour but de doter tous les citoyens d'une culture de base commune débouchant sur un enseignement supérieur largement ouvert et démocratisé. Dans cet optique, la première initiative est d'aider des étudiants originaires d'un milieu peu cultivé donc peu stimulant. De telles réalisations ouvriraient à 50 % des étudiants la voie universitaire et les programmes actuels de l'enseignement supérieur ne seraient plus adaptés à tous les élèves. Mais en revanche, les possibilités d'études hautement

spécialisées — au niveau du doctorat et de la recherche — seraient accrues pour les meilleurs étudiants.

Franck Bowles estime que les expériences américaines dans ce domaine pourront servir à d'autres pays, puisque l'élargissement de l'enseignement général supérieur représente une tendance universelle.

Cette universalité du progrès éducatif justifie la tentative de l'Unesco pour élaborer un plan supranational d'éducation de base. Ernst Simon de Jérusalem voit dans l'activité pédagogique rationnelle le moyen d'unifier les pays plus rapidement que par l'activité politique. Cependant, dans le contexte actuel, les problèmes de l'enseignement sont bien différents en nature et surtout en degré, d'un continent à l'autre. En Afrique par exemple, tout reste à créer, car les systèmes introduits par les colons européens étaient prévus pour une civilisation européenne : les manuels d'histoire, de géographie, de sciences sociales concernaient uniquement de jeunes européens. Il en résulte un véritable sentiment d'aliénation chez le jeune Africain qui, selon Alexandre Banovitch, ne connaît pas sa propre terre et dont l'instruction est un facteur d'isolement par rapport à ses compatriotes.

Les conférences tenues ces dernières années en Afrique ont toutes abordé le problème de la réforme des programmes scolaires. La première à Addis Abeba en 1961 traça « les grandes lignes du développement de l'éducation dans les pays africains » ; celle de Bamako en 1965 étudia précisément les modalités de refonte des programmes. Mais dans la pratique l'africanisation des programmes principalement en histoire et en géographie humaine, présente de sérieuses difficultés en raison de l'absence de documents écrits anciens.

La comparaison entre les points de vue des membres américains, européens et africains du congrès justifie la conclusion formulée par Vernon Mallinson à la fin des débats : un concept d'éducation générale ne peut, aujourd'hui s'appliquer universellement, car les problèmes propres aux contrées prospères, totalement scolarisées sont fondamentalement différents de ceux des pays en voie de développement où sévit encore l'analphabétisme.

Une deuxième série de débats s'ouvre ensuite avec pour objectif cette science nouvelle qu'est l'éducation comparée. Le professeur Lauwerys de l'Université de Londres, l'enseigne à ses étudiants à différents niveaux : les futurs professeurs de « grammar schools » l'étudient dans le but d'éclairer certains problèmes pratiques concernant directement leur profession. Au niveau de la maîtrise et du doctorat, les étudiants observent en profondeur l'éducation dans un pays étranger et s'informent sur les principaux problèmes de l'enseignement dans le monde.

R. L. Plancke présente l'expérience de l'Université de Gand où l'éducation comparée fut introduite en 1964-1965. Le point de départ du travail était l'analyse attentive de la conférence de M. Debesse, professeur en Sorbonne, « Qu'est-ce que l'éducation comparée ? » Les étudiants devaient ensuite rechercher dans des publications étrangères les conceptions analogues à celles de M. Debesse, ceci dans le but de bien s'imprégner du vocabulaire spécifique de l'éducation comparée dans une seconde langue.

Hermann Röhrs (Allemagne) pose clairement les données du problème : il faut distinguer l'étude de l'enseignement à l'étranger et l'étude « comparative » de l'éducation. Faute de pouvoir connaître personnellement tous les pays, il faudrait s'assurer la collaboration de pédagogues étrangers et organiser des échanges entre les chercheurs et entre les étudiants.

Le concept d'éducation comparée étant défini et éclairé par quelques exemples d'expériences réalisées en Belgique, en Allemagne, en Espagne, etc..., il reste à savoir quelles techniques et quelles connaissances participeront à l'élaboration des recherches. L'apport de la méthode statistique est nécessaire à toute considération

réaliste. En effet pour que les comparaisons soient source de progrès, elles doivent selon F. Edding tenir compte des données concrètes, à savoir les facteurs économiques. L'enseignement n'est pas un acte gratuit, dans les deux sens du terme : il doit préparer efficacement à l'exercice d'une fonction professionnelle et sociale et par ailleurs son coût est en rapport avec sa qualité. Il importe de comparer les rendements dans les différents pays de l'investissement accordé à l'éducation et de mesurer les fluctuations du marché du travail. Mais selon M. Grant, la tâche du statisticien n'est pas aisée en économie scolaire ; il est difficile de prévoir plusieurs années à l'avance quels seront les emplois disponibles, car l'évolution technique est rapide et complexe.

Pour appuyer ces recherches empiriques, il faut déterminer quelles normes régissent l'éducation et la vie sociale des individus dans un pays donné. L'éducation comparée ne peut pas devenir une science exacte, sans âme ; elle est liée à l'anthropologie culturelle. L'éducation est un facteur, mais d'abord un résultat de la civilisation. Elle dépend de l'ordre humain, hiérarchique et temporel, des processus d'évolution et des idéaux particuliers aux différentes cultures. Statisticiens, anthropologues et pédagogues doivent donc travailler ensemble pour saisir cette réalité sans cesse transformée qu'est l'éducation. Le travail en équipe et la coopération internationale sont nécessaires à l'entreprise d'une tâche aussi complexe que l'étude comparative de l'éducation qui comporte de nombreux facteurs non-rationnels.

Nelly ROME.

HARDING (David H.). — **The new pattern of language teaching.** (Une nouvelle conception de l'enseignement des langues vivantes). — London, Longmans, 1967. — 20 cm, 212 p., index, bibliogr. (Education today.)

L'ouvrage de David H. Harding offre une vue d'ensemble de l'évolution de la pédagogie des langues vivantes dans les pays anglo-saxons depuis le siècle dernier où l'enseignement des langues vivantes ne différait pas de celui des langues mortes (règles de grammaire - traductions).

Dès 1880 toutefois, avec Victor, Genin, Passy, Sweet, Jespersen, est vivement recommandée la **méthode directe** qui fait une place prépondérante à l'apprentissage orale et à l'étude de la phonétique articulatoire.

Cette méthode sera largement diffusée et adaptée entre les deux guerres en Angleterre, tandis qu'aux Etats-Unis les travaux de linguistes comme Sapir et Bloomfield influenceront l'élaboration d'un enseignement expérimenté de façon intensive au sein du programme d'entraînement spécialisé de l'armée (A.S.T.P.) au cours de la dernière guerre mondiale.

— Quelles sont les raisons d'enseigner une langue étrangère ? L'étude de la langue permet d'apprécier dans le texte le patrimoine littéraire d'une nation.

Il y a également des raisons éducatives : une langue étrangère est une matière cumulative. L'élève construit à partir d'une base — et progresse ainsi, tout comme en mathématiques. Cette étude donne à l'élève une meilleure compréhension de la nature et du fonctionnement du langage, d'où sa valeur proprement linguistique.

— Relevons encore, outre la possibilité des contacts directs, l'importance des raisons économiques fondées sur l'augmentation des échanges commerciaux, industriels et techniques internationaux.

— La langue étrangère est un moyen de communication orale. Dans cette

perspective, la linguistique a une place particulièrement appropriée dans un tel enseignement.

L'apport de la linguistique scientifique et la connaissance des processus psychologiques d'acquisition de la langue ont conduit à jeter les bases d'une théorie de l'enseignement des langues vivantes dont les lignes essentielles sont les suivantes :

1° Apprendre une langue, c'est acquérir de nouveaux modèles de comportement, c'est-à-dire des habitudes et des aptitudes nouvelles. Celles-ci ne sont acquises que par un entraînement permanent, point fondamental dans l'apprentissage des langues vivantes.

2° L'usage de la langue parlée est essentiel pour aboutir à un maniement adéquat. L'ordre naturel d'enseignement des diverses activités linguistiques est le suivant : a) compréhension auditive ; b) expression orale ; c) compréhension à la lecture ; d) expression écrite.

3° Les items linguistiques doivent être présentés à l'élève, soigneusement découpés, **dosés** et **gradués.**

4° L'élève doit maîtriser les **structures** de la langue, la connaissance pratique de celles-ci étant plus importantes encore qu'une connaissance extensive du vocabulaire. Ces structures peuvent être acquises par entraînement oral d'après un modèle (« pattern practice »).

Selon la théorie linguistique de la transformation, il n'existerait qu'un petit nombre de modèles linguistiques de base soumis à des variations.

5° Les items linguistiques doivent être placés dans un contexte (contextualisation). C'est la situation à laquelle est référé un item de la langue qui éclaire son sens et lui donne ses tonalités affectives.

6° On peut utilement faire appel à des comparaisons avec la langue maternelle, non par des exercices de traduction, mais par une analyse contrastée des deux langues, en mettant l'accent sur les points d'interférence possibles.

Dans une seconde partie, les auteurs passent en revue méthodes techniques et moyens actuellement mis en œuvre :

— Les **cours audio-visuels** mettent en relation un matériel d'images et d'objets et l'expression verbale dotée de son intonation et sa prononciation correctes. On utilise pour ceci des diapositives, des films et des enregistrements au magnétophone.

— Les **méthodes audio-linguales** font moins de place au matériel visuel et insistent d'avantage sur les exercices parlés. L'élève peut suivre le livre en écoutant l'enregistrement. Il répète des phrases, répond à des questions enregistrées.

Le travail est planifié selon un rythme cyclique d'une ou deux semaines. La première semaine comprend des exercices audio-visuels lesquels sont consolidés dès la semaine suivante par des exercices de lecture et d'écriture. La lecture constitue la meilleure transition entre le travail oral et le travail écrit qui suivra un ordre gradué : copie, dictée, complétement de phrases, réponses à des questions, rédaction libre.

— **L'enseignement programmé** peut être utilisé également comme technique d'apprentissage des langues vivantes. Le principe consiste à diviser la matière d'étude en items d'information élémentaires et à les ordonner selon une séquence progressive. La méthode vise à un surapprentissage de la langue écrite essentiellement.

— **La radio et la télévision** sont des techniques largement utilisées depuis longtemps déjà.

— **Les laboratoires de langues :** il en existe 500 en Grande-Bretagne. Les élèves se trouvent dans des cabines individuelles insonorisées, face au bureau du professeur. Celui-ci commande la source des programmes enregistrés sur bande à l'intention de l'élève, et il reçoit la réponse demandée qu'il peut faire corriger. Les avantages sont que chaque élève travaille à son rythme propre ; le temps de travail efficace est accru pour chacun ; les exercices de langue parlée sont effectués dans les meilleures conditions ; l'entraînement permet une gradation dans la complexité. On peut citer des exercices de répétition directe, par analogie, par transformation, etc...

Les séances de laboratoire peuvent être intégrées dans un programme audio-visuel et combinées avec les autres cours. Le problème des examens se pose également dans le contrôle de l'enseignement des langues. Dans la ligne des méthodes nouvelles, on devrait accorder une place importante à la connaissance parlée de la langue et utiliser comme moyen de vérification, les types d'exercices faits en classe, tels qu'ils ont été décrits précédemment.

***

Consacrée à l'examen des conséquences résultant de l'application des tendances nouvelles, la troisième partie de l'ouvrage souligne l'intérêt qui s'attache à l'apprentissage précoce des langues, apprentissage fondé sur un **conditionnement** des facultés intellectuelles de l'enfant — huit ans semble l'âge optimum. L'enfant est particulièrement apte au bilinguisme sans inconvénients prouvés pour son développement.

Des expériences très probantes ont été faites en Suède. Notons également les tentatives couronnées de succès dans les écoles primaires à Leeds en 1961. La réussite nécessite cependant des professeurs très entraînés. D'autre part les acquisitions de l'enfant sont d'ordre imitatif ; il ne possède pas encore les capacités de synthèse et d'adaptation des formes syntaxiques apprises. Mais on peut déjà inculquer les structures de base de la langue orale à travers un enseignement vivant et pratique.

Au niveau des classes secondaires se pose le problème d'un enseignement des langues à tous les élèves quel que soit leur niveau scolaire et intellectuel. La continuité avec l'enseignement reçu à l'école primaire peut être assurée en tenant compte de la différence de formation antérieure des enfants. On abordera l'étude de la grammaire après avoir consolidé les automatismes de la langue parlée.

L'utilisation des méthodes audio-visuelles et le début plus précoce de l'apprentissage rendent possible plus tôt la lecture des textes de littérature. Une possibilité intéressante d'utilisation d'une langue étrangère est son emploi pour enseigner l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, etc...

Les méthodes nouvelles sont également efficaces dans les cours du soir, la promotion des adultes, la formation accélérée pour des besoins commerciaux et industriels ? Les professeurs de langues vivantes devraient être initiés, à l'université, au maniement des techniques nouvelles et au moyen d'en tirer le meilleur parti pédagogique.

L'évolution de l'enseignement des langues reste liée au développement social, économique et éducatif de notre époque. Dans la conception nouvelle, les techniques modernes, valorisant la communication orale, rétablissent l'équilibre entre la langue parlée et les exercices **écrits et littéraires** traditionnels.

Monique DICHTER.

KAHNERT (Veda Moses). — **Le rôle du dessin et de la peinture dans la réadaptation des adolescentes.** — Paris, Sabri, 1967. — 20 cm, 93 p., pl., bilbiogr.

Si tout un courant actuel tant pédagogique, artistique que thérapeutique cherche à restituer à l'homme sa dimension d'être incarné, c'est-à-dire à attribuer une valeur de communication aux expressions non-verbales, on peut dire que toute recherche sur la peinture et le dessin y participe en tant à la fois que possibilité d'expression pour un sujet et possibilité de compréhension pour un « lecteur » éventuel.

Depuis les études devenues classiques du Dr Luquet sur le dessin enfantin en 1927, les dessins et peintures d'enfants n'ont cessé de susciter et l'intérêt et les recherches. C'est ainsi que R. Stora relève entre 1950 et 1960, 400 nouveaux articles ou livres ayant ce sujet pour thème.

Cependant, il semble que l'on se soit beaucoup plus intéressé au dessin spontané de l'enfant qu'au dessin et à la peinture des adolescents. C'est là précisément l'un des intérêts du petit livre de V.M. Kahnert que de nous relater une expérience faite avec un groupe d'adolescentes de quatorze à dix-neuf ans, mais un groupe d'adolescentes inadaptées, puisqu'il fut constitué dans le milieu hospitalier de la Salpêtrière, c'est-à-dire que V.M. Kahnert s'intéresse au dessin en tant que moyen d'expression, mais aussi qu'elle s'interroge sur sa valeur diagnostique et thérapeutique. « Le choix de ce sujet nous dit-elle, trouve son origine tant dans un intérêt pour les troubles adolescents et leurs causes que dans un intérêt pour le dessin et la peinture comme possibilité d'extérioriser les troubles affectifs de l'individu » et elle ajoute plus loin : « L'objet principal de cette thèse est donc de démontrer comment l'expression picturale porte l'empreinte des troubles de l'adolescent et comment cette expression change avec le changement dans l'état de l'adolescent, soit dans le sens d'une amélioration, soit dans le sens d'une détérioration. »

V.M. Kahnert attire toutefois notre attention sur le caractère limité de son expérience puisqu'elle ne porte que sur un groupe de 8 à 10 adolescentes de passage à la Salpêtrière, ce qui réduit le nombre de dessins par adolescente, et sur le cadre de celle-ci qui se situe en milieu hospitalier, milieu dans lequel aucune autre activité de ce genre ne leur était proposée. Il leur était donc offert à l'intérieur de l'hôpital une activité nouvelle qui n'avait rien à voir avec ce qui leur était demandé d'ordinaire, puisque au début de l'expérience l'animatrice insistait justement sur le fait qu'il ne leur était rien demandé, qu'il s'agissait simplement d'un « exercice qui n'avait d'autre but que de leur procurer du plaisir », et que « leur travail n'allait subir aucune inspection de la part du médecin, que ce n'était pas un test et que nous n'étions pas un examinateur ». Ainsi en les rassurant, d'une part et en leur accordant le maximum de liberté, d'autre part, V.M. Kahnert espérait faciliter l'expression et de ce fait même un début de libération. En effet, pour l'adolescente inadaptée, la possibilité de s'exprimer est primordiale et elle en éprouve plus que tout autre la nécessité. Son drame tient justement au fait qu'elle n'a pu trouver pour extérioriser et exprimer ses sentiments et ses difficultés, pour se faire entendre, que son comportement d'inadaptée, et, en un sens, à cette demande, il a été donné une réponse puisqu'elle se trouve à l'hôpital. C'est aussi pourquoi elle ne l'abandonnera que s'il lui est donné d'autres moyens de se faire entendre, d'autres possibilités d'expression, mais il faut que ces moyens soient à sa portée et que quelqu'un soit là pour recevoir ses messages, les comprendre, et y répondre pour que le cercle vicieux de l'inadaptation se brise. Pour ce faire, le dessin semble à V.M. Kahnert un moyen privilégié. En effet, si le dessin peut être dit « un système d'écriture », il n'en reste pas moins essentiellement un médiateur. Moins direct que la parole il permet à l'adolescente de s'exprimer en un langage symbolique et de communiquer avec autrui. Communication facilitée aussi dans la mesure où le dessin étant en même temps

activité ludique et activité sérieuse, elle rend possible, le va et vient entre ces deux activités et permet la réduction des tensions émotionnelles que déclenchent l'acte de s'exprimer chez le sujet.

Mais, si le dessin possède une richesse qui lui est propre, quant à sa valeur comme médiateur de la communication, il n'en reste pas moins qu'il ne peut sous aucun prétexte servir à lui seul à l'établissement d'un diagnostic ou à une action thérapeutique. L'auteur insiste fortement sur la nécessité de toujours insérer le dessin ou la peinture dans son contexte et de maintenir des relations étroites entre les différents éléments recueillis sur l'adolescente.

Ainsi, ce sont beaucoup plus des points de convergence que l'auteur recherche que des clés pour une interprétation possible. C'est pourquoi elle concentre son attention sur quatre points :

1° la comparaison des œuvres du point de vue du comportement des adolescentes ;

2° les rapports entre les dessins et peintures produites et le passé de chaque adolescente ;

3° les changements visibles dans l'œuvre de chaque adolescente et leurs causes ;

4° les intentions poursuivies dans les productions par chaque adolescente d'après ses propres explications.

Champ qu'elle explore avec précision en étudiant d'abord les productions du groupe puis les productions d'une jeune schizophrène et c'est seulement dans le cadre de ces questions qu'elle parlera de l'emploi du vide comme « allant de pair avec un vide dans la vie affective » et de l'utilisation de la couleur qui s'est, dit-elle « avérée être le langage qui exprime l'état émotionnel de l'individu, celles qui étaient ouvertement agressives avaient une tendance à utiliser le rouge nettement plus souvent que les autres ».

Ainsi, s'il est possible de trouver des constantes dans l'utilisation symbolique de formes ou de couleurs, il n'en reste pas moins vrai qu'un élément d'un dessin, ne peut jamais être interprété hors de son contexte ; contexte de la séance même ; interprétations données par l'adolescente de son dessin, attitude de celle-ci pendant la séance ; contexte hors séance ; toutes les données cliniques recueillies sur l'adolescente à l'aide d'autres moyens d'investigation.

En outre, le dessin et la peinture ne doivent pour V.M. Kahnert en aucun cas se substituer à d'autres moyens diagnostiques ou thérapeutiques mais plutôt s'y ajouter et ce n'est que dans cette mesure qu'ils peuvent être bénéfiques, en facilitant l'expression, la communication et de ce fait même offrant des possibilités et de diagnostic et de thérapie puisque le dessin et la peinture sont pour le thérapeute des lieux privilégiés où le caché s'extériorise et se dévoile et pour l'adolescente un des accès possibles à la réalité.

Mais, si ce livre est d'un intérêt incontestable quant à la contribution qu'il apporte à la rééducation des adolescentes, il ne l'est pas moins pour tout éducateur dont la préoccupation première est l'expression de l'enfant et le développement de ses possibilités de communication dans l'optique d'un épanouissement de la personnalité et l'élargissement d'un enseignement encore trop verbal pour pouvoir être total.

Hélène PIRALIAN.

KOHLER (Claude). — **Jeunes déficients mentaux. De l'enfance à l'âge adulte.** — Bruxelles, Dessart, 1967. — 19 cm, 445 p., tabl. (Phychologie et sciences humaines.)

Rédigé par le Docteur Kohler qui a voué toute sa vie à l'enfance inadaptée, ce livre nous montre, comment ces êtres à part, que sont les jeunes déficients mentaux, peuvent évoluer depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte.

Aspects positifs de la question, risques d'échecs, dangers divers sont présentés en fonction de la déficience et à chaque étape d'âge. L'auteur n'hésite pas à définir les éléments encore problématiques : vie sexuelle ou sentimentale, intégration professionnelle...

Après un rappel historique sur le déficient mental à travers les siècles, en France, en U.R.S.S., aux U.S.A., en Europe occidentale et quelques notions générales sur l'échelle métrique de l'intelligence, la cure psychanalytique, l'auteur nous donne une définition de la déficience mentale avec un tableau exhaustif des causes ainsi que des éléments qui interviennent pour ou contre un maximum d'épanouissement personnel et d'adaptation sociale.

Le premier — et essentiel — jalonnement de la route que les éducateurs doivent s'efforcer de faire parcourir à l'enfant déficient ne peut se faire, nous dit le Docteur Kohler, que par référence aux étapes de développement de l'enfant normal et aux données que les travaux psychanalytiques fournissent sur l'élaboration des contacts du petit enfant avec la réalité et des premiers rudiments de son Moi sans laquelle toute conclusion serait vaine. L'étude de ce premier jalonnement est complétée par un résumé très riche sur les particularités des étapes de la croissance physique et psychique et par des conseils pratiques pour affronter et surmonter les difficultés ce qui intéressera vivement les éducateurs et plus particulièrement les parents.

Pour des parents non seulement aimants, mais compréhensifs et capables d'adhérer à un plan d'action qui doit se poursuivre jusqu'à l'âge adulte, désireux d'établir des contacts réguliers avec une équipe de techniciens qualifiés, soit dans le cadre d'une consultation de neuro-psychiatrie infantile, soit dans la mouvance d'un institut médico-pédagogique où, ultérieurement leur enfant pourra entrer, l'auteur en s'inspirant d'ouvrages déjà parus et, en particulier ceux de A. et F. Brauner, a rédigé à leur intention des conseils à caractère pratique pour tout ce qui a trait à la nutrition, le sommeil, la propreté, la régulation des phénomènes neuro-végétatifs.

La seconde étape est celle de la scolarisation où sont examinées les caractéristiques de la pédagogie de l'enseignement spécial : nécessité de donner aux enfants une certaine confiance en eux-mêmes, enseignement motivé et à base concrète, nécessité de la collaboration constante de la psychologie et de la pédagogie, la prise de conscience qu'une personnalité est, à chaque instant, à atteindre dans sa totalité, importance des rééducations, activités éducatives, artistiques, physiques et sportives.

La dernière étape, tranche de vie de l'être humain s'étendant de treize-quatorze ans à dix-huit ans, période d'orientation et d'apprentissage professionnel, de préparation à la vie sociale adulte, est traitée également avec une attention particulière. S'appuyant sur des descriptions cliniques, sur le plan éducatif, trois points semblent devenir, à cette période, essentiels : l'élargissement des horizons, l'affermisement du moi-moral, l'éducation sexuelle, car de ces enfants il faut faire des « personnes » ayant acquis leur autonomie et capables d'une adaptation sociale et professionnelle correspondante.

Ce considérable et nouvel apport scientifique et social constitue un livre très dense, mais dans lequel la table des matières et les titres de chapitres permettent

au lecteur d'aller rapidement au passage qui l'intéresse spécialement, un livre que l'on peut consulter au moment précis où l'on en a besoin, sur un point bien déterminé et qui vaudra au Docteur Kohler et à son équipe — collègues et collaborateurs proches et lointains — la profonde gratitude de tous ceux qui s'attachent au cas douloureux de ces enfants.

Lucienne BERGOUGNIOUX.

LE NY (Jean-François). — **Apprentissage et activités psychologiques .** — Paris, Presses Universitaires de France, 1967. — 21 cm, 485 p., graph., bibliogr., index. (Bibliothèque scientifique internationale.)

Le travail de Jean-François Le Ny « Apprentissage et activités psychologiques », publié par les Presses Universitaires de France, constitue un apport important dans le cadre des publications de psychologie scientifique. L'auteur caractérise la psychologie expérimentale fondamentale comme « une discipline qui essaie de mettre la méthode expérimentale au service d'une investigation scientifique, visant à l'établissement de relations, de lois, et de concepts les plus généraux, et possédant une validité maximale. Définir ainsi la psychologie expérimentale suppose que les lois de la pensée scientifique soient applicables aux activités psychologiques ; ceci sous-entend une délimitation stricte des phénomènes à observer et une rigoureuse expérimentation ».

Pour connaître les phénomènes psychologiques internes, trois possibilités existent :

1° la voie physiologique,

2° le témoignage verbal,

3° la reconstitution conceptionnelle à laquelle plus particulièrement va s'attacher Le Ny :

ce qu'il s'agit d'atteindre ainsi, c'est un faisceau de processus entrelacés, intérieurs à l'individu pour leur plus grande part, et dont le comportement manifeste n'est que la résurgence au niveau de l'observation objective ; ce faisceau constitue l'**activité psychologique.**

Pour l'auteur, l'activité psychologique est « l'ensemble du comportement et de ses antécédents internes avec l'environnement » : sa caractéristique principale est d'être le produit d'une genèse ; on comprend alors que le problème de l'apprentissage intervienne à ce niveau. L'auteur va alors l'étudier à travers :

1° le règne animal : en abordant le domaine de l'apprentissage, par exemple chez les mammifères, on s'aperçoit que l'apprentissage modifie à partir des réflexes et instincts originels, la plupart des comportements, avec pour résultats de cette construction, des **structures psychologiques,** comme les conditionnements ;

2° ensuite chez l'homme, où lorsque l'on aborde les activités complexes, la façon dont elles ont été engendrées n'apparaît pas clairement. Aussi Le Ny réserve-t-il deux parties de son ouvrage à cerner le jeu des « Déterminations primaires », et à mettre en évidence la façon dont elles donnent naissance à des « Structures secondaires » (second chapitre), pour ouvrir la voie à l'élaboration d'activités plus complexes (dernier chapitre : « Germes de la cognition »). Il fait donc recours, en premier lieu, aux données de la psychologie animale, qui fournissent un « modèle » à la psychologie humaine. L'auteur montre que c'est par la mise en place de moyens toujours améliorés d'apprentissage que

le perfectionnement des êtres vivants s'est manifesté, et qu'en fait « parcourir l'échelle des animaux jusqu'à l'homme, c'est suivre la genèse d'une capacité de genèse ». Le « modèle » animal (choisi par Le Ny en raison de ses avantages technique, scientifique et méthodologique) va donc permettre d'étudier le substrat de l'activité humaine, et ces déterminations psychologiques fondamentales vont permettre, elles, de reconstituer la genèse psychologique individuelle de l'homme.

L'activité psychologique vient de la rencontre de deux sortes de **déterminations primaires** : celles qui appartiennent à l'univers extérieur, autrement dit l'environnement et celles qui ont été léguées par l'hérédité à l'individu sous forme d'activités primaires.

(Le Ny semble prendre ce terme de « détermination » surtout dans le sens de facteur influant, indépendamment du recours aux implications d'une philosophie finaliste). Pour passer des activités psychologiques les plus simples aux plus complexes, interviendront progressivement dans la production d'une telle activité, des déterminations en nombre toujours plus croissant, « corrélativement à un affaiblissement de l'efficacité causale de chacune d'elle ».

Au niveau des **activités primaires** (instincts, réactions, réflexes...), pour qu'une réaction survienne, il ne faut pas seulement que l'instigateur (Le Ny semble préférer ce terme à celui de stimulus qui a le même sens, afin de n'être pas perçu comme un défenseur de la théorie S.R. qu'il attaque à plusieurs reprises) soit présent, et que le comportement correspondant existe dans le répertoire de l'individu, il convient en outre qu'un certain déséquilibre physiologique (besoins, faim...) conduise à la mobilisation de ce comportement. La motivation, attachée à la satisfaction de ces besoins, et conçue comme une forme peu spécifique de signalisation interne, en même temps qu'elle draîne l'énergie de l'organisme vers une activité future, la tient en réserve plus qu'elle ne la libère, ce qui donne à l'action un retard qui lui permet de mieux s'ajuster.

Nous avons là un processus à double étage : l'instigateur déclenche une réaction spécifique inscrite dans le répertoire individuel, et la motivation rend disponible une fraction plus ou moins étendue de ce répertoire réactionnel. C'est à partir de ce processus qu'est rendu possible l'apprentissage. D'autre part, l'environnement est régi par des relations objectives essentielles : **contiguïté** et **fréquence,** que l'activité psychologique s'incorpore en structures durables au moyen du processus de **renforcement.** (Ainsi, l'association du feu rouge et de l'arrêt des voitures, provoque, à partir d'un certain moment, le comportement de « traverser la rue »).

Avec la seconde partie « **Renforcements et motivations secondaires** », l'auteur aborde plus précisément le problème du renforcement ; il existe deux sortes de renforcements primaires : le renforcement classique (type Pavlov), et le renforcement instrumental (type Skinner), et la question est de savoir s'ils ne pourraient pas être ramenés à une même sorte de processus. L'auteur tente de le faire en adjoignant à ces deux notions une troisième sorte de renforcement : le renforcement secondaire.

Ce qui ressort assez nettement des études sur l'animal, citées par l'auteur, c'est que les motivations (qui soutiennent et mobilisent les comportements) et les renforcements sont deux sortes de facteurs, qui, distincts à l'origine, sous leur forme primaire, s'associent par l'intermédiaire de l'apprentissage, pour donner naissance à des structures plus complexes, au travers desquelles, selon Le Ny, « les déterminismes à terso se muent en finalité ». Ainsi, il n'y a d'activité orientée vers un tout qu'autant que s'établit une anticipation de ce but, et qu'en même temps, se crée un désir ou une aversion. Ceci se retrouve également chez l'homme. L'apprentissage donne naissance à la motivation secondaire, qui possède le double

caractère d'être causalement déterminée (par les effets passés des actes accomplis dans la même situation), et orientée vers un but activement attendu dans le futur. A partir de là, les caractéristiques motrices sont définies à chaque instant par les habiletés acquises que l'individu s'est forgées, et dont il a appris à mettre en œuvre les différents éléments sous le contrôle des stimuli discriminatifs et des renforçateurs secondaires qui l'acheminent vers le but.

L'existence de ces motivations secondaires témoigne ainsi que la façon dont les données objectives de l'environnement viennent s'inscrire dans les exigences de l'organisme : elles sont au plus haut degré, une combinaison d'influences internes et externes, génératrices d'activités adaptatives orientées vers un but.

Jusqu'à présent donc, l'auteur envisageait les renforcements et motivations, c'est-à-dire des **structures psychologiques,** caractéristiques construites par l'individu et intégrées par sa personnalité, qui ne se manifestent que par des phénomènes momentanés (les « états motivateurs actuels ») susceptibles de donner naissance aux comportements correspondants.

Or l'on peut considérer que ces renforcements et motivations secondaires contiennent déjà par leur caractère conditionnel, des germes d'une connaissance objective du monde extérieur. C'est le problème qui va être traité dans la troisième et dernière partie de l'ouvrage « Germes de la cognition », sera de savoir si les aspects cognitifs ne sont pas augmentés dans ces activités, de tout l'apport de l'apprentissage.

L'auteur se situe dans la lignée de **Wallon** et pour lui également, la pensée n'est nullement première : l'on va de l'acte à la pensée, et celle-ci se développe à partir des formes embryonnaires d'une cognition, qui a sa racine dans les comportements adaptés, dans l'action et même dans la simple réaction. Ainsi dans cette optique, le **stimulus renforçateur** véhicule une certaine information portant sur l'apparition d'une certaine catégorie d'événements futurs. Dans la motivation secondaire, s'ajoute une forme de prévision objective, subordonnée à l'utilité de l'individu, et aux nécessités de son action.

Du fait, l'activité cognitive, comme la plupart des activités psychologiques, est le produit d'une triple genèse : phylogénétique, onto-génétique, et socio-historique. Le Ny montrera dans ces chapitres comment cette activité découle des comportements actifs et des émois affectifs, et comment elle en retient les traits principaux pour devenir intelligence et pensée.

Ce qui se dégage de ce livre, c'est d'abord qu'il existe une multiplicité d'apprentissage, et que ceux qui se traduisent par une réaction ne sont qu'une minorité.

Pour Le Ny, ce qui caractérise les apprentissages, c'est qu'entre l'environnement et les comportements, ils apportent une quantité importante d'activités qui deviennent des caractéristiques constantes, des propriétés psychiques de l'individu. Par l'apprentissage, l'homme multiplie sa dépendance à l'égard du monde, mais il cesse en même temps d'en être le jouet, pour en acquérir progressivement la maîtrise.

Encore que cet ouvrage soit d'accès relativement facile, que les différentes notions y soient clairement présentées, on peut regretter l'absence d'illustrations ou de schémas explicatifs. Pour les lecteurs non avertis, la lecture du petit livre, très documenté, du même auteur sur le « Conditionnement » paru dans la collection « Le psychologue » aux Presses Universitaires de France (1961) serait une introduction toute spécialement intéressante à ce texte-ci.

Remarquons l'habile équilibre adopté par l'auteur entre ce qui doit revenir à l'environnement et ce qui revient à l'individualité et l'importance égale accordée à chacun de ces deux pôles. Regrettons avec lui que le problème des apprentissages supérieurs n'ait pu être abordé ici.

Enfin, cet ouvrage, qui est la thèse de doctorat de J.F. Le Ny *constitue une* excellente synthèse du problème de l'apprentisage et une contribution intéressante à la réflexion psychologique.

Pierre COSTE, Joelle ALLOUCHE.

NUFFIELD FOUNDATION, London. — **I do and I understand** (Je fais et je comprends)) : 1er livret : mathématics begins ; 2e livret : pictural representation ; 3e livret : beginnings ; 1er guide : computation and structure ; 2e guide : shape and size. — London, Chambers and Murray, 1967. — 18 cm, pl., fig. (Nuffield mathematics project).

L'évolution accélérée de notre civilisation donne à l'enseignement des mathématiques au niveau primaire une importance croissante. Alors qu'en France, une méconnaissance due peut-être à une présentation trop affinée de la mathématique actuelle a longtemps paralysé toute évolution, à l'étranger, de nombreux mathématiciens et psychologues ont compris l'intérêt purement éducatif de concepts nouveaux. Toute une pédagogie est donc repensée à la lumière, d'une part, de ces concepts, d'autre part, des recherches effectuées en psychologie au cours des dernières décades. C'est ainsi qu'en Grande-Bretagne une équipe de professeurs publie au sein de la fondation Nuffield, une série de livrets destinés aux maîtres de l'enseignement primaire. Ces livrets font partie du Plan Nuffield et concernent l'éducation mathématique des enfants de cinq à treize ans et par la même occasion celle des maîtres.

En exergue du premier livret un proverbe chinois, arme à plusieurs tranchants, donne le ton : « J'entends et j'oublie, je vois et me souviens, j'agis et je comprends. » Mais quelques extraits de l'introduction générale résument l'ensemble des ouvrages et les intentions des auteurs :

« ... Ces livres ne contiennent pas un nouveau programme. L'accent est mis beaucoup plus sur la façon d'enseigner que sur ce qu'il faut apprendre...

« Tout au long, l'idée centrale est que l'enfant doit rester libre de faire lui-même ses propres découvertes, libre d'avoir lui-même son opinion — gage certain d'une meilleure compréhension au lieu d'apprendre et répéter de mystérieuses recettes... »

L'enfant ne peut aller d'emblée, droit vers l'abstraction : il a besoin de manipuler les objets...

Trois catégories de livres sont prévus : les guides du maître, les guides particuliers (Weaving guides !) les guides contrôle. 1° Les guides du maître concernent trois domaines principaux : Calcul numérique et structure — Forme et taille — Graphes conduisant à l'algèbre. Dans ces guides, on envisage en spirale le développement des mathématiques. Le même concept est rencontré et présenté de différentes manières à différents niveaux. Les contenus ne s'étalent pas sur une année ou sur une période déterminée ; les guides développent simplement des thèmes et montrent aux maîtres comment permettre à un enfant de progresser à une allure différente de celles d'un autre. Ils contiennent des suggestions directes d'enseignement, des exemples sur des sujets apparemment non-mathématiques et des situations qui peuvent être utilisés pour développer la pensée mathématique, des exemples de travaux d'enfants, des suggestions de thèmes de discussions en classe et d'activités extra-scolaires. 2° Chaque « Weaving guide » ne concerne qu'un seul sujet en détaillant informations et conseils. 3° La troisième catégorie fournira des moyens de contrôle des progrès accomplis par l'enfant... Ces tests

doivent être préparés par une équipe de l'Institut des sciences de l'éducation de Genève sous l'autorité des Professeurs Piaget... »

Mais une telle conception de l'enseignement — laisser l'enfant libre de penser, d'agir, dans un domaine où traditionnellement il est dirigé pas à pas dans une voie unique et conditionné par des automatismes plus ou moins rationnels — ne va pas sans introduire des problèmes d'ordre général.

Le premier livret « I do and I understand » qui n'appartient à aucune des trois catégories précédentes soulève ces problèmes et présente des solutions. Voici quelques titres de chapitres et paragraphes :

Pourquoi faire des mathématiques. — La contribution de Piaget. — La signification du langage ; les discussions en classe ; l'exploitation du milieu ; problèmes d'organisation à l'école (temps utilisables, personnels) ; problèmes d'organisation en classe (la journée souple, comment débuter, écoles rurales et urbaines, groupement des élèves ; mobilier, équipement ; information (livres, fiches, notes) ; l'évaluation des progrès. Enfin, deux maîtres exposent leurs débuts dans cette voie.

Le titre de ce livret dédié à Piaget pourrait laisser croire qu'il ne s'agit là que d'un renouveau des méthodes actives, méthodes que les contraintes matérielles, chez nous, ont trop souvent réduites à l'état de vœux pieux. Ce seul objet suffirait déjà à mériter attention. En effet de nombreuses suggestions sont faites : par exemple deux plans comparés, celui d'une salle et sa disposition traditionnelle et celui de la même salle aménagée avec l'équipement nécessaire à un enseignement vivant de mathématique vivante. Mais il y a plus : c'est une réflexion profonde sur les contenus, les mobiles de cet enseignement, les attitudes des enfants et leur évolution en fonction des méthodes, des moyens d'expression. Le résultat en est une conception extrêmement libérale des programmes et emplois du temps en particulier. Le programme n'introduit pas, bribe par bribe, des sujets additionnels dont la prolifération conduit aux allègements ! Il repose essentiellement sur des processus d'apprentissage beaucoup plus que sur des classifications et diversification de sujets. « La souplesse est le mot clé ». En d'autres termes, le programme, tel que nous le concevons en France — liste exhaustive de sujets précis à traiter dans un temps déterminé, l'année, quitte à les laisser ensuite tomber dans l'oubli — n'existe plus.

Toutes ces idées générales sont développées clairement, sobrement en 62 pages. Mais pour bien comprendre la conception d'un tel enseignement des mathématiques — on devrait dire d'une éducation — il est indispensable de lire les guides suivants.

Cinq livrets sont actuellement parus dans la série « Guides du maître » un *premier tryptique concerne une approche générale et contient trois guides :*

« Mathematics begins », « Pictural representation », « Beginnings ».

Le second triptyque concerne les trois thèmes fondamentaux annoncés dans l'introduction. Deux guides seulement sur les trois sont actuellement publiés. Ce sont : « Computation and structure », « Shape and Size ».

1° « Mathematics begins » (61 pages) concerne les toutes premières années scolaires de l'enfant et l'évolution de ses expériences vers une pensée mathématique. Mais ce guide est aussi un commencement en un autre sens : il introduit quelques-unes des idées de base par lesquelles débutent les mathématiques. Les chapitres en sont : expériences pré-scolaires — relation — premières expériences de classification et leurs développements — correspondances un à un (bijection) et invariante du nombre — ordre et inclusion — vers le nombre — opérations et emploi de symboles — au-delà (ce dernier chapitre résume les notions abordées - ensembles, relations, partitions d'un ensemble, bijection - et aborde brièvement deux

nouveaux thèmes — applications et relations d'équivalences). On trouve dans cet ouvrage des exemples et méthodes pouvant paraître assez banals à ceux qui suivent l'évolution actuelle. Mais l'originalité réside en une prise de conscience permanente des notions fondamentales pour la formation de l'intelligence. Ceci entraîne des choix parmi ces notions et les moyens d'expression. Ainsi les notions de partition et relation sont bien dégagées. Il en est de même pour celle d'opérateurs numériques, représentés par des flèches et notés, par exemple, « add5 » afin de les distinguer soigneusement des symboles représentant une somme, par exemple « 3 + 5 ». En outre, l'emploi de tableaux caractéristiques, genre cartes perforées, parallèlement aux diagrammes de Venn, pour distinguer les ensembles évite le conditionnement à un seul type d'expression. On peut seulement regretter parfois quelques précipitations, par exemple, une présentation un peu sommaire et trop verbale des relations d'équivalence dans le dernier chapitre. Mais un tel reproche n'a guère de sens à propos d'une méthode où chaque concept est repris à des niveaux différents dans d'autres livrets, aussi bien pour le maître que pour l'élève.

2° « Pictural representations » est un guide très bref de 40 pages consacré à l'emploi des graphiques comme moyen d'expression. « Les graphiques ne sont pas introduits pour le seul but de dessiner ou d'être à la mode. Ils sont un moyen essentiel d'information ». Notons les chapitres suivants : quelles mathématiques apparaissent dans un graphique — stades de développement — soins à apporter — vocabulaire. Dans ce guide, outre des travaux d'enfants de six à onze ans, sont présentées une foule de suggestions et remarques. Ainsi en deux pages, 48 exemples de fonctions sont suggérés pour des enfants de neuf à onze ans, 27 exemples pour ceux de six à neuf ans. Les auteurs distinguent des stades de développement dans l'emploi des moyens d'expression et soulignent entre autres l'idée suivante : « Collectionner des objets de toutes sortes doit être une activité constante et c'est la variété de ces collections qui permettra d'élargir le champ d'expérience de l'enfant quel que soit le stade où il se trouve ». Notons encore cette remarque : « Chaque fois qu'un travail graphique est en cours, il faut s'attendre à des questions qui pourraient orienter différemment la discussion. C'est une bonne chose pour le maître comme pour les élèves d'accepter ces dégressions avant de revenir à l'idée initiale ». Là encore, on retrouve cette ouverture d'esprit qui fait qu'un problème, une discussion sont toujours ouverts.

3° « Beginnings » troisième volet du premier triptyque est un guide de 100 pages parallèle à « Mathematics begins ». Alors que ce dernier développe l'idée de nombre au travers des relations, « Beginnings » présente cette idée dans le contexte des mesures provenant du milieu : volumes, capacités, etc... Dans ce guide les auteurs établissent un diagramme montrant les relations entre toutes les activités possibles dont voici l'essentiel : expériences et langage pré-scolaire ; les deux aspects des activités scolaires : 1) aspect créatif (jeux de sable, d'eau, de constructions, art et broderie, musique, mouvement) ; 2) aspect imitatif (achats, cuisine, activités au sein de la famille) — développement du langage et des expériences débouchant sur les volumes, aires, poids, longueurs, formes, nombres, durées et les relations.

« Le message est simple : les enfants apprennent par l'expérience et la découverte. Il serait désastreux d'imposer un programme... Que parents et maîtres en soient conscients ou non, les expériences qui conduisent à la formation des concepts ont lieu très tôt aussi bien à la maison qu'à l'école. Ce guide contient des suggestions montrant quand et comment ces expériences ont pu se réaliser et comment tenter, à partir de là, une approche des concepts ». La majeure partie de ce guide est ainsi consacrée à comparer, classer et discuter afin de découvrir les relations. Le travail décrit n'est pas matière à mémorisation ou activités purement numériques : il est essentiellement l'aptitude à percevoir ces relations. Notons

encore la présentation d'activités auxquelles ne s'intéresse guère jusqu'alors l'enseignement traditionnel du « calcul » par exemple des dessins de tricots, des rythmes en musique, utilisations d'échelles, etc...

4° Mais il est impossible de suggérer en quelques lignes, la foule d'idées contenues dans ces ouvrages. En bref, le premier livret du deuxième diptyque « Comptation and structure » (103 pages) reprend les thèmes numériques, mais à un niveau moins naïf. Outre des numérations et mesures à l'aide d'unités les plus variées, on y trouve par exemple des carrés magiques, équations et inéquations, tables d'addition modulo 2, etc. Le second livret « Shape and Size » (101 pages) est consacré à diverses approches de l'espace et diverses descriptions conçues à partir d'expériences suggérant les idées de transformations (relations particulières) et de propriétés invariantes, soulignant ainsi l'unité des mathématiques actuelles. Enfin un « Weaving guide » de quelques pages concerne l'emploi de machines à calculer (« weaving » car il s'agit de tisser des idées fondamentales autour d'un sujet particulier).

Ces guides, extrêmement bien présentés, ne peuvent être lus séparément sans risquer de déformer les intentions des auteurs. Ceux-ci, d'ailleurs, toujours très attachés au respect de la pensée individuelle, vis-à-vis des enfants autant que des maîtres, n'ont pas voulu imposer un point de vue et s'ils ont appelé « guides » ces livrets ils s'empressent d'ajouter « Bien que ces guides soient la partie vitale du Plan Nuffield, ils ne sauraient être regardés comme la seule manière correcte d'enseignement. *Nous pensons fermement que le développement de ce travail aura* plus d'importance que les guides eux-mêmes... L'emploi de ces guides peut paraître difficile à un maître isolé s'il n'a pas les encouragements, les confirmations issus d'une discussion avec d'autres collègues. De tels centres de discussion existent déjà en Grande-Bretagne et nous espérons que de nombreux autres se créeront... ».

Ainsi ce plan Nuffield a un double but : il présente d'une part, au sujet des enfants, une pédagogie qui, si elle n'est pas nouvelle sur certains points, l'est certainement par sa conception globale des contenus. Mais d'autre part, ce plan est un moyen d'informer les maîtres sur un contenu dont le moins qu'on puisse dire est qu'il fait exploser le cadre traditionnel du « calcul ». C'est pourquoi, il semble urgent, en France, que de nombreux maîtres et responsables de l'Education nationale prennent connaissance de ce projet qui gagnerait à être commun à bien des pays, ne serait-ce que pour être amélioré.

Marcel DUMONT

PLANCHARD (Emile). — **La recherche en pédagogie.** — Bruxelles, Paris, Nauwelaertz. — 18 cm, 306 p., tabl., bibliogr.

Emile Planchard, professeur à l'Université de Coïmbre (Portugal), nous est connu, depuis 1945, par un ouvrage : « **L'investigation pédagogique** », dont le livre que nous présentons est la seconde édition revue, corrigée et augmentée.

Près de vingt-deux années se sont écoulées entre ces deux éditions. Malgré de nombreuses contributions, la recherche en pédagogie, du moins dans ses applications, et plus spécialement en Europe, a bien peu évolué. C'est sans doute pourquoi, fidèle reflet de cette situation, le travail de E. Planchard ne nous apporte aucune perspective très nouvelle en ce domaine. Le spécialiste ne retrouve dans cet ouvrage que choses dites et redites. Le profane, accablé par une information massive, ne saurait y trouver son compte.

Une première partie concerne l'objet, les méthodes et les possibilités de la recherche en pédagogie. Ici, l'auteur se réfère essentiellement à la pédagogie expérimentale dont il examine l'évolution, le contenu, les limites (morales et techniques) et les conditions de développement. Au cœur même de cette première partie, les chapitres III, IV et VI évoquent les modalités de la recherche pédagogique, les méthodes statistiques et le psychologue scolaire (ses tâches et sa formation). Il semble, pour l'auteur, que la pédagogie expérimentale contienne, à elle seule, toute la recherche en pédagogie. Nous avons appris, par une pratique déjà longue, qu'à l'inverse, c'est la recherche en pédagogie qui contient la notion de pédagogie expérimentale, cette dernière devenant alors, sans aucun privilège, l'un des nombreux maillons de l'investigation scientifique appliquée aux sciences de l'éducation. La pédagogie expérimentale n'étant pas toute la recherche en pédagogie, une définition exhaustive de cette dernière paraissait s'imposer. L'arbre semble, ici, avoir caché la forêt.

Le chapitre VI nous entretient du psychologue scolaire. La psychologie scolaire n'est pas à confondre avec la pédagogie expérimentale. Le psychologue scolaire a-t-il vocation de chercheur ? Certes la contribution de la psychologie scolaire à la recherche en pédagogie est indiscutable et indiscutée. Mais un psychologue scolaire n'est pas nécessairement, ni obligatoirement, un chercheur. Ainsi, la fonction de recherche en pédagogie, pas plus que la notion de recherche, n'a été préalablement définie. De là certaines confusions qui persistent et que l'auteur n'a pas réglées.

Le chapitre IV concerne les méthodes statistiques. Après avoir fait l'historique de la méthode, l'auteur en aborde les techniques. L'exposé ne concerne ni le spécialiste ni le débutant. Ce dernier — surtout pour un débutant à vocation littéraire — ne trouvera dans le texte aucun des préalables nécessaires et indispensables à une initiation efficace. Pour sa part, le technicien ne recevra aucune information nouvelle. Ce chapitre, à la fois trop difficile et trop simple, ne semble pas être à sa place dans cet ouvrage.

La seconde partie du livre est réservée aux résultats. On commence par une vue générale du développement actuel de la pédagogie expérimentale dans divers pays. Pour ce qui concerne la France, l'information est vague, incomplète ou inexacte. On comprend que l'auteur ne s'arrête pas, tout particulièrement, à des précisions historiques ou géographiques qui, à elles seules, pourraient faire l'objet d'un ouvrage important. Pourquoi, dans ces conditions, s'attacher à développer un sujet aussi étendu dans un cadre limité ?

E. Planchard examine ensuite les questions afférentes à l'évaluation du rendement scolaire (chapitres II, III et IV), à l'adaptation, à la sélection et à l'orientation pédagogiques (Chapitre V). Le chapitre VI, sur la valeur éducative et l'élaboration des programmes reprend — entre autres — la notion de transfert dans l'apprentissage et les disciplines enseignées. Enfin, le chapitre VII est consacré à l'étude des branches scolaires.

Dans cette seconde partie de l'ouvrage, l'évaluation du rendement scolaire occupe, d'ailleurs à juste titre, une place importante. Sur ce point, l'information recueillie par l'auteur nous paraît satisfaisante. On peut cependant regretter que les derniers travaux sur la maturité de l'enfant placé en situation d'apprentissage des disciplines fondamentales, ne soient pas signalés. On ne dit rien des instruments qui, en France, ont été récemment élaborés pour la prédiction de la durée de ces apprentissages.

L'ouvrage est donc compact, trop dense d'information plus que de réflexion nouvelle. On peut regretter que l'auteur ne signale pas les perspectives récentes de la recherche en pédagogie et qu'il s'en tienne à une information quelque peu

vétuste. Que l'exemple nous vienne d'ailleurs, et en particulier des ethnologues et des anthropologues, peu importe. Très prochainement, les sciences de l'éducation bénéficieront des travaux du structuralisme et leurs méthodes d'investigation elles-mêmes, comme les techniques de la statistique, en seront changées. Ce sera une suite donnée au message que certains, comme Merleau-Ponty, nous ont déjà communiqué en exerçant leur réflexion sur les rapports de la phénoménologie avec les sciences humaines. Alors, pour nous un malaise sera levé qui nous vient de l'impossibilité constante où nous sommes enfermés, de ne pouvoir saisir et expliquer l'enfance dans la totalité de sa personne.

Ce nouveau et dernier chapitre — voire même cette troisième partie — manque à l'ouvrage de E. Planchard. C'était là, cependant, se placer au centre d'une recherche « mutante » et prospective. C'est pourtant ce que le titre du livre pouvait nous laisser espérer.

Richard DELCHET

SCHULTZE (W.), **FUHR** (C.). — **Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland** [L'enseignement en République fédérale allemande]. — Weinheim, J. Beltz, 1967. — 21 cm, 180 p.

W. Schultze, directeur du Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung de Francfort, et C. Führ, son collaborateur, reprenant en l'élargissant une étude faite précédemment pour le Conseil de l'Europe, font un tour d'horizon très complet de l'enseignement en Allemagne en insistant sur l'évolution de ces dernières années, sur les problèmes pédagogiques qui se posent et sur la manière dont ils ont été résolus ou dont on cherche à les résoudre.

Cette étude occupe donc une place originale dans l'ensemble des ouvrages qui traitent du même sujet.

L'enseignement primaire s'est trouvé confronté ces dernières années avec le problème des petites écoles de village qui reçoivent peu d'élèves et ne possèdent que deux ou trois maîtres pour assurer le fonctionnement des neuf classes. Aussi l'enseignement donné ne pouvait-il être qu'insuffisant et les élèves qui le suivent étaient-ils privés de tout espoir de poursuivre des études supérieures, alors que l'Allemagne manquait précisément de bacheliers. Des écoles centrales (Mittelpunktschulen) qui regroupent à partir de la 5e année scolaire les élèves de villages voisins permettent maintenant d'assurer un enseignement satisfaisant.

L'examen d'entrée dans les lycées et collèges a disparu. L'admission se fait sur demande des parents et avis du maître de l'enseignement élémentaire. L'élève est ensuite soumis à un enseignement probatoire de quelques jours en présence des maîtres du primaire et du secondaire, puis la décision est définitivement prise. Dans certains Länder (l'Allemagne de l'Ouest est divisée en onze Etats ou Länder qui jouissent de l'autonomie culturelle), la recommandation de l'instituteur suffit.

La notion de cycle d'observation (Förderstufe) semble s'être finalement imposée en Allemagne. Le cycle d'observation comprend la 5e et la 6e année scolaire. Il donne un enseignement commun (Kernunterricht) et un enseignement sous forme de cours (Kursunterricht) en langue et en mathématiques, généralement. Ceux qui ont suivi les cours avec succès passent dans la classe supérieure des lycées et collèges. Dans certains Länder, la 5e et la 6e année scolaire sont considérées comme un cycle d'initiation aux méthodes

du secondaire. A Hambourg on a institué un cours de rattrapage en anglais et en mathématiques. Des écoles polyvalentes (Gesamtschulen) sont expérimentées. Un grand effort a été fait pour reconsidérer la pédagogie dans le cycle supérieur de l'enseignement primaire (Hauptschule). De la 5e à la 7e année scolaire on est revenu à l'enseignement par matières. Cependant certains Länder groupent l'enseignement de matières voisines. En classe terminale l'enseignement est plus synthétique. L'institution de matières à option, de cours, et la création de groupes de travail permettent de mieux répondre à la variété des goûts et des aptitudes. L'apprentissage d'une langue étrangère est, selon les Etats, facultatif ou obligatoire.

Des cours de rattrapage facilitent le passage dans les lycées et collèges.

Bien que ces écoles ne visent pas la formation professionnelle, des essais d'initiation à la vie du travail sont actuellement tentés dans les classes terminales : enseignement dans une école professionnelle, stage de courte durée dans les entreprises.

Dans les dernières classes des C.E.G. (Realschulen) on a essayé de donner un enseignement différencié et la possibilité d'un travail en équipe. Des cours de rattrapage permettent de passer au lycée. Le C.E.G. est souvent l'intermédiaire entre l'école primaire et le lycée pour les élèves de milieux défavorisés.

Dans le premier cycle des lycées, l'enseignement de groupe et la différenciation des exigences facilitent la transition entre l'école élémentaire et l'enseignement secondaire. Le cycle moyen valorise toutes les formes d'enseignement qui favorisent une action communautaire. Dans les programmes, les sciences de la nature occupent un grande place. Le cycle supérieur est considéré comme une initiation au travail scientifique de l'université. Le nombre et le contenu des matières obligatoires sont limités de façon à permettre la concentration de l'enseignement. Division des tâches, enseignement de groupes ou sous forme de conversation, travail sur un thème étroitement limité aident l'élève à acquérir de l'autonomie. En 12e et 13e classes, histoire, géographie et initiation à la vie sociale sont groupées en un enseignement unique (Gemeinschaftskunde). Il est possible de passer prématurément (en 11e ou 12e année) l'examen dans une des matières obligatoires au baccalauréat et d'en être ainsi déchargé en 13e année.

En Rhénanie-Westphalie, des lycées de rattrapage accueillent les élèves qui ont terminé l'enseignement des C.E.G., celui des écoles professionnelles à plein temps ou celui du cycle supérieur de l'enseignemnt primaire. Un enseignement spécialisé assez poussé (en sciences sociales et économiques, en sciences de la nature, en pédagogie ou en art) prend la place de la deuxième langue étrangère. L'enseignement reçu repose sur des bases plus étroites que dans les lycées, mais dans les matières fondamentales, en allemand et en histoire, le niveau est le même. Ces établissements ouvrent accès dans les universités sur les disciplines pour lesquelles la formation a été donnée. Dans certaines conditions ils permettent l'entrée dans toutes les facultés.

Il se dégage de cet ouvrage l'impression que l'Allemagne connaît une grande activité pédagogique, activité favorisée, semble-t-il, par la décentralisation du pays.

Deux préoccupations nées de la constatation que la population possédait une foule de talents demeurés incultes et inutilisés, paraissent dominer les esprits :

— différencier l'enseignement de façon à ce que chacun puisse trouver celui qui lui convient le mieux et développer au maximum ses aptitudes ;
— faciliter le passage à tous les niveaux d'une forme d'enseignement à une autre en adaptant programmes, méthode et structures.

Le même souci se retrouve dans l'enseignement professionnel.

L'orientation des élèves est laissée aux parents et aux maîtres.

Ce petit livre sobre, clair, riche et bien informé, qui doit paraître en version anglaise et française et possède en annexe des tableaux synoptiques, des textes de lois, des horaires et des statistiques, intéressera tous les pédagogues désireux de connaître l'évolution de l'enseignement Outre-Rhin.

Michèle TOURNIER

VIEWEGER (Georg). — **Zur altersgemässen Einschulung.** [A quel âge faut-il porter la scolarité obligatoire ?]. — Verlag, J. Beltz, Weinheim, 1966. — 21 cm., 62 p.

Le niveau d'instruction reçue par l'enfant tend à prendre dans la vie d'adulte une telle importance qu'il est urgent d'étudier la cause des échecs scolaires et d'essayer d'y remédier.

G. Vieweger qui fut pendant douze ans directeur d'une école élémentaire berlinoise étudie l'influence de l'âge de la scolarisation sur la carrière scolaire des élèves.

Reculer l'âge de la scolarisation, ainsi qu'on le conseille souvent, apporte-t-il vraiment la solution au problème de la maturation scolaire ? Cela permet-il de diminuer le nombre des redoublants et d'assurer un meilleur succès scolaire ? Les enfants scolarisés plus tôt sont-ils moins mûrs que les autres et font-ils de moins bonnes études ? C'est à ces questions que se propose de répondre la présente étude sur la base de travaux faits précédemment et d'enquêtes originales menées par l'auteur à Berlin-Ouest.

Les accords de Hambourg de 1964 ont fixé à six ans révolus l'âge de la scolarité obligatoire pour toute l'Allemagne.

Pour la commodité de l'exposé, l'auteur à divisé les élèves par tranches d'âge, chacun des six groupes comprenant des enfants de trois mois plus jeunes que le précédent. Les groupes de référence les plus fréquents sont :

le groupe II : 6 ans - 9 mois — 6 ans - 11 mois
le groupe III : 6 ans - 6 mois — 6 ans - 8 mois
le groupe V : 6 ans - 0 mois — 6 ans - 2 mois
le groupe VI : 5 ans - 9 mois — 5 ans - 11 mois

Des travaux empiriques déjà réalisés, il ressort que les enfants plus âgés (groupe II) ont plus de chance d'avoir atteint la maturité scolaire que les plus jeunes du groupe VI (84 % contre 66 %). En 1960-1961, la moitié des enfants dont le passage à l'école primaire a été ajourné appartenait au groupe V, ce qui d'ailleurs ne représente que 28,5 % de ce groupe. Il semblerait donc qu'un recul de l'âge de la scolarisation obligatoire serait souhaitable.

Or, d'autres expériences ont prouvé que cette mesure ne réduirait pas considérablement la proportion des ajournés car 16 % du groupe II n'atteignent pas à la maturité complète alors que 66 % des plus jeunes la possède déjà.

L'augmentation du nombre des ajournés, jointe à l'élévation de l'âge de scolarisation, ne fait pas varier considérablement le nombre des redoublants qui, en première et seconde classe élémentaire se situe toujours aux alentours de 8 %.

L'augmentation de l'âge de la scolarisation n'apporte donc aucune solution, pas plus que le recours à des examens de maturité scolaire plus précis qui n'empêchent pas les redoublements et conduisent à des ajournements et donc à un vieillissement catastrophique des effectifs scolaires. A Berlin-Ouest, en 1962-

1963, 22,3 % des nouveaux élèves avaient dépassé l'âge normal de la première classe et dans les 5e et 6e classes, 35 % des élèves étaient trop âgés.

Il serait, d'autre part regrettable de refuser aux élèves des groupes V et VI l'entrée à l'école primaire ainsi que le montrent les constatations suivantes :

— En 1960, la moitié du groupe V et 41 % du groupe VI étaient scolarisables. Une enquête a d'autre part prouvé que ces élèves faisaient souvent partie du groupe de tête de leur classe. La proportion de ceux qui se classent parmi les plus faibles n'est pas plus grande que dans les autres groupes. d'autre part, ce sont les enfants des groupes V et VI qui sont proportionnellement le plus souvent orientés vers les sections d'enseignement général et technique des lycées. Leur succès au baccalauréat est le même que dans les autres groupes.

G. Vieweger pense que si l'école primaire est incapable de résoudre ses problèmes, c'est qu'elle n'est pas remontée jusqu'aux causes profondes de son échec.

Actuellement l'enfant qui entre à l'école élémentaire ou bien n'a jamais fréquenté d'établissement pré-scolaire ou bien vient d'un jardin d'enfant où, selon les principes de Frœbel, il n'a connu aucune contrainte et n'a reçu par conséquent aucune formation.

D'où les trois propositions de l'auteur :

1° Il faudrait créer une école enfantine pour les enfants d'âge pré-scolaire, où l'on favoriserait le développement harmonieux du corps et de l'esprit, la maîtrise des choses. Les enfants y augmenteraient leurs capacités linguistiques, enrichiraient leur vocabulaire, se familiariseraient avec les représentations de l'espace et des quantités.

Sur avis du médecin scolaire l'enfant pourrait être admis à l'école pré-scolaire à deux périodes différentes de l'année, à Pâques ou en automne, c'est-à-dire soit entre 5 ans - 2 mois, 5 ans - 7 mois, soit entre 5 ans - 8 mois et 6 ans - 1 mois.

La création d'une école enfantine aurait aussi l'avantage d'aider les enfants socialement défavorisés à surmonter leur handicap culturel.

L'institutrice de l'école enfantine qui suivrait temporairement l'élève à l'école élémentaire faciliterait le passage entre les deux formes scolaires.

2° L'âge le plus favorable à la scolarité obligatoire semble se situer entre 6 ans - 6 mois et 6 ans - 11 mois. Cependant les enfants précoces âgés de 5 ans - 9 mois, 6 ans - 5 mois pourraient déjà entrer à la grande école.

3° Il faudrait individualiser l'enseignement dans la première et la seconde classe élémentaire. Les élèves pourraient être répartis entre trois groupes de niveau différent selon un système souple qui permettrait le passage de l'un à l'autre de ces groupes. Il y aurait à la fois des cours communs et des cours de groupe (Kern- und Kursunterricht). Les tests permettraient de vérifier les progrès, de dépister les points faibles et les anomalies et de mieux adapter l'enseignement aux cas particuliers. Il semble qu'ainsi les enfants pourraient être remis sur la bonne voie et bénéficieraient de meilleures chances de développement. Mais ces résultats ne peuvent être atteints que si les maîtres reçoivent une formation adéquate.

L'étude de G. Vieweger, s'inscrit dans une ligne de préoccupations nouvelles en Allemagne, caractérisée par la prise de conscience de l'importance de l'enseignement pré-scolaire dans le développement intellectuel futur de l'enfant et par la

mise en question de la conception traditionnelle des jardins d'enfants. Elle suit d'autre part la tendance à individualiser autant que possible l'enseignement en créant des enseignements de groupe.

Michèle TOURNIER

VINCENT (Gérard). — **Les professeurs du second degré.** Contribution à l'étude du corps enseignant, avec la collaboration de Guy Michelat, Janine Mossuz, Jean Pierre, H. Thomas. — Paris, A. Colin, 1967. — 24 cm., 307 p., tabl., ann. — (Cahiers de la fondation nationale des sciences politiques, n° 160).

Gérard Vincent rend compte ici d'une recherche préalable à un travail plus général, dont l'objectif serait d'étudier globalement la situation sociale des professeurs de l'enseignement du second degré : « les professeurs dans la société », mais aussi dans leur contexte propre, la classe et les « collègues ».

Cet ouvrage prend rang parmi un ensemble d'études récentes (celles de I. Berger et R. Benjamin, de Bourdieu et Passeron et de V. Isambert-Jamati) qui se préoccupent non seulement des finalités du système scolaire français, mais aussi du rôle qu'y joue le corps enseignant.

G. Vincent utilise des matériaux divers pour cette première étude dont les résultats fourniront les thèmes d'une enquête extensive. Il s'agit d'abord des résultats de travaux sociologiques antérieurs ainsi que de textes littéraires qui ont trait à la vie des professeurs de l'enseignement secondaire. Il s'agit également de deux enquêtes préfigurant une enquête « en miroir », plus étendue et plus rigoureuse. La population de l'une est constituée par un ensemble de professeurs (472) de lycées parisiens représentant la fraction de ceux qui ont bien voulu répondre à un questionnaire par correspondance. L'autre population est composée d'élèves de l'Institut français de sciences politiques (276) que l'on a interrogés sur l'image qu'ils conservaient de l'enseignement secondaire et de leurs professeurs. On le voit, et l'auteur nous en avertit, qu'aucune de ces deux populations n'est représentative ni des professeurs de l'enseignement secondaire français, ni d'une classe d'âge des élèves de cet enseignement. Les conclusions exposées dans l'ouvrage ne sauraient donc être généralisées.

Les résultats les plus intéressants portent sur l'image optimale du professeur. Plus que les titres, l'âge, le sexe ou le prestige physique, la « personnalité » est la vertu cardinale nécessaire à la réussite professionnelle, tant pour les professeurs que pour les élèves. On peut s'interroger sur le contenu de cette notion de personnalité. Il semble que celle-ci repose presque entièrement sur l'exercice d'une autorité pleinement acceptée par les élèves. Une formation pédagogique est quasi unanimement réclamée par les enseignants, le but de la psycho-pédagogie n'est pas seulement de permettre aux professeurs de faire mieux leur métier en comprenant mieux les enfants. Il est aussi de multiplier les centres d'intérêts au lieu d'être des gêneurs qu'il s'agit de « tenir », les élèves deviennent des êtres passionnants qu'il convient de déchiffrer. Il semble encore que moins qu'autrefois le professorat soit un canal de mobilité sociale : « on voit que les pères agriculteurs et même ouvriers étaient plus nombreux au début du siècle qu'aujourd'hui où la proportion des pères cadres supérieurs, professions libérales et professeurs est au contraire nettement plus forte ; l'ascension sociale de certains professeurs était donc plus spectaculaire pendant la Belle Epoque. Les mouvements « ascensionnels » contemporains semblent se produire entre catégorie socio-professionnelles assez proches les unes des autres ».

On voit ailleurs l'affirmation qu'un « ghetto » sociologique où s'enfermeraient les enseignants de façon spécifique n'est pas vérifiable. Bien sûr, un quart des professeurs ont épousé d'autres professeurs, mais le cercle de leurs amis dépasse largement celui du lycée et il est difficile de savoir si le « milieu » des professeurs est plus « fermé » que celui d'une autre profession libérale. On constate encore à ce propos que dans leur enseignement les professeurs prennent appui sur l'actualité, plus souvent qu'on ne le pense.

Nous ne pouvons exposer ici l'ensemble des résultats apportés dans l'ouvrage, résultats qui ont d'ailleurs été élaborés avec beaucoup de minutie. Nous n'avons rapporté ici que ceux qui nous paraissaient apporter des éléments nouveaux par rapport à des travaux antérieurs.

Le chercheur et le pédagogue ne pourront utiliser cependant les conclusions de G. Vincent que de façon indicative, l'auteur insiste d'ailleurs sur ce point. On peut encore s'interroger sur les modalités de l'analyse des rapports élèves-professeurs, qui nous paraissent trop proches des normes traditionnelles, et presque exclusivement centrées sur les deux pôles de l'autorité et du chahut. Une approche plus psycho-sociologique qui envisagerait plus rigoureusement l'étude du groupe des élèves et de ses rapports avec le professeur ou le groupe des professeurs nous paraîtrait ici souhaitable. Il faut enfin regretter que l'auteur n'ait adopté une démarche plus monographique qui aurait attribué aux matériaux utilisés la signification qui est la leur.

Noëlle GEROME

WARREN (Hugh). — **L'enseignement technique et professionnel.** — Unesco, 1968. — 21 cm., 242 p. (Monographie de l'Education).

Il s'agit d'une étude comparative de l'enseignement technique et professionnel dans dix pays : les U.S.A., le Royaume Uni, l'Italie, la France et les Pays-Bas, la Suède, la République Fédérale Allemande, l'U.R.S.S., la Tchécoslovaquie et la Yougoslavie. Mais les erreurs et omissions relevées dans tout ce qui a trait au système français incitent à beaucoup de circonspection à l'égard de ses aspects descriptifs ; si ces erreurs portent surtout sur la chronologie et la terminologie en ce qui concerne les niveaux inférieur et moyen, elles sont plus graves en ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur, l'auteur parlant d'un faux postulat, à savoir qu'en France, « le baccalauréat technique est exigé de l'élève désirant recevoir une formation d'ingénieur ».

Ceci dit, et compte tenu de la prudence nécessaire dans l'examen des différents systèmes étudiés, ce panorama comble une lacune et par les observations générales qui l'accompagnent aux différents niveaux plutôt que par ses descriptions elles-mêmes, car aucun système n'est directement transposable, il sera fort utile aux pays en voie de développement auxquels il est plus particulièrement destiné. Pour l'essentiel, ces observations sont les suivantes :

— Au niveau des « travailleurs qualifiés », la diversité des conceptions et des méthodes est dominée par les mêmes préoccupations, liées aux progrès incessants de la technologie ; leur formation doit-elle continuer à se faire à l'école ou à l'usine ou bien ne devrait-elle pas, à l'avenir, « être conçue comme un processus à peu près continu, caractérisé par une courte période de préparation initiale à laquelle succéderaient de brèves périodes de recyclage ? ».

— Aux niveaux intermédiaires des « techniciens » et « techniciens supérieurs », dont la signification professionnelle exacte reste mal définie, outre la pénurie qui est la règle générale, un problème reste en suspens, « celui de savoir si l'instruction du technicien doit précéder sa formation pratique en cours d'emploi (France), faire suite à une certaine période d'apprentissage (Allemagne) ou faire alterner des périodes d'enseignement et des stages pratique (programmes sandwich de Grande-Bretagne).

— Au niveau des ingénieurs, trop d'obstacles existent encore « sur la voie d'un candidat qui n'a pas fait des études de type traditionnel mais qui a reçu ou doit recevoir un enseignement technique ». Ce sont les progrès de cette « seconde voie » qui sont examinés ici, en fonction de la recommandation de la Conférence de l'Unesco, selon laquelle « l'enseignement technique et professionnel devrait être organisé de façon que chacun, y compris les femmes, puisse poursuivre sa formation et son éducation jusqu'à la limite de ses possibilités, et avoir accès à tous les niveaux de l'enseignement technique et professionnel et de l'enseignement général ». Mais cette évolution ne saurait aller sans une profonde réforme des techniques pédagogiques et des méthodes d'examen inspirée des exemples soviétique et surtout américain.

Léon LESCAR

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

Centre National de la recherche scientifique. Rapport d'activité. — Paris, C.N.R.S., 1966. — 27 cm., 228 p.

L'année 1966 a été marquée par une attribution des moyens nouveaux (taux de croissance de 17 % par rapport à l'année précédente). Le personnel compte 5 000 chercheurs et 7 000 techniciens. La nouvelle formule, inaugurée au 1er janvier 1966, des « laboratoires associés », étudiée en accord avec la direction des Enseignements supérieurs du ministère de l'Education nationale, a considérablement accru le nombre total de formations de recherche, laboratoires, groupes et équipes, portant ainsi à 8 000 le nombre des chercheurs de toutes origines.

Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe : Centres extra-universitaires de recherche et leurs liens avec les Universités. — Strasbourg, 1967. — 21 cm., 113 p.

Le développement des Centres de recherche extra-universitaires et un fait, dans tous les domaines de la science, depuis l'astronomie, jusqu'aux recherches atomiques et spatiales. Mais une coopération s'impose entre ces Centres, publics, semi-publics ou privés et les universités qui forment les chercheurs dont ils ont besoin, et l'objet de ce rapport est précisément d'examiner les diverses formes qu'elle revêt en Allemagne, Belgique, Grande-Bretagne, Italie, Pays-Bas, Suède et France.

On y trouvera, notamment, des études sur le Centre national de la recherche scientifique (C.N.R.S.), le Centre d'études et de recherches des Charbonnages de France (CERCHAR), les Centres nationaux d'études nucléaires de Saclay et Grenoble, la Max-Planck-Gesellschaft, société privée allemande, de renommée mondiale, etc..., leur organisation et la nature des liens qui les unissent, les uns et les autres, aux universités.

Un chapitre est consacré aux sciences humaines qui, malgré leur retard considérable à la fois dans les moyens et les méthodes, n'échappent pas à cette évolution générale. Et le rapport s'achève sur une étude des contacts et des liens existant entre les universités et certaines organisations internationales : le C.E.R.N., et le C.E.R.S., voués respectivement aux recherches nucléaires et spatiales, ainsi que l'E.U.R.A.T.O.M., Communauté européenne de l'énergie atomique.

Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe : L'enseignement de l'histoire et la révision des manuels d'histoire. — Strasbourg, 1967, 23 cm., 261 p.

Un historique de la révision des manuels ouvre cette publication et rappelle, avec les timides essais antérieurs à 1914, les efforts multipliés, entre 1919 et 1939, à l'initiative de quelques pionniers comme Georges Lapierre. On suit le peu de succès de ces premières tentatives, en dehors des pays nordiques auxquels un chapitre est consacré, leur expérience en la matière étant susceptible de stimuler les efforts analogues entrepris ailleurs. Ceux-ci l'ont été, depuis la dernière guerre, sous l'impulsion de l'Unesco dont les Conférences ont abouti à proposer aux auteurs de manuels un certain nombre de principes directeurs et du Conseil de l'Europe dont la mission est précisément de favoriser l'intégration des peuples européens.

Une histoire de l'Europe (Sythoff, Leyde, 1960), due à E. Bruley et E.H. Dauce, avait déjà rapporté les conclusions des six Conférences tenues à ce propos, sous les auspices du Conseil de 1953 à 1958. Trois thèmes de discussion particuliers sont ici successivement évoqués — « l'idée européenne » par H. Vigauder, « Les préjugés » par E. H. Dauce et « les différentes époques de l'histoire » par E. Bruley — suivis d'un ensemble de recommandations qui vont surtout aux maîtres, car « s'il importe de se mettre en rapport avec le rédacteur, il est tout aussi important sinon plus de toucher les professeurs d'histoire ou ceux qui enseignent les méthodes pour ensei-

gner l'histoire aux futurs professeurs, dans les universités, les écoles normales ou tout autre établissement pédagogique (H. Vigauder).

Un dernier chapitre est consacré aux leçons tirées de l'histoire de la révision des manuels, dû à O. E. Schüddekopf : problèmes et méthodes, résultats acquis et enfin, tâches qui seraient celles du Centre européen par l'amélioration des manuels d'histoire et de géographie, dont la création a été recommandée, en 1965, par le Conseil de la Coopération culturelle.

Education, ressources humaines et développement en Argentine. — O.C.D.E., Paris, 1967, 23,5 cm., 490 p.

Actuellement, une des préoccupations majeures concernant le domaine pédagogique est l'étude des rapports entre le développement économique et social et l'éducation. C'est une telle étude qui nous est actuellement présentée pour l'Argentine.

Le rapport que nous analysons ici est donc en premier lieu un rapport technique sur l'éducation, la main-d'œuvre et le développement économique.

L'expansion du système éducatif apparaît avant tout comme une conséquence — et une cause tout à la fois — du développement de l'Argentine. Le système éducatif doit donc remplir certaines conditions : faciliter l'incorporation massive d'un grand nombre d'élèves, mais en même temps agir en tant qu'organisme de sélection. Cette incorporation de toute une population dans un système éducatif, implique la possibilité — voire même la nécessité — de procurer à tous les Argentins les motivations et attitudes spécifiques de la société moderne, en processus de modernisation. Le développement économique exige une modification quantitative du système éducatif : accroissement général à tous les niveaux, et en même temps augmentation des possibilités que possède la population de voir s'allonger la durée de sa scolarité. S'il est possible dans une économie agricole encore primitive, de concevoir la socialisation et la sélection (y compris l'apprentissage de la vie adulte) sans faire appel à une scolarité systématique, ce stade est très vite dépassé. L'alphabétisation de la population apparaît alors comme l'exigence minimum. Nous arrivons ainsi rapidement à la diffusion de l'enseignement primaire.

Dès que l'industrialisation de la société est commencée, l'enseignement primaire s'avère insuffisant (d'où essor de l'enseignement secondaire).

Dans une dernière étape, qui est celle du développement de la technologie moderne et de l'application des méthodes automatiques à la production, une éducation spécialisée de type supérieur devient indispensable.

Ce rapport a mis essentiellement en relief les trois facteurs suivants :

a) **rôle des éléments géographiques :** La population se différencie en population urbaine ou rurale, et l'on peut aussi considérer les élèves sous l'angle de leur nombre par km², et de leur résidence dans une région de plaine, de montagne, de forêt, etc...

Les éléments constitutifs du service éducatif (professeurs, élèves, problèmes de budget, de constructions scolaires) peuvent être envisagés selon la région considérée (Patagonie, Chaco, province de Buenos-Aires, par exemple) ;

b) **rôle des éléments sociaux :** La population scolaire peut ainsi être envisagée dans ses rapports avec la population totale. De nombreux tableaux établissent des rapports entre la population scolaire, et celle qui serait en âge d'être scolarisée, ainsi qu'avec la population économiquement active, classée en catégories socio-professionnelles ;

c) **rôle des éléments économiques :** Les fonds investis en dépenses d'éducation sont également considérés sous plusieurs angles : dépenses par province, ou en totalité. Les dépenses éducatives sont comparées au produit national brut de manière à mesurer l'effort annuel fourni pour tel ou tel secteur, et aux revenus « par capital ».

La structure professionnelle de la population active a servi de dénominateur commun entre le développement économique d'une part, l'enseignement et la formation d'autre part.

Peut-on évaluer le rendement du système d'enseignement argentin ?

Après avoir étudié les problèmes spécifiques qui se posent à chaque niveau d'enseignement, l'auteur en vient à poser la question de la souplesse du système scolaire. Un élève qui quitte l'école primaire vers douze-treize ans, et entre dans l'enseignement technique, prend une décision qui engage tout son avenir. En pratique, les passages du technique au secondaire sont très rares, sans doute du fait de programmes très différents. Ne pourrait-il y avoir une période de transition, au cours de laquelle un cycle de base réaménagé pourrait coexister avec un enseignement professionnel court destiné à ceux qui ne poursuivent pas leurs études secondaires, et surtout, à ceux qui abandonnent l'enseignement général et que l'on pourrait ainsi récupérer, comme on devrait pouvoir « récupérer » dans le domaine du travail, des femmes qui, après avoir interrompu provisoirement leur activité professionnelle souhaitent travailler de nouveau ?

La possibilité de chiffrer les différentes relations socio-économiques articulées avec le secteur pédagogique, facilitera l'harmonisation de l'éducation avec les plans de développement économique et social. Les différents taux, coefficients, etc... indiqués dans ce rapport, doivent permettre de mener à bien la planification intégrale du sec-

teur éducatif. Ce problème de la planification de l'enseignement est particulièrement complexe en Argentine du fait que toutes les autorités (nationales, provinciales et privées) ont compétence sur tous les types et niveaux d'enseignement.

Ceci implique la création d'un service de Planification générale au ministère de l'Education. Seule la concentration de toutes les responsabilités au sein d'un organisme unique et unique responsable, est capable de permettre une planification réelle — et non plus théorique — de l'enseignement argentin jusqu'en 1980.

GOLLER (A.). — **Zensuren und Zeugnisse.** (Notes et bulletins scolaires). — E. Klett Verlag, Stugart, 1966, 22 cm., 184 p.

Les différents problèmes posés par le contrôle du travail scolaire sont passés en revue : conditions favorables à un jugement objectif sur l'élève, caractéristiques d'un bulletin scolaire pour qu'il soit valable, répartition idéale des notations dans une classe, auxquelles le maître, en raison de sa propre échelle de valeur, ne se conforme jamais, facteurs psychologiques et caractérologiques qui interviennent dans le jugement des professeurs.

L'auteur, ainsi que de nombreux professeurs, pense que l'échelle des notes la meilleure va de 0 à 20. Partisan d'une sélection dans les lycées, il voudrait une réglementation stricte des cas de rétrogradation de classe, procédé qui est rarement une bonne solution. Il doute de la valeur indicative des examens et leur reproche de mettre souvent en danger le but de l'école.

La notation chiffrée de l'élève n'offre pas que des inconvénients. Elle est claire, commode et permet de situer l'enfant parmi ses camarades. Ce n'est qu'à la fin de la scolarité seulement qu'une appréciation détaillée de l'enfant paraît préférable, car elle prend alors valeur éducative pour l'orientation professionnelle future.

Cette étude, reflet d'une expérience personnelle, peut suggérer de nombreuses réflexions aux pédagogues.

HARBISON (F.). — **Planification de l'éducation et développement des ressources humaines.** — Unesco, 1968. — 20 cm., 79 p. (Institut international de planification de l'Education).

Reposant, autant que le permet un matériel statistique souvent déficient, sur la base de faits pertinents, la planification de l'enseignement implique une stratégie de la mise en valeur du potentiel humain. Celle-ci consiste essentiellement à faire des choix, c'est-à-dire à déterminer des priorités dans six domaines critiques : les niveaux d'enseignement, le qualitatif et le quantitatif, les études scientifiques et techniques ou littéraires (au niveau du supérieur), l'enseignement scolaire ou la formation extra-scolaire, les stimulants à mettre en œuvre, la finalité de l'enseignement. L'examen d'un modèle imaginaire complète cette première étude sur « les priorités et choix en matière de développement des ressources humaines ».

La seconde étude traite de « l'application de l'analyse des systèmes à la planification du développement de ces mêmes ressources » ; celle-ci doit aller très au-delà d'une simple répartition de travailleurs par catégories professionnelles et rejoindre la notion de « développement national » qui englobe à la fois l'économique, le culturel, le social et la politique. Le cas des économies en voie de développement fait l'objet d'une étude particulière.

OGLOBLINE (I.). — **L'enseignement technique professionnel en U.R.S.S.** — Editions de l'Agence de Presse Novosti, 1967. — 16 cm., 80 p.

Quel métier choisir ? C'est le problème qui se pose à chaque adolescent, dans tous les pays du monde.

Quel est l'avenir de telle ou telle profession ? En Union Soviétique plus de 60 instituts de recherche scientifique et de planning s'occupent de ce problème. Ils étudient le travail des spécialistes des professions essentielles. Mais étudier ne suffit pas : il faut prévoir le futur pour deviner les voies que suivra la transformation de telle ou telle profession. La pédagogie et la psychologie professionnelles, ainsi que la physiologie du travail peuvent apporter une aide importante dans le choix d'une profession.

Le bilan de toutes ces recherches est présenté dans cette brochure, indispensable pour les jeunes Soviétiques hésitant sur le choix d'une carrière.

Perspectives de l'emploi et de l'enseignement en Côte d'Ivoire (1960-1975). — Paris, I.E.D.E.S., 1965. — 21 cm., tabl., graph., 233 p.

Cette étude s'efforce de « confronter l'évolution respective de l'emploi et de l'enseignement en Côte d'Ivoire au cours des dix prochaines années », afin de dégager les points de déséquilibre et de présenter des suggestions pour une meilleure adaptation du système d'enseignement aux nécessités du développement économique et social.

Une première partie s'appuyant sur les données statistiques recueillies en Côte d'Ivoire pour les années 1959-1964, examine la situation actuelle des différents ordres d'enseignement : évolution et mouvement des effectifs, estimation du rendement des enseignements

primaire, secondaire général, normal, technique et supérieur.

A partir des statistiques de 1960 (réajustées), 1961, 1962 et 1963, une seconde partie dégage l'évolution de la main-d'œuvre et la structure moyenne de la main-d'œuvre par nationalité et par branche d'activité pendant cette période, et établit, sur la base des projections effectuées par l'administration générale du Plan (également réajustées), les prévisions d'évolution de la main-d'œuvre salariée de 1960 à 1975 par branche d'activité et par niveau de qualification. Ensuite sont étudiées les ressources de la main-d'œuvre disponibles, au cours de la période 1965-1975, grâce à la projection des effectifs des divers ordres d'enseignement. Dès lors, la balance des besoins et des ressources en main-d'œuvre fait apparaître les excès de besoins par rapport aux ressources à certains niveaux de qualification (cadres, techniciens et personnel de direction issus du second cycle de l'enseignement secondaire, de l'enseignement technique et de l'enseignement supérieur), les excès de ressoures par rapport aux besoins à tous les autres niveaux.

Les problèmes posés par ce déséquilibre ont conduit les auteurs à établir des suggestions quant aux aménagements ou aux compléments à apporter au système d'enseignement : instituer un enseignement terminal rural à l'intention des jeunes gens issus de l'enseignement primaire ; améliorer les rendements de l'enseignement secondaire afin d'amener une plus grande masse d'adolescents aux niveaux de qualification les plus élevés ; accroître le volume des effectifs touchés par l'enseignement technique et professionnel, créer un organisme assurant la coordination de toutes les activités nationales dans le domaine de la formation et de la promotion technique et professionnelle ; introduire une orientation psychotechnique, envisager la création d'un organisme chargé de déterminer les besoins de l'économie qui travaillerait en liaison avec les ministères intéressés et le secteur privé et serait rattaché à l'administration générale du Plan.

La prise en considération de ces suggestions pourrait faire de l'enseignement ivoirien un meilleur instrument au service du progrès national.

Problèmes de planification des ressources humaines en Amérique Latine, et dans le projet régional méditerranéen. — O.C.D.E., Paris, 1967. — 23,5 cm., 358 p.

De 1965 à 1980, la population de l'Amérique latine doit passer de 236 millions d'habitants à près de 364 millions. La population d'âge scolaire (entre 5 et 14 ans) passera de 61 à 93 millions et la population active de 136 à 212 millions, tandis que les travailleurs employés dans les différents secteurs de l'économie verront leur nombre passer de 77 à 120 millions.

En 1965, sans doute moins de 1 % de l'ensemble des travailleurs de vingt pays d'Amérique Latine pouvaient être classés dans la catégorie des professions libérales, techniques de haut niveau et assimilées. A peine 3 %, dont plus des deux tiers comprenaient des instituteurs et des comptables, pouvaient être considérés comme du personnel « technique ».

Sur un peu moins de 54 millions d'ouvriers et d'artisans, moins de 1 % pourraient être comptés parmi les « qualifiés » et 35 millions n'avaient reçu aucune formation.

Or, il a été estimé qu'il faudrait disposer en 1980, de 1,2 millions de membres de professions libérales. techniques de haut niveau et assimilées, soit pratiquement du double du nombre actuel. L'accroissement nécessaire du nombre de techniciens est encore plus important (plus de 5 millions en 1980 contre un nombre estimé à un peu plus de 2 millions en 1965).

On devrait disposer, en 1980, de plus de 2,4 millions de diplômés universitaires et de plus de 25,4 millions de personnes ayant reçu une instruction du second degré. Plus de 30 % des éléments de ce dernier groupe devraient avoir suivi un enseignement technique de niveau moyen, ce qui, en valeur absolue, correspond à une augmentation de 6,4 millions par rapport à l'effectif actuel. Par ailleurs, le nombre de travailleurs qualifiés ou semi-qualifiés nécessaire dans la catégorie des ouvriers et artisans implique que le nombre de personnes en âge de travailler n'ayant pas reçu une instruction primaire complète, devrait être réduit dans toute la mesure du possible.

Il apparaît donc nettement que les problèmes de l'emploi deviennent une source de souci croissant pour les pays d'Amérique Latine.

La demande actuelle, orientée vers une instruction de niveau moyen, a pour effet non seulement de maintenir celle-ci dans les voies traditionnelles de la préparation à l'université pour « l'élite », mais encore d'entraîner une baisse de niveau inévitable en période d'expansion rapide.

Il s'avère urgent qu'une politique socio-économique judicieuse provoque les modifications indispensables de structure de l'emploi, et qu'une véritable politique de l'éducation aboutisse à une meilleure utilisation des ressources humaines.

RAILLON (Louis). — **L'argent, problème d'éducation.** — Paris, Editions Universitaires, 1967. — 20 cm., 180 p. (coll. Pour mieux vivre).

Un livre qui répond aux questions bien souvent posées aux éducateurs, aux médecins, aux psychologues. L'enfant, et l'adolescent encore plus, est sans cesse en contact avec l'argent, qu'il en ait trop... ou trop peu. Et notre société de consommation, qui charge les publicistes de

faire ses comptes, a découvert récemment l'immense réservoir d'argent disponible entre les mains des jeunes, *par petites sommes. Provocations à le dépenser, incitations* à en trouver : l'argent est affaire d'éducation, et d'éducation précoce.

SEEBERGER (W.). — Begabung als Problem. [Le problème des aptitudes]. — E. Klett Verlag, Stuttgart, 1966. — 20 cm., 120 p.

Dans les sociétés industrielles modernes, surtout lorsque, comme en Suisse, les pays sont pauvres en matières premières et trouvent leur principale richesse dans le potentiel du travail humain, la sélection des mieux doués, le dépistage des aptitudes constituent des impératifs majeurs. Mais cette promotion des éléments de valeur, cette détermination de leurs facultés, se font-elles suivant des critères acceptables pour un esprit scientifique ?

Telle est la question que pose, en philosophe, le Dr Seeberger.

Comment distingue-t-on les mieux doués ? Héritiers d'un long passé de rationalisme, nous faisons généralement appel à des critères intellectuels. Etre doué est finalement synonyme de puissance intellectuelle et de capacité mentale. Le concept d'aptitude se ramène à un concept d'intelligence.

L'impossibilité où l'on est de donner une définition scientifique acceptable de l'aptitude, vient du fait que la psychologie expérimentale n'est pas armée pour la donner. Elle manque de bases théoriques solides.

« L'aptitude étant une des manifestations de l'esprit, l'étude du problème qu'elle pose ressortit clairement au domaine de la philosophie systématique qui, dans la situation actuelle, a seule le droit d'être qualifiée de science de l'esprit humain ».

L'aptitude ne doit pas être comprise comme une donnée fixe, déterminée à l'avance. Il faut plutôt la considérer comme le résultat d'un processus de développement plus complexe, si bien qu'au lieu de classer pragmatiquement les élèves en « doués » et « non doués », il faudrait d'abord se demander si les aptitudes d'un enfant peuvent trouver un terrain favorable à leur épanouissement. Faute de se poser cette question, on risque de favoriser ceux qui ne présentent que l'apparence de dons remarquables, et finalement une certaine classe sociale.

Les sciences sociales dans l'enseignement technique supérieur : enquête internationale. — Unesco, 1967. — 21 cm., 183 p.

Cette publication vise plus particulièrement à favoriser le développement des sciences sociales dans l'enseignement technique supérieur, étant donné l'intérêt de plus en plus évident qu'elles comportent tant pour la profession d'ingénieur, en général, que pour toutes celles qui sont étroitement liées aux sciences technologiques. Une coopération croissante, entre la technologie et les sciences sociales est en effet, l'une des caractéristiques constantes des sociétés industrielles et il est, en outre de plus en plus indispensable, pour l'ingénieur, de comprendre le milieu économique, social et politique dans lequel il exerce ses fonctions : les dimensions de plus en plus considérables des organisations industrielles l'exigent.

Or, si on est aujourd'hui d'accord pour considérer qu'effectivement, les sciences sociales peuvent contribuer à la formation de l'ingénieur, on ne l'est pas encore sur la nature précise de cette contribution et la diversité est grande, selon les pays, en matière de sélection, de combinaison et d'orientation des études, dans le vaste domaine qui est le leur puisque, selon l'Unesco, il comprend : l'anthropologie et l'ethnologie, les sciences économiques, la géographie économique et humaine, l'histoire, le droit, la science politique et les relations internationales, la psychologie, l'administration publique, la sociologie. Se pose d'ailleurs partout un difficile problème d'insertion de l'une ou l'autre de ces disciplines dans des programmes déjà surchargés.

Quelle que soit celle des deux conceptions — utilitaire ou culturelle — qui l'emporte dans l'enseignement des sciences sociales, la place de celui-ci dans l'ensemble des programmes des établissements d'enseignement supérieur technique reste — à l'exception des Etats-Unis et surtout de l'U.R.S.S. où la formation du citoyen soviétique est considérée comme aussi importante que sa formation technique — très inférieure à 10 % (elle est de 7 % en Tchécoslovaquie), alors qu'en 1955, l'American Society for Engineering Education recommandait que les études « socio-humanistes » dans les programmes de formation des ingénieurs, représentent environ 20 % des matières exigées pour l'octroi d'un diplôme. On verra que, malgré les progrès réalisés dans les différents pays considérés, on est encore généralement loin de compte : détails des programmes, horaires et bibliographies complètent les exposés propres à chacun des neuf pays considérés (République Fédérale Allemande, U.S.A., France, Inde, Japon, Royaume-Uni, Suède, Tchécoslovaquie, U.R.S.S.).

Textes choisis sur l'économie de l'éducation. — Unesco, 1968. — 21 cm., 945 p.

Cette étude sur les problèmes économiques relatifs à l'éducation est divisée en douze parties.

La première section relate les points de vue des premiers économistes sur le développement de l'éducation générale professionnelle et scientifique. La troisième partie analyse le développement de l'économie et de l'instruction primaire. Le quatrième point concerne les phénomènes de la production globale et de l'accroissement des revenus nationaux. C'est ensuite le capital humain que l'on essaie d'apprécier. L'un des thèmes les plus importants, traité dans la sixième partie, est celui de la rentabilité de l'investissement humain. Cette rentabilité est mise en évidence par l'étude de l'accroissement des revenus de chaque habitant en fonction du niveau d'éducation et par l'évaluation de la contribution de l'enseignement au développement économique des pays. Le cas particulier de certains pays — par exemple l'Allemagne, la Russie — est étudié par des spécialistes du point de vue de la signification économique de l'éducation nationale.

Les problèmes d'ordre purement financier sont examinés dans les sections VIII, IX, X et XI de cet important ouvrage. On y analyse les rapports entre les coûts et le rendement des investissements engagés dans l'enseignement et l'éducation permanente pour les adultes. Le contenu de l'éducation actuelle est détaillé dans le but de trouver un plan d'utilisation de toutes ces forces vives. Des prévisions sont faites, concernant le marché du travail, la demande de main-d'œuvre spécialisée, les secteurs où sévit une pénurie de personnel. La formation de spécialistes et le coût de cette formation sont envisagés.

Après ce tour d'horizon économique, l'attention se concentre à nouveau sur l'éducation seule : du point de vue financier, puis social, dans les deux dernières parties. L'inventaire des ressources de l'éducation dans le monde est dressé. Enfin, est exposée la question du choix des critères de décisions pour planifier l'enseignement. Le but de tous ces efforts tend en effet à moderniser les systèmes scolaires pour les adapter à l'évolution économique et assurer ainsi un maximum de bien-être social.

WERSTLER (R. E.). — **The Schools of Europe.** [Les écoles Européennes]. — Adrian, Mich., Snenk-Tuhle Press, 1967. — 22 cm., 203 p.

Cet ouvrage étudie et compare les programmes d'éducation de six pays européens : Allemagne, Autriche, Suisse, France, Belgique, Hollande. Les recherches s'organisent en trois parties :

1° L'auteur relate les efforts de coordination internationale de l'éducation, organisée ordinairement sur un plan national.

2° Il évalue et analyse le contenu des programmes dans chaque pays sans tenir suffisamment compte des réformes en cours notamment pour la France.

3° Il s'intéresse à la construction scolaire et commente diverses conceptions d'écoles rurales et urbaines.

Les dernières pages du livre reproduisent des plans et des photos de bâtiments scolaires modernes.

Ce livre s'adresse tout particulièrement aux architectes et aux responsables de la rénovation des écoles.

Structures de l'enseignement

1. — *ENSEIGNEMENT PRE-SCOLAIRE :*

PAYS-BAS

SIETARAM (K.). — **Het ontwikkelen van een « kompensatie-programma »** t.b.v. plm. 5 - 6 jarige woonwagencentrum-kinderen. (Le développement d'un « programme de compensation » pour des enfants de cinq à six ans qui habitent des roulottes). — In : Paedagogische Studiën, n° 1, 1968, pp. 23-34.

Caractéristique de ces enfants ; leur langage spécifique et restreint. Le programme de compensation comporte douze séries de leçons, dont chacune dure dix à douze minutes. Poursuite de l'expérimentation afin de pouvoir en tirer des enseignements utilisables pour d'autres enfants du même âge.

2. — *ENSEIGNEMENT PRIMAIRE :*

DANEMARK

FLORANDER (J.). — **5-dages skoleugen og dens paedagogiske betydning.** (La semaine de cinq jours et son importance pédagogique). — In : Dansk Paedagogisk Tidsskrift, n° 8, vol. 15, nov. 1967, pp. 337-358.

Différentes possibilités d'aménager la semaine de cinq jours à l'école : durée et nombre de leçons. La quantité de travail et le niveau des connaissances. L'attitude des enseignants et des parents.

BYCH (S.). — **Er nedskoering af stofmoengde det samme som devaluering.** (Une diminution de la matière enseignée équivaut-elle à une dévaluation ?). — In : même numéro.

L'introduction de la semaine de cinq jours entraîne nécessairement une réduction du nombre d'heures d'enseignement. Il n'y a pas de rapport proportionnel entre la durée de l'enseignement et l'effet de l'enseignement. Beaucoup de pays ont moins de journées scolaires que le Danemark.

KRABBE (O.). — **Sociale synspunkter pa 5-dages ugen).** (Points de vue sociaux sur la semaine de cinq jours à l'école). — In : même numéro.

Evocation des problèmes qui peuvent se poser sur le plan social à l'occasion de l'introduction de la semaine de cinq jours à l'école.

BRANDT (J.). — **Overvejelser vedrørende plan loegningsmoessige problemer ved indførelsen af en 5-dages skoleuge.** (Considérations concernant les problèmes d'organisation relatifs à l'introduction de la semaine de cinq jours à l'école). — In : même numéro.

Une diminution du nombre de jours passés à l'école dans l'année. Faut-il réduire le nombre d'heures d'enseignement ? Tableau des diverses modalités d'introduction de la semaine de cinq jours.

HONGRIE

BARCZY (J.). — **Gondolatok az altalanos iskola palyavalasztasi feladatairol.** (Réflexions sur les tâches de l'école primaire générale concernant le choix de la profession). — In : Borsodi Müvelödés, janv. 1966, pp. 14-15 et Budapesti Novelö, n° 1, 1967, pp. 123-132.

L'école primaire générale qui dispense les acquisitions de base ne devrait pas constituer un stade de pré-orientation professionnelle, pour les élèves qui ne feront pas d'études secondaires, en se fondant sur les nécessités de la planification économique, mais en aidant à discerner les aptitudes, les intérêts, les dons des élèves en faveur de telles ou telles activités manuelles ou intellectuelles. D'autre part, nombre de pédagogues hongrois demandent une harmonisation entre le programme et les méthodes de l'école primaire générale et ceux de l'école secondaire.

TCHECOSLOVAQUIE

A la volonté de tronc commun prolongé que l'on trouve dans beaucoup de démocraties populaires, s'oppose une tendance à tenir compte, dès l'enseignement primaire, des goûts, aptitudes, motivations des élèves. Quelques expériences d'enseignement différencié à l'école primaire se poursuivent depuis 1966 sans que des bilans en aient encore été tirés.

3. — *ENSEIGNEMENT SECONDAIRE :*

AUSTRALIE

L'explosion scolaire en Australie — L'enseignement polyvalent.

L'immense territoire australien — quatorze fois la superficie de la France — ne possède que onze millions et demi d'habitants, aussi semble-t-il paradoxal que l'importance des effectifs scolaires soit devenue un problème aussi aigu qu'en France ou en Grande-Bretagne. Mais il faut rappeler que cette population atteignait à peine sept millions lors de la seconde guerre mondiale. A cette croissance démographique s'ajoute un phénomène social important qui bouleverse les structures économiques de l'Australie : en effet la vocation de ce pays était essentiellement rurale ; seules les industries primaires s'étaient implantées. Depuis une vingtaine d'années, l'Australie a ressenti la nécessité d'acquérir une complète autonomie économique en créant ses propres industries secondaires, ce qui entraîna, en conséquence, le développement du secteur tertiaire. Parallèlement les exploitations rurales, toujours très vastes, se mécanisaient et le besoin de main-d'œuvre agricole diminuait sensiblement.

Ainsi la population a reflué vers les agglomérations industrielles et le problème de l'enseignement secondaire est apparu. En effet les habitants des zones rurales très disséminés et souvent fort éloignés des établissements scolaires pouvaient difficilement poursuivre leurs études. L'enseignement secondaire et supérieur restait le fait d'une élite citadine. Actuellement le regroupement de la population donne aux jeunes la possibilité matérielle de continuer leurs études et le prestige accordé à l'instruction favorise ce mouvement. D'autre part, l'essor de la technique exige une formation professionnelle approfondie.

Pour l'Australie, la démocratisation de l'enseignement semble se faire, comme en Grande-Bretagne en terme d'établissements polyvalents et l'accent est mis d'emblée sur l'enseignement technique. Des certificats d'aptitude spéciaux — technique,

manuelle ou commerciale — ont été créés pour valoriser les études non classiques. Dans ces écoles polyvalentes, la souplesse des programmes, la diversités des options doivent permettre aux étudiants de changer d'orientation en cours d'étude. Certaines écoles expérimentent l'enseignement « désenclavé » qui aboutit à des emplois du temps particuliers pour chaque élève : dans une même section les enfants sont regroupés pour étudier certaines matières communes — l'anglais, les sciences sociales, la musique — et ils peuvent choisir des options — mathématiques par exemple — à trois niveaux différents, selon leurs propres capacités intellectuelles. Composant leur propre emploi du temps, les étudiants s'inscrivent à plus ou moins d'options selon leurs ambitions scolaires ultérieures.

Un telle organisation est évidemment très libérale, mais elle exige la création de très vastes établissements scolaires bien équipés et la formation de professeurs spécialisés et familiarisés avec ce type d'enseignement presque individuel.

AUTRICHE

LANG (G.). — **Neue Belastung der Schüler durch die neuen Lehrpläne.** (Les nouveaux plans d'études provoquent-ils encore le surmenage des élèves ?). — In : Erziehung und Unterícht, 118e année, n° 1, janv. 1968, pp. 10-18.

Le surmenage attribué aux programmes vient souvent du maître mal préparé à sa tâche et ne l'abordant pas avec un esprit de réforme. Surchargé par des tâches extra-scolaires, il ne peut être conseillé par le directeur qui lui-même aurait besoin d'être déchargé d'une part de son travail.

FRANCE

Journée des classes de transition et pratiques. — In : Annales du Centre régional de documentation pédagogique de Grenoble, 48 p., nov. 1967.

Indications et conseils sur le plan pratique, pour les professeurs chargés de ces classes : schéma indicatif d'emploi du temps hebdomadaire, complété par le détail des activités dans les trois secteurs : éducation générale, éducation technique et pratique, éducation physique ; horaire des professeurs (trois maîtres pour deux classes) ; réponses aux questions posées par les participants : enseignement des langues vivantes, aspect pré-professionnel de ces classes, le certificat d'étude, l'appréciation des résultats scolaires, le recrutement des élèves, etc... ; comptes rendus d'expériences d'enseignement dans ces classes.

GRANDE-BRETAGNE

RENSHAW (P.). — **A re-appraisal of the college of education curriculum.** (La reconsidération du programme des collèges pédagogiques). — In : Education for teaching, printemps 1968, pp. 28-34.

Actuellement, dans les collèges pédagogiques anglais, on étudie en détail un sujet majeur tout en recevant un enseignement pédagogique et général. Mais est-il souhaitable que les futurs maîtres d'école primaire qui devront enseigner toutes les matières, reçoivent la même formation que les futurs professeurs du niveau secondaire ? L'enseignement trop spécialisé ne convient guère aux futurs instituteurs.

REP. FED. ALLEMANDE

MULLGES (U.). — **Ist Bildung organisierbar ? Erziehungstheoretische Uberlegungen zur Schulreform.** (Peut-on organiser l'éducation ? Réflexions sur la réforme scolaire). — In : Pädagogische Rundschau, 22e année, fév. 1968, n°s 1 et 2, pp. 25-39.

Ce sont plutôt des critères sociologiques que des considérations psychologiques qui ont déterminé la dernière réforme scolaire, ainsi que le prouve la division ternaire

du système éducatif qui correspond plutôt à une organisation — d'ailleurs vieillie — des professions. Il est bon d'en prendre conscience pour éviter une application regrettable des textes.

SUISSE **Bulletin du Centre d'Information en matière d'enseignement et d'éducation en Suisse,** n° 27, oct.-déc. 1967, p. 14,

Le 20 novembre 1967, le Conseil de l'éducation a édicté de nouveaux règlements d'admission aux gymnases cantonaux. Pour l'admission en première année de ces établissements, on tiendra non seulement compte des notes de l'examen d'admission, mais également des notes obtenues au cours de la 6e année primaire. Car, à la suite d'une enquête de l'Office cantonal d'orientation académique, il s'avère que ces notes ont une valeur plus grande pour la réussite à l'école secondaire.

4. — *ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE :*

CANADA **Résultats de l'enquête sur l'orientation des finissants du secondaire 1967.** — In : Hebdo-Education, 16 fév. 1968, pp. 240-245.

Une enquête statistique a été entreprise par le ministère de l'Education québécois portant sur 76 889 étudiants, dont 9 264 anglophones. Les tableaux indiquent que 78 % des francophones désirent poursuivre leurs études contre 71 % des anglophones. La proportion des filles abandonnant leurs études est plus forte chez les anglophones (20 %) que chez les francophones (16 %). Parmi les élèves francophones, 49,8 % des garçons désirent poursuivre des études générales contre 35 % des filles. Chez les étudiants anglophones, 57,2 % choisissent les études universitaires.

LAVOIE (B.). — **Le C.E.G.E.P.** (Collège d'enseignement général et professionnel) **au confluent de l'université et de l'industrie.** — In : Technique, janv. 1968, pp. 16-19.

Les collèges d'enseignement général et professionnel, résultant généralement de la fusion de collèges classiques et d'instituts de technologie, seront polyvalents, non au niveau de chaque établissement, mais au niveau du réseau complet, puisqu'ils proposeront au total soixante-quinze spécialités tant professionnelles qu'académiques. Le programme d'enseignement doit correspondre aux besoins du marché industriel. Pour cela, le ministère de l'Education a créé une vingtaine de comités consultatifs éducation-industrie, qui ont pour but de fournir une analyse qualitative et quantitative des besoins d'un secteur. Par exemple, ils ont ainsi exploré le secteur de la radiologie médicale et du travail du meuble.

Le milieu familial, facteur dominant de l'orientation scolaire et professionnelle du finissant du cours secondaire. — In : Hebdo Education, 22 déc. 1967, pp. 205 et 208.

Il existe une forte relation entre le degré de scolarité élevé du père et la poursuite des études par l'enfant, ou entre le faible niveau scolaire du père et l'abandon des études. La catégorie de cours suivie par l'enfant au niveau secondaire détermine également son orientation ultérieure : ceux qui ont suivi le cours général poursuivent leurs études supérieures. Mais le succès ou l'échec à l'examen de fin d'études secondaires a une influence décisive : ceux qui échouent se dirigent surtout vers le marché du travail ou l'apprentissage professionnel.

HONGRIE

L'orientation scolaire et professionnelle représente un problème à l'ordre du jour en Hongrie comme l'attestent des études parues depuis 1966 dans des revues hongroises spécialisées (Barsodi muvelodes, Pedagogia szemle), où les éducateurs recherchent à la fois les critères permettant de décider de l'orientation des élèves entre la profession et la poursuite des études secondaires, et ceux qui sont valables pour la détermination de la future profession elle-même.

REP. FED. ALLEMANDE

A l'Université d'Heidelberg, l'orientation professionnelle a été instaurée en faveur de la jeunesse des écoles secondaires et s'exerce de différentes façons. Le délégué de l'université fait des visites dans les écoles, y rend compte des possibilités des études universitaires, informe les étudiants sur la situation de l'emploi dans la vie économique et sociale. Des séries de conférences sont proposées aux étudiants préparant leur Abitur, des brochures d'information sont mises à leur disposition. L'expérience prouve qu'il s'agit de la forme la plus efficace d'information. En moyenne, 80 % des jeunes des écoles secondaires en bénéficient.

D'autre part, pour diminuer les changements trop fréquents d'orientation à l'intérieur même de l'université, des comités de conseillers tiennent des conférences à l'intention des étudiants de première année.

TCHECOSLOVAQUIE

Le choix de la profession des apprentis en fonction de leur intérêt professionnel et l'effet déconcertant des expériences négatives faites dans les usines, ont donné lieu à maintes recherches. M. Jurco et M. Popperova recherchent les causes de la migration des apprentis travaillant dans une fabrique de machines en Slovaquie. Ils se sont aperçus que l'intérêt pour la profession est important mais non primordial pour satisfaire les exigences imposées par le métier. Voici les conclusions tirées de leurs expériences : 1) Il faut perfectionner le service de l'orientation professionnelle et le système de sélection par les examens dans les écoles spécialisées, ainsi on pourra éliminer le nombre des apprentis qui se préparent à un métier qui ne correspond pas à leur intérêt et à leurs aptitudes. 2) Il faut éveiller l'intérêt des jeunes filles à l'égard des activités techniques et les orienter de façon rationnelle vers la fabrication des machines et d'autres métiers industriels. 3) La décision définitive concernant la spécialisation et le domaine où l'on va travailler ne doit intervenir qu'après que les apprentis auront connu les différents métiers.

Il faut inculquer aux apprentis des écoles spécialisées et des usines le sentiment des devoirs de la profession, de l'amour du travail. Leur déception prouve les défauts de l'éducation extra-industrielle, des règlements de l'internat, et des méthodes des éducateurs.

5. — ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL :

AUTRICHE

L'année polytechnique en Autriche - Bilan provisoire.

Introduite par la nouvelle loi scolaire de 1962, mise en application le 1er septembre 1966 seulement, une année polytechnique est destinée aux élèves qui ayant

terminé l'école primaire, l'école primaire supérieure, le cycle inférieur de l'école secondaire ou une école spéciale, ne désirent plus poursuivre et qui doivent suivre dans le cadre de l'obligation scolaire une 9e année d'études.

L'année polytechnique a pour but d'approfondir l'éducation générale que les enfants ont acquise auparavant, en les préparant à la vie pratique et au monde professionnel dans lesquel ils doivent s'intégrer. A l'issue de l'année polytechnique les élèves peuvent s'orienter vers un métier.

La mise en application de cette réforme a fait apparaître de nombreuses difficultés.

Les élèves qui ont reçu une formation scolaire différente ne sont pas homogènes. Leurs connaissances sont disparates et souvent très loin de celles que suppose le programme d'études à appliquer. Même les mécanismes élémentaires ne sont pas toujours acquis. Aussi est-il très difficile dans ces classes de donner l'enseignement requis par les programmes ou tout au moins un enseignement profitable à tous.

Les maîtres, formés pour enseigner dans les écoles primaires et les écoles primaires supérieures, sont peu faits pour préparer les élèves à recevoir un enseignement professionnel et leur activité actuelle représente une très grande fatigue. Il faudrait faire appel à des volontaires et les former spécialement à cette tâche.

CANADA

Réorganisation et généralisation de la formation professionnelle des adultes au Canada.

Une nouvelle loi sur la formation professionnelle des adultes a été adoptée et appliquée il y a un an — avril 1967 — par le gouvernement fédéral du Canada ; elle constitue un tournant décisif du progrès social dans ce pays. Cette loi doit permettre aux travailleurs d'une quarantaine d'années dont les connaissances générales et techniques sont nettement insuffisantes, d'acquérir une qualification technique qui réponde aux exigences de l'industrie moderne et les mette à l'abri du chômage. Faute d'un tel recyclage la main-d'œuvre adulte se trouverait bientôt éliminée du marché du travail par les jeunes.

Cette formation professionnelle va coûter au gouvernement d'Ottawa 50 millions de dollars en 1968 : cette somme comprend les frais de scolarisation des adultes, les indemnités consenties aux usines qui assurent le perfectionnement de leurs ouvriers, le montant des allocations versées aux travailleurs momentanément privés de leur emploi.

Les bénéficiaires de ces cours seront tous ceux qui ont dépassé l'âge de la fin de scolarité obligatoire et qui ont quitté l'école depuis au moins un an, qu'ils soient au chômage ou non. Les adultes pourvus d'un emploi pourront suivre des cours susceptibles de favoriser leur promotion dans le travail. En effet, la loi sur la formation professionnelle concerne : « toute forme d'enseignement... dont le but est de munir une personne des compétences requises pour un métier ou d'augmenter sa compétence en l'espèce ».

Il existe des cours à temps complet et à temps partiel. Leur durée est d'une semaine au moins, un an au plus. Les travailleurs reçoivent une allocation variable — en moyenne 35 dollars par semaine — pendant leur formation. Il y a un an, 25 000 travailleurs bénéficiaient des cours de formation professionnelle au Québec. Les nouveaux programmes intéresseront 50 000 Québécois. La direction générale de l'Education permanente a mis au point les programmes qui comportent l'enseignement de notions générales — mathématiques, sciences, langues — et de spécialités techniques. Les cours sont organisés par les commissions scolaires régionales sur le même modèle que les cours des écoles polyvalentes et offrent une série d'options.

Les travailleurs peuvent suivre des cours généraux du niveau secondaire avant d'entreprendre la formation professionnelle. D'autre part, des cours de technique spécialisée préparent directement à un métier précis. Des cours de formation agricole sont prévus pour apprendre aux agriculteurs à améliorer la production et la gestion de leur entreprise ; un certificat de formation professionnelle agricole est délivré après un examen. Enfin des cours par correspondance sont à la disposition de ceux qui n'ont pu s'inscrire dans les établissements pour adultes.

Cette nouvelle loi met la promotion sociale à la portée de tous et correspond à l'évolution technique qui exige une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée.

FRANCE

L'enseignement professionnel à temps partiel. — In : *Cahiers pédagogiques*, 23e année, n° 73, fév. 1968, 96 p.

Ce numéro des Cahiers pédagogiques entièrement consacré à ce sujet, se fait l'écho des insuffisances graves que présentent la ***formation pratique*** assurée par l'entreprise, et la ***formation générale et théorique*** dispensée par les cours professionnels. Ces insuffisances sont mises en lumière par le taux très bas de réussite aux C.A.P. des élèves placés sous contrat d'apprentissage.

Le ministère de l'Education nationale s'est préoccupé de donner aux adolescents destinés à entrer rapidement dans la vie active une meilleure formation générale, tout d'abord en prolongeant la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, et en créant ensuite des « sections d'éducation professionnelle » pour les élèves de quatorze à seize ans, qui dispensent, dans des établissements d'enseignement, une formation générale, complétée par une formation pratique à caractère pré-professionnel, donnée dans des entreprises liées à l'Etat par un « contrat d'éducation professionnelle ».

On peut ainsi espérer que les élèves issus de ces sections se trouveront mieux armés pour suivre une scolarité complémentaire dans les cours professionnels, lorsqu'ils seront placés sous contrat d'apprentissage, ou même que cette formation pré-professionnelle les incitera à poursuivre une scolarité d'une ou deux années dans un collège technique avant d'entrer dans la vie active. De nombreux problèmes restent encore posés, notamment dans le domaine des formes d'enseignement adaptées aux apprentis. Il conviendrait également d'améliorer la formation professionnelle donnée dans l'entreprise : trop d'adolescents sont encore employés à des tâches au rabais, décourageantes, stériles non seulement pour eux, mais aussi pour la société.

GRANDE-BRETAGNE

UNWIN (D.). — ***Educational technology gains in Britain.*** (La technologie pédagogique gagne du terrain en Grande-Bretagne.) — In : Educational technology, vol. 7, n° 11 (1967).

Peu à peu les enseignants se familiarisent avec la programmation et les divers moyens techniques d'enseignement en particulier dans le domaine de la formation professionnelle. L'armée, les services publics, les industries utilisent ces moyens et en apprécient le rendement. Mais, actuellement, seuls les professeurs de mathématiques, de sciences et de langues ont accepté d'élaborer des programmes. Dans le domaine littéraire, aucune initiative n'a encore été prise.

PAYS-BAS

Ontwikkeling van het hoger technisch onderwys. (Le développement de l'enseignement technique supérieur). — In : Documentatieblad, n° 12, 1967, p. 587.

« Nouveau style » depuis septembre 1966. Modification des exigences pour l'admission. Examen des branches exactes à la fin de la deuxième année. Troisième année : application pratique. Quatrième année : formation technique, études individuelles.

REP. FED. ALLEMANDE

L'organisation de l'enseignement professionnel en République fédérale allemande.

Conformément aux besoins des professions et par suite de leur différence de structure et du constant développement de la technique et de l'économie, l'enseignement professionnel se compose d'un ensemble de types d'établissements qui ne se présentent pas toujours dans un ordre superposable.

Les élèves qui ne veulent pas poursuivre leurs études reçoivent une initiation au monde de la profession et du travail dans la classe terminale du cycle supérieur de l'école primaire (Hauptschule). Il n'existe pas de maîtres spécialement chargés de l'orientation des élèves, mais au cours de réunions et d'entretiens privés des conseillers d'orientation, en relation avec l'école, informent les parents et les élèves des débouchés professionnels qui s'offrent à eux et recourent parfois à des tests d'aptitude. 80 à 90 % des élèves les consultent à la fin des classes.

Tout élève qui a satisfait à l'obligation scolaire doit suivre, à défaut d'un autre, un enseignement professionnel jusqu'à dix-huit ans.

La majorité des jeunes reçoivent à la fois dans une entreprise et dans une école professionnelle à temps partiel (Berufsschule) une formation qui s'étend sur un, deux ans ou trois, trois ans et demi selon les cas.

Les écoles professionnelles complémentaires (Berufsaufbauschulen) se sont développées considérablement depuis l'extension de la « seconde voie de la culture » qui permet, par le biais de l'enseignement professionnel, d'atteindre les degrés supérieurs de l'enseignement. Elles forment, certes, les jeunes gens qui ont satisfait à l'obligation scolaire dans le cycle supérieur de l'enseignement primaire (Hauptschule) et ont suivi pendant six mois l'enseignement d'une école professionnelle à mi-temps à l'exercice de tâches de niveau moyen, mais elles leur permettent ainsi l'entrée dans les écoles d'ingénieurs (Ingenieurschulen) dans les écoles professionnelles du second degré (höhere Fachschulen), les lycées qui les mèneront à un baccalauréat spécialisé ou les « Kolleg », instituts pour l'obtention du baccalauréat. Ces écoles forment donc un pont entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel. Elles sont à temps complet ou à mi-temps (enseignement du soir ou de fin de semaine). Certaines offrent successivement ces deux types d'enseignement. Dans les écoles à temps complet, la formation s'étend sur trois semaines. Elles offrent cinq directions d'enseignement, mais comportent des matières communes à toutes : allemand, langue étrangère, histoire et initiation à l'histoire sociale, mathématiques et sciences de la nature. L'enseignement socio-culturel complète donc l'enseignement mathématico-scientifique et fait contrepoids à une spécialisation trop étroite. En 1965, 52 999 élèves fréquentaient ces établissements, soit 7,5 % de plus qu'en 1964.

On groupe sous le vocable « écoles professionnels à temps partiel » (Berufsfachschulen) des établissements très différents quant aux conditions d'entrée, au niveau des buts poursuivis et à la durée des études. A l'issue du cycle supérieur de l'enseignement primaire ou quelquefois de l'école moyenne, les élèves les fréquentent pendant un, deux ou trois ans. De 1950 à 1960, le nombre des élèves a augmenté de 60 %. Il était de 167 546 en 1965.

Les écoles techniques (Fachschulen) prolongent l'enseignement professionnel déjà reçu et l'expérience acquise. Elles accueillent les élèves de dix-huit ans qui ont terminé leur formation à l'école professionnelle à mi-temps et leur enseignement à plein temps s'étend sur deux ou quatre semestres. Il est possible, cependant, de suivre des cours du soir. Parmi ces écoles, les écoles dites de techniciens (Technikerschulen) se sont particulièrement développées ces dernières années à la suite du besoin croissant de l'économie en cadre moyen. En 1960, il y avait 140 écoles ; en 1963, 214 pour 29 598 étudiants.

Les écoles techniques du second degré accueillent les élèves munis du certificat de *fin d'études du 1er cycle du secondaire, les forment pendant cinq ou six semestres* et les préparent à un examen d'Etat qui leur permettra, le cas échéant, de poursuivre en faculté dans la spécialité choisie.

Pour finir étudions les **écoles d'ingénieurs.** On distingue en Allemagne deux catégories d'ingénieurs : les ingénieurs diplômés formés dans des écoles supérieures de technique appelées quelquefois universités techniques et les ingénieurs-techniciens qui reçoivent dans les écoles d'ingénieurs techniciens une formation scientifique et seront chargés de mettre en pratique les dernières acquisitions des sciences techniques.

Les écoles d'ingénieurs-techniciens ont connu depuis dix ans un grand développement. En 1965, il y avait 60 616 étudiants dont 2 033 étrangers, soit 3,5 % de plus qu'en 1965.

Les candidats doivent être munis du certificat de 1er cycle de l'enseignement secondaire ou d'un certificat d'école technique et avoir reçu une formation, pratique de deux ans. Les études durent six semestres et sont coupées par un examen intermédiaire. Les modalités des examens ont été fixées par la conférence des ministres de l'Education et sont valables pour toute l'Allemagne. L'examen final, d'Etat, confère le titre l'ingénieur gradué (« Ing. - grad. »). La mention « bien » ouvre accès à l'enseignement supérieur.

Les écoles supérieures de technique ou universités techniques sont composées de plusieurs facultés et ont rang d'université. Elles ont le droit de conférer le grade de docteur. Les études sont structurées et s'étendent sur douze ou quatorze semestres en moyenne. Un stage préalable est exigé des candidats qui sont généralement bacheliers. L'examen intermédiaire se situe vers le 3e ou le 4e trimestre. Les ingénieurs diplômés s'orientent généralement vers la recherche, les laboratoires d'essai, la construction, l'enseignement.

En conclusion : il semble que le législateur ait voulu permettre au travailleur courageux, à partir d'un bagage culturel modeste, de gravir, par l'intermédiaire de l'enseignement professionnel, les divers échelons qui conduisent à l'université sans se trouver soudain devant une impasse. Notons à ce propos la place qu'occupent les écoles professionnelles complémentaires (Berufsaufbauschulen) qui ouvrent accès sur les écoles d'ingénieurs, les écoles professionnelles du second degré et les instituts pour l'obtention du baccalauréat. Cependant cette « seconde voie de la culture » n'est pas des plus aisées et requiert pour la suivre de grandes qualités de caractère.

Un institut spécial inauguré à l'Université de Marbourg pour permettre l'étude comparée des systèmes d'enseignement de la République Démocratique et de la République Fédérale d'Allemagne a souligné les points communs existant entre les deux systèmes, et notamment le fait que dans l'un et l'autre, l'enseignement tend à satisfaire les exigences de la société industrielle — compte tenu de la différence des systèmes économiques respectifs ; l'un et l'autre se sont donné comme but une scolarité obligatoire de dix ans qui a déjà été instaurée à l'Est, mais à l'Ouest seulement de façon sporadique. La formation professionnelle est caractérisée dans l'une et l'autre Allemagne par une formation générale large et par l'introduction d'une formation à différents niveaux plutôt que par une spécialisation abusive.

AMERIQUE LATINE

SCHERZ GARCIA (L.). — **Algunos aspectos disfuncionales de la ayuda internacional y el papel de la Universidad en el cambio social de América Latina.** (Quelques aspects disfonctionnels de l'aide internationale et le rôle de l'université dans le changement social de l'Amérique latine). — In : América Latina, n° 3, sept. 1967, pp. 62-81.

Panorama de la réalité universitaire en Amérique Latine. L'université a pour but la formation de professionnels. On y trouve trois types de mentalités : traditionnel, pragmatique, critique. La recherche scientifique doit acquérir une grande importance. Il doit se former des unités centralisées d'enseignement et de recherche.

ESPAGNE

Quelques considérations au sujet de l'université espagnole. — In : Boletin del Centro de Documentacion, n° 18, déc. 1967, pp. 9-18.

L'université en tant que problème national. Formation religieuse et politique à l'université. Insuffisance d'enfants de travailleurs parmi les étudiants.

FRANCE

Les Instituts universitaires de technologie. — In : Avenirs, n° 189, déc. 1967, pp. 5 à 27.

Les Instituts universitaires de technologie auront, en juin 1968, deux années d'existence. Les premiers diplômés des I.U.T. entreront donc bientôt dans la vie active. Ces I.U.T. ont reçu un accueil très favorable parmi les jeunes qui souhaitent poursuivre des études supérieures dans un esprit différent de l'enseignement traditionnel, d'une durée limitée (deux ans) et leur permettant d'acquérir une formation et d'obtenir un « diplôme universitaire de technologie » qui leur ouvrent l'accès direct à un grand nombre d'activités professionnelles.

Conditions d'accès et méthodes pédagogiques ont fait de ces I.U.T. des « écoles modernes », et notamment la collaboration entre les représentants du secteur professionnel et les professeurs traditionnels, qui permet d'adapter l'enseignement aux exigences de la vie économique.

On trouvera dans ce numéro la liste complète des I.U.T. et des préparations aux diverses spécialisations.

GRANDE-BRETAGNE

GREIG (D.). — **Getting graduates into industry.** (Il faut employer les universitaires dans l'industrie). — In : Education, 19 janv. 1968, pp. 91-96.

Un important potentiel de travail reste inemployé parmi les étudiants diplômés. Il est urgent de développer les cours pratiques de formation industrielle supérieure. D'autre part, les industries commencent à collaborer avec les écoles et les universités. Il faut encourager et accélérer cette tendance.

L'université ouverte.

Le projet longtemps controversé, de création d'une université « ouverte » prend forme actuellement. Cette université par radio et télévision et par correspondance dont le prix de revient élevé a provoqué des réticences sera mise en chantier vers octobre 1970. Elle permettra de suivre des cours à temps partiel ainsi que des sessions de recyclage pour les travailleurs adultes. De telles expériences déjà

tentées aux U.S.A. notamment à Chicago furent assez décevantes car on enregistrait un grand nombre d'abandons en cours d'étude. Il faut espérer que cette entreprise de promotion sociale connaîtra plus de réussites en Grande-Bretagne.

Le système d'évaluation sera celui des « crédits » américains. Un « crédit » représentera une année de travail assidu et satisfaisant à l'université, mais l'éventualité d'examens complémentaires n'est pas exclue. La première année constituée par un enseignement de base équivaudra à deux « crédits ». Six « crédits » seront nécessaires pour obtenir la licence ordinaire (huit crédits pour la mention d'honneur).

L'étudiant pourra suivre les cours dans un ordre variable et obtenir un certificat pour chaque cours suivi. Au début de chaque année plusieurs émissions avant programme seront consacrées aux instructions concernant les méthodes de travail, l'accès aux bibliothèques et aux laboratoires, etc...

Plusieurs questions se posent encore actuellement : le nombre des adhérents justifiera-t-il les frais engagés dans la création d'une telle université ? Pourra-t-on maintenir le niveau des études supérieures ? Les cours télévisés sont beaucoup plus vivants qu'à la radio, mais est-ce que tous les étudiants pourront se procurer une télévision ?

SUEDE

Les établissements d'enseignement supérieur.

En Suède, il existe actuellement quatre universités et plusieurs établissements d'enseignement supérieur, techniques et agricoles. Tous ne sont accessibles qu'avec le baccalauréat. Peu nombreux sont les étudiants qui terminent rapidement leurs études. Les études universitaires sont gratuites ; ces dernières années, le nombre des étudiants d'origine ouvrière a sérieusement augmenté. D'après les statistiques, 50 % des étudiants passent plus de sept ans à l'université, et l'abandon en cours d'études est de l'ordre de 30 à 40 %. C'est pourquoi, au cours des réformes universitaires, on aurait tendance à réduire le nombre des étudiants participant aux divers cours et on voudrait aboutir à la création de vraies « classes » d'université. Les professeurs de l'université dispensent par semaine quatre cours obligatoires. Aussi, la plupart des cours sont-ils assurés par des assistants.

TCHECOSLOVAQUIE

Réforme de l'enseignement supérieur.

La loi sur l'enseignement supérieur promulguée en mars 1966 distinguait cinq types d'institutions : les universités et les écoles supérieures techniques, économiques, d'agriculture et des Beaux-Arts.

Importante nouveauté : équivalence des études de jour et de celles menées parallèlement au travail productif, c'est-à-dire cours du soir ou par correspondance. La durée des études dans les facultés de médecine et dans les écoles d'ingénieurs du bâtiment est de six ans, quatre ans pour les études pédagogiques ou d'art, de cinq ans dans les autres. Le ministre peut accorder une diminution d'un an aux étudiants particulièrement doués. La loi diminue le nombre des cours obligatoires (par exemple l'enseignement du russe). Parallèlement l'enseignement du latin va être introduit dans les lycées (branche humaniste des écoles secondaires). A la fin de leurs études, les étudiants pourront de nouveau obtenir le grade de docteur, mais les grades de candidat de docteur ès sciences restent également en vigueur. Le corps des enseignants d'université se compose de professeurs en titre, de chargés

de cours, de maîtres de conférence, de lecteurs, d'assistants et de moniteurs spécialisés. La direction centrale de l'université est assurée par le ministère de la Culture. L'autonomie de l'université est assurée par le Conseil de l'université auquel participent fonctionnaires, délégués des enseignants et étudiants. L'université élit le recteur et les doyens pour trois années, nomination ratifiée par le chef de l'Etat et le ministre. Dans les 39 institutions d'enseignement supérieur actuellement en activité, on compte environ 150 000 étudiants dont près de 100 000 assistent aux cours de jour. Il y a environ 40 000 femmes et 4 000 étrangers. Près de 40 % des étudiants sont d'origine ouvrière, près de 10 % d'origine paysanne. En 1970, le nombre des étudiants atteindra 225 000, pour environ 50 000 enseignants.

YOUGOSLAVIE

Les problèmes actuels des universités.

L'augmentation du nombre des étudiants en Yougoslavie a largement dépassé le rythme de l'accroissement des chaires universitaires. Actuellement, le « surpeuplement » présente un grave problème. Malgré cela, le niveau des connaissances reste supérieur au niveau antérieur. On prévoit que, dans l'avenir, les admissions devront être opérées plus soigneusement et les besoins réels de l'économie du pays devront mieux être pris en considération. Il faut cependant souligner que, dans l'école générale comme dans l'université, les abandons en cours d'études sont importants. Il existe des différences sensibles entre le niveau des différentes écoles et entre les niveaux des élèves commençant des études supérieures. Tout l'enseignement demande à être « repensé ».

EUROPE

Transformations de l'université en Europe.

Près de 200 universitaires, recteurs, doyens, professeurs appartenant à 11 pays, représentants de 7 organisations internationales syndicalistes, se sont retrouvés les 21, 22 et 23 mars au Colloque organisé à Pont-à-Mousson, par le Centre européen universitaire de Nancy. Autour du thème « Transformations de l'université en Europe », ont été traités les sujets tels que l'accès à l'université, les structures et le statut de l'université et l'université et la recherche.

Disciplines.

1. — BEAUX-ARTS :

DANEMARK ET NORVEGE

BELHAGE (B.) et **MORTENSEN** (H.). — **Kunst-og samtidshistorisk lejrskole.** (Ecole de campement pour l'étude de l'art et de l'histoire contemporaine à Oslo). — In : Dansk Paedagogisk Tidsskrift, n° 7, vol. 15, oct. 1967, p. 310.

Description d'un voyage d'étude en Norvège. Préparation des élèves en vue du séjour. L'enseignement de l'histoire de l'art. Etude de l'histoire contemporaine. Etablissement de comptes rendus par les élèves. Exposition au Danemark.

FRANCE

L'art dans l'éducation. — In : Les Amis de Sèvres, n° 1, 1968, 64 p.

Compte rendu de plusieurs stages et colloques organisés au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres en 1967, sur les thèmes : « Place de l'art dans l'éducation », « Découvrir l'architecture » et « Formation des maîtres d'enseignement artistique ».

Sommes-nous à l'aube d'un ré-ajustement de la hiérarchie des disciplines, hiérarchie funeste aux disciplines artistiques sans doute parce qu'elles sont moins « utiles » socialement ou plutôt économiquement ? La création récente d'une option « arts » au baccalauréat donne bon espoir de rendre à la musique, aux arts plastiques, au théâtre, à l'architecture la place que ces disciplines n'auraient jamais dû perdre.

L'art n'est pas un luxe. — In : Cahiers pédagogiques, 23e année, n° 72, janv. 1968, 116 p.

La crise actuelle de l'enseignement artistique, en France, ne tient pas à un problème de méthode, mais au peu de réalité de toute l'éducation artistique. Plutôt qu'une pédagogie de l'art, on cherche à préconiser une pédagogie qui passerait par l'art et l'introduirait plus implicitement dans une définition de la culture.

GRANDE-BRETAGNE

NASH (R.J.). — **Photography for C.S.E.** (La photographie à l'examen de fin d'études secondaires). — In : Educational Development, printemps 1968, pp. 3-8.

Une expérience menée avec succès à la King Arthur's School (Wincanton) : l'introduction de la photographie comme sujet à option dans les classes terminales. Certains étudiants ont obtenu des résultats brillants dans cette matière au C.S.E. Un tel sujet a l'inconvénient de nécessiter un équipement coûteux pour l'école, mais, dans cette expérience, les élèves s'étaient passionnés et avaient pu se procurer souvent des appareils et du matériel personnels. D'autre part, ce cours essentiellement pratique, est un moyen d'expression privilégié.

REP. FED. ALLEMANDE

WIDMER (K.). — **Der Auftrag des Musischen im Bildungsprozess.** (Le rôle des arts dans le processus culturel). — In : Pädagogische Rundschau, 21e année, n° 12, déc. 1967, pp. 905-916.

Après avoir déterminé les fonctions et la tâche de la culture, la place des arts dans l'existence enfantine, l'auteur étudie la dialectique qui s'établit entre performance et activités artistiques et remarque que les arts éveillent dans l'homme des forces qui s'opposent à sa manipulation par la société et « les autres » et qu'à ce titre les arts doivent faire partie de l'enseignement.

2. — *EDUCATION MORALE ET CIVIQUE - EDUCATION PHYSIQUE :*

GRANDE-BRETAGNE

DIXON (K.). — **On teaching morale procedures.** (L'enseignement de la conduite morale). — In : British journal of education studies, fév. 1968, pp. 17-29.

L'insuffisance actuelle de nos exigences morales dans la vie courante replace l'enseignement de la morale dans l'actualité pédagogique. Plutôt que d'imposer à l'enfant une morale pré-établie considérée comme objectivement certaine, il est préférable d'incorporer la morale à l'enseignement de tous les sujets, en donnant à l'élève la possibilité de comprendre, d'expérimenter les faits et d'en déduire ses propres notions de morale.

REP. FED. ALLEMANDE

DIETZ (H.). — **Wendungen des Sports zum geistigen Leben. Aufbau übergreifender Spann - Kraft.** (Du sport à la vie spirituelle. Il faut développer l'énergie générale des élèves). — In : Pädagogiche Rundschau, 22e année, fév. 1968, nos 1 et 2, pp. 48-58.

Les bons effets de l'éducation physique se répercutent dans toute la personnalité. Elle développe le ressort, la concentration et l'aptitude à tenir bon jusqu'au bout. De bons résultats sportifs vont souvent de pair avec de bons résultats scolaires. Aussi, conviendrait-il de donner aux activités physiques la part qu'elles méritent.

3. — *LITTERATURE - LANGUES VIVANTES :*

AUTRICHE

WEDENIG (H.). — **Erziehung zur Lektüre an der Oberstufe.** (Comment donner le goût de la lecture au cycle supérieur de l'enseignement primaire). — In : Erziehung und Unterricht, 118e année, cahier 1, janv. 1968, pp. 27-34.

Inviter les élèves à faire partie d'un club de livres, lire en classe des pièces de théâtre, faire préparer des exposés littéraires par les élèves, ne pas vouloir ignorer systématiquement les magazines bon marché, certains thèmes comme le sexe, la violence et le nihilisme avec lesquels l'enfant est constamment en contact.

DANEMARK

PHILIPSEN (E.). — **Om engelskundervisning pä gymnasieniveau i sproglaboratorist.** (Le laboratoire de langues dans l'enseignement de l'anglais au lycée). — In : Dansk Paedagogisk Tidskrift, n° 7, vol. 15, oct. 1967, p. 320.

Expériences relatives aux programmes individuels. Comparaison avec des programmes suédois. Les possibilités d'application des méthodes audio-visuelles. Exemples pratiques concernant différentes matières.

ETATS-UNIS

OLSON (R.). — **Teaching music concepts by the discovery method.** (L'enseignement de la musique par la méthode des découvertes). — In : The Education Digest, déc. 1967, pp. 35-38.

Le professeur fait apparaître un problème précis et c'est l'enfant qui propose, « invente » une réponse. Tous les enfants discutent et vérifient ensemble, guidés par le professeur, les réponses proposées. Tester une réponse même fausse n'est jamais inutile, au contraire, de nouveaux problèmes apparaissent au cours de la discussion, qui fourniront la matière des prochaines leçons. Peu à peu les concepts musicaux sont ainsi découverts et le professeur les inscrit dans un système organisé et homogène.

FRANCE

L'anglais à l'école élémentaire. Trois expériences. — In : L'Education Nationale, 24e année, n° 845, 4 janv. 1968, pp. 9-13.

Trois expériences d'enseignement précoce de l'anglais, dans les académies de Lille et de Clermont-Ferrand, fondées sur l'emploi des méthodes audio-visuelles, soutenues par une formation spéciale des instituteurs ou des élèves-maîtres chargés de cet enseignement. Ces expériences semblent aujourd'hui concluantes et mériter une extension.

L'enseignement des langues vivantes. Mémento et guide pratique. — In : Les langues modernes, 61e année, n° 5, sept.-oct. 1967, 142 p.

Ce mémento et guide pratique, mis à jour périodiquement, présente les textes officiels, les informations générales et la documentation du professeur pour chaque langue étrangère.

PAYS-BAS

NYDAM (S. J.). — **Wordt er by de methodiek van het leren lezen voldoende profyt getrokken van de analogiewerking ?** (La méthodique de la lecture profite-t-elle suffisamment du phénomène de l'analogie ?). — In : *Paedagogische Studiën, n° 1, 1968,* pp. 10-22.

Plaidoyer pour le principe de l'analogie dans l'enseignement des langues. Fonction du son, de la rime, du rythme, de la mémorisation des phonèmes et des lettres. Différence entre cette méthode et la méthode où l'enfant apprend à lire par l'orthographe.

REP. FED. ALLEMANDE

Le russe dans les écoles allemandes. Près de 8 000 lycéens étudient le russe. — In : L'éducation en Allemagne, n° 2, 1968, pp. 12-18.

Le russe est étudié plus ou moins selon les Länder. On le choisit quelquefois comme seconde langue mais plus souvent comme troisième langue étrangère. Seize universités forment des professeurs et il n'y a pour l'instant pas de pénurie. Dans une certaine mesure, la radio et la télévision encouragent l'enseignement du russe. Certains pensent que cette langue devrait intervenir en 3e ou 4e position après l'anglais, le français et, éventuellement le latin.

ROUMANIE

ZDRAFCOVICI (M.). — ***Folosirea dialogului in predarea limbilor straine la clasele de incepatori.*** (Emploi du dialogue dans l'enseignement des langues vivantes dans les classes de débutants). — In : Revista de Pedagogie, n° 2, fév. 1968, pp. 70-77.

L'auteur présente l'évolution du dialogue dans les différentes méthodes d'enseignement des langues vivantes. Il analyse le type de dialogue utilisé dans la méthode structuro-globale, et justifie scientifiquement l'utilité de son application. Il conclut en insistant sur la différence qui existe entre le dialogue ainsi conçu et la conversation proprement dite, qui laisse au sujet parlant la liberté de choisir le contenu lexical et syntaxique de la réponse.

4. — *MATHEMATIQUES, PHYSIQUE, SCIENCES SOCIALES :*

BELGIQUE

FAURE (P.). — **L'aptitude aux études scientifiques.** In : Pédagogie, n° 2, fév. 1968, pp. 184-186.

La création des Instituts universitaires de technologie au niveau de l'enseignement supérieur, l'orientation vers les enseignements scientifiques et techniques longs en fin de 3e attirent de nouveau l'attention sur le problème si souvent débattu de l'aptitude aux études scientifiques. Est-ce une simple question de goût, d'apprentissage ou faut-il posséder des qualités spécifiques ?

L'expérience montre que les sujets doués qui ont reçu une bonne formation littéraire peuvent réussir parfaitement s'ils s'orientent vers des études scientifiques.

Parmi les élèves moyennement doués ce sont généralement ceux qui se sont montrés faibles en français, du moins dans l'expression verbale du français, que l'on dirige vers les sciences.

Le laboratoire de psychologie appliquée de l'Université de Gand, à partir de monographies régionales, a procédé à une ananlyse systématique des différences entre les aptitudes intellectuelles décelées par tests et examens pédagogiques et leur mise en valeur dans les études scientifiques et, corroborant des enquêtes menées dans divers pays, il a montré que les élèves des écoles et sections scientifiques qui

manient maladroitement leur langue maternelle et n'obtiennent pas un niveau convenable d'expression échouent tôt ou tard, même en sciences. Les enfants sont souvent issus de famille culturellement défavorisées. Réussissant mal en lettres et mal en sciences, ils n'accèdent jamais au 1er tiers de la classe dans l'enseignement secondaire. Ceci prouve que la démocratisation de l'enseignement sera un leurre tant qu'on ne se préoccupe pas de développer l'esprit des petits enfants en leur fournissant les moyens de culture et d'expérience qu'ils ne rencontrent pas dans leur milieu habituel de vie.

Il serait donc mauvais, conclut le rapporteur de l'expérience, « d'orienter vers les études scientifiques un élève qui ne serait brillant que dans les épreuves non verbales, en prétextant que sa faiblesse aux tests verbaux n'est qu'un reflet superficiel du niveau socio-intellectuel de sa famille, sans effet sur les virtualités fondamentales. La tradition d'évaluer le niveau requis pour l'enseignement supérieur par une dissertation, dite de maturité, traduit une évidence empirique : la nécessité, en sciences comme ailleurs de la compréhension et de l'expression verbales ».

Car l'esprit qui ne s'exprime pas est un esprit qui se développe peu ou mal. Il ne dispose pas des moyens d'acquisitions nécessaires à la continuation des études et à leur approfondissement au niveau supérieur.

ETATS-UNIS

VELLIVER (P.). — **Daily television lessons and good instruction : Are they miscible ?** (Les leçons télévisées et le bon enseignement sont-ils compatibles ?). — In : The Science Teacher, nov. 1967, pp. 37-38.

L'adaptation de l'enseignement télévisé en sciences. Structure interne de la leçon qui ménage des pauses pour le travail personnel des élèves, les discussions, les expériences :

— élaboration d'un livre du maître qui présente le plan des futures leçons télévisées, ainsi que des exercices, des questionnaires appropriés pour les élèves ;

— relations étroites entre les professeurs et les responsables des cours télévisés.

5. — SCIENCES SOCIALES :

AUSTRALIE

PARTRIDGE (P. H.). — **Teaching the social sciences.** (L'enseignement des sciences sociales). — In : Education News, déc. 1967, pp. 13-16.

Un cours de sciences sociales doit contenir une initiation à la connaissance de la société complexe en tant que structuration de groupes, d'organisations avec leurs caractéristiques et leurs fonctions respectives. Il doit également analyser la hiérarchie sociale et l'influence de l'évolution économique sur la vie politique et sociale. L'étude des théories fondamentales dans le domaine social, économique et politique n'est pas plus difficile que celle des mathématiques. Mais la tâche du professeur est plus complexe : elle exige des compétences dans plusieurs domaines et en conséquence, le recrutement de professeurs capables de dominer le sujet reste le point délicat de cet enseignemnt.

BELGIQUE

RIHOUX (P.). — **Expérience relative à l'enseignement des sciences économiques.** — In : La Nouvelle Revue Pédagogique, 23e année, tome XXIII, n° 5, janv. 1968, pp. 299-352.

Après avoir analysé les buts, la méthode employée, le programme suivi dans les deux dernières classes de l'enseignement secondaire, l'auteur dégage les résultats

très positifs atteints par cet enseignement. Les élèves prennent au sérieux leur travail, sentent que la qualité de la formation reçue dépend d'eux, sont ouverts sur les problèmes de la vie sociale et économique.

Méthodes.

DANEMARK

CHRISTENSEN, FROST, LYNGTVED. — Samlaesning af HGN i 4 klasse after Trump-metoden. (Combinaison de l'histoire, de la géographie et des sciences naturelles dans la classe 4 d'après la méthode de Trump). — In : Dansk Paedagogisk Tidsskrift, n° 1, vol. 16, janv. 1968.

Compte rendu d'une expérience consistant en la combinaison de certaines matières. Les raisons de l'expérience. Le programme d'enseignement. Les manuels. Travaux en groupes. La préparation des enseignants. Avantages et inconvénients.

CLAUSEN (E.). — **Hindrer fagbasene koordinerede undervisningsprogrammer.** (La répartition en matières empêche-t-elle la réalisation de programmes d'enseignement coordonnés ?). — In : Folkeskolen, n° 8, vol. 85, 23 fév. 1968, p. 356.

Il faut définir clairement les buts de l'enseignement. Il faut modifier complètement l'ancienne répartition en matières. Les programmes actuels sont paralysants.

THOMSEN (M.). — **Forsog - forsog et mistydet og misbrugt ond.** (Expériences, expériences - un mot mal interprêté et mal compris). — In : Folkeskolen, n° 9, vol. 85, 1er mars 1968, p. 418.

Que faut-il entendre par expériences ? Les expériences donnent une certaine garantie pédagogique. Exemples suédois. Il faut perfectionner la pédagogie comparative.

FRANCE

Eléments du plan d'extension 1967-1970 des émissions de radio et de télévision éducatives de l'Institut pédagogique national. — In : Bulletin de la radio-télévision scolaire, 4e année, n° 58, 13-22 mars 1967, pp. 12-32.

Par rapport au plan précédent (1963-1967) dont il prolonge et étend le contenu, le plan 1967-1970 doit assurer :

— l'ajustement des formules pédagogiques déjà acquises en matière d'utilisation de la radio et de la télévision dans l'enseignement. Cet ajustement devra s'accompagner d'une politique plus systématique de formation des maîtres au bon emploi des moyens audio-visuels,

— l'équipement systématique en récepteurs de radio et de télévision des secteurs de réception scolaire reconnus comme prioritaires (en particulier les classes de transition et les classes pratiques terminales) en vue d'assurer une meilleure rentabilité des émissions,

— l'étude de formules nouvelles préparant l'élaboration du plan quinquenal directement articulé sur le VIe plan à partir de 1970.

ITALIE

ELIA (A. d'). — **Audiovizivi e insegnamento delle scienze nella scuola media.** (Méthodes audiovisuelles et enseignement des sciences dans l'enseignement secondaire). — In : Audiovisivi, n° 3, mars 1967, pp. 34-38.

L'auteur décrit les différents systèmes en mettant l'accent sur les avantages de l'usage des diapositives sur celui des petits films, en tenant compte aussi des émissions de télévision qui ne peuvent être envisagées que comme un complément.

PAYS-BAS

SONKE (P.). — **Proef met televisie als groepsmedium op kweekschool.** (Une expérience avec la télévision comme intermédiaire entre des groupes à l'école normale). — In : Onderwys en Opvoeding, n° 11, 1967, pp. 208-212.

Pendant sa formation à l'école normale, l'élève ne donne généralement qu'une fois une leçon à une classe, sous contrôle de son professeur. L'emploi de deux appareils de télévision (un devant et un derrière la classe) rend la leçon beaucoup plus efficace.

Docimologie.

DANEMARK

GREGERSEN (J.). — **Meddel elsesmidler i specialklasser.** (Appréciation des élèves dans les classes spéciales). — In : Dansk Paedagogisk Tidsskrift, n° 1, vol. 16, janv. 1968.

Deux aspects essentiels de l'appréciation des élèves. Le rapport du ministère de l'Education nationale. Echelle de notation. Modalités particulières selon les différents enseignements spéciaux. Le certificat de fin de scolarité.

STOVELBAEK (A.). — **Proveformer after 10. Kl.** (Modalités d'examen après la 10e classe). — In : Dansk Paedagogisk Tidsskrift, n° 8, vol. 15, nov. 1967, p. 361.

Quelle est la meilleure façon de concevoir un examen final ? Exemples pratiques des épreuves dans différentes matières. Nouveaux aspects des examens.

ITALIE

BACCINI (D.). — **Esami di stato : problemi vecchi e situazioni nuove.** (Les examens d'Etat : de vieux problèmes et des situations nouvelles). — In : Rassegna della Istruzione Secondaria, juin 1967, pp. 200-207.

Nécessité d'humaniser les examens, en informant sur la notion pédagogique de l'examen. L'auteur prône une révolution méthodologique qui rende actif et non plus seulement passif le rôle du candidat, et qui mette plus d'actualité dans les programmes.

REP. FED. ALLEMANDE

Succès scolaire - succès universitaire - succès professionnel. — In : L'éducation en Allemagne, n° 2, 1968, pp. 1-6.

L'étude du Dr G. Brinkmann sur la « formation professionnelle et le revenu professionnel » montre que la note obtenue à l'Abitur n'a qu'une faible valeur prévisionnelle des succès universitaires futurs. Par contre, la note obtenue au diplôme de fin d'études universitaires permet des pronostics plus justes. Des aptitudes supérieures pour une profession donnée compensent difficilement une formation moins poussée. Une longue formation assure donc de meilleures chances professionnelles.

THIAS (H. H.). — **Schulreifetests - eine Kritische Durchsicht augenblicklich angewandter Untersuchungsverfahren.** (Tests de maturité scolaire. Regard critique jeté sur les processus actuellement appliqués). — In : Lebendige Schule, 22e année, n° 12 déc. 1967, pp. 441-450.

La notion de maturité scolaire contient une notion morale et spirituelle, sociale et physique. On ne peut utiliser le terme que lorsque l'enfant a atteint le développement multiple nécessaire pour répondre aux exigences scolaires. Les tests analysés permettent de mesurer le *niveau spirituel* et *intellectuel* de maturité atteint et jusqu'à présent rien de mieux n'a été trouvé.

Formation des enseignants et rapports maîtres-élèves.

BELGIQUE

BRANDENBURG (Dr W. J.). — **Gesloten televisiecircuit ten dienste van de leraarsopleiding san de Universiteit te Groningen.** (Circuit de télévision fermé au service de la formation des enseignants à l'Université de Gronigue). — In : Vorming, n° 1, 1968, pp. 14-16.

Dans l'université se trouve un studio où, une fois par semaine, est télévisée une leçon pour la première classe d'un lycée. Un spécialiste choisit les images des trois appareils de télévision dans la classe et les transmet vers une autre salle, où 200 élèves se préparent à leur tâche d'enseignant.

ETATS-UNIS

REAVIS (Ch.) et **HACKNEY** (B.). — **Junior High Teacher certification. Necessity or luxury ?** (Le diplôme d'enseignement pour le 1er cycle de l'école secondaire : une *nécessité ou un luxe ?*). — In : The High School Journal, janv. 1968, pp. 173-177.

Il serait utile de donner une formation spécialement adaptée à l'enseignement dans les « Junior High Schools » dont les élèves ont de treize à quinze ans. Les futurs professeurs devraient étudier deux sujets principaux au lieu d'un et suivre des cours aussi variés que possible pour couvrir un domaine plutôt en largeur qu'en profondeur. Les cours de psychologie devraient être centrés sur le premier stade de l'adolescence.

FRANCE

Le colloque d'Amiens.

Des maîtres de tous ordres d'enseignement, des inspecteurs généraux et départementaux, des recteurs et des hauts fonctionnaires, des psychologues et des sociologues, des économistes et des architectes se sont réunis à Amiens dans un colloque dont le thème avait été fixé au cours du colloque de Caen : la formation des maîtres.

Partant de ce thème, les participants en sont venus à discuter, parfois avec passion, des finalités de l'enseignement, de son contenu, du rôle et de la situation des maîtres, des structures administratives et également architecturales des établissements, des principes et de l'organisation de la recherche en éducation.

La conviction générale que le système éducatif est profondément inadapté aux besoins de la société a entraîné une remise en question de tout son fonctionnement actuel.

Les propositions approuvées par le colloque concernant la formation des enseignants prévoient la suppression de l'actuel cloisonnement du corps enseignant, celui-ci serait formé à tous les niveaux dans les mêmes instituts et bénéficierait du même statut. La formation professionnelle qui doit être repensée serait dispensée à des jeunes gens ayant la responsabilité à temps partiel d'un enseignement et serait prolongée par une formation continue obligatoire.

Des propositions ont également été faites concernant les buts de l'enseignement, les méthodes, les structures scolaires et la recherche en éducation.

L'enseignement des sciences économiques.

Le Conseil supérieur de l'Education nationale a approuvé un projet de textes instituant un CAPES, section sciences économiques et sociales, pour le recrutement des professeurs de sciences économiques du second cycle des lycées. Le concours sera ouvert, à titre transitoire, aux titulaires d'une licence d'enseignement d'histoire ou de géographie, d'une licence de sociologie ou de psychologie, d'un diplôme d'un Institut d'études politiques, ou à des candidats ayant satisfait aux examens de troisième année de la licence ex-sciences économiques ou de la licence en droit.

GRANDE-BRETAGNE

The supply problem : can heads help ? (Le problème du recrutement : est-ce que les directeurs peuvent y aider ?) — In : The Head Teachers Review, printemps 1968, pp. 31-34.

L'Association des directeurs d'école a constaté que la prolongation d'un an de la formation professionnelle n'a pas amélioré la qualité des enseignants. Peut-on améliorer la formation professionnelle ? Oui, en augmentant la pratique en classe. Les stages devraient occuper tout un trimestre. Plus de temps devrait être consacré au contact avec l'école et avec les maîtres modèles. Il faudrait deux années de formation pratique après les études académiques.

ITALIE

OROFINO (A.). — **Il preside e l'ora di ricivimento.** (Le proviseur et l'heure de rencontre avec les parents d'élèves). — In : Rassegna della Istruzione secondaria, juin 1967, pp. 210-217.

L'auteur recense les critères d'une rencontre entre les professeurs, le proviseur et les parents d'élèves, optant pour une réunion globale, à date fixe, et prévue à l'avance. Un fait exceptionnel pouvant justifier des rencontres supplémentaires dans l'intervalle.

PAYS NORDIQUES

ANDERSEN (P. A.). — **Laereruddannelse i norden.** (Formation des maîtres dans les pays nordiques). — In : Folkeskolen, n° 8, vol. 85, 23 févr. 1968, p. 344.

Formation des maîtres à trois niveaux en Suède aujourd'hui ; quinze écoles normales supérieures. Formation de base et matières à option. Une importance toujours plus grande attachée à la pédagogie et à la pratique. Spécialisation et flexibilité. Comparaison avec le Danemark.

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE

KNOLL (J. H.). — **Bildung und Weiterbildung von Führungsschichten.** (Formation et éducation permanente des cadres). — In : Pädagogische Rundschau, 22° année, févr. 1968, n° 1 et 2, pp. 40-48.

La nécessité où se trouvent les cadres de subir des recyclages à intervalles réguliers va obliger l'université à évoluer, à s'ouvrir aux enseignements interdisciplinaires et à de nouvelles disciplines. Des académies spécialisées devraient être créées. Elles nécessiteraient des recherches sur les techniques et la didactique propres à l'enseignement des adultes.

ROUMANIE

PAUN (E.). — **Parametri essentiali ai calitatii muncii educative.** (Paramètres essentiels de la qualité du travail d'éducation). — In : Gazeta Invatamantului, 5 janv. 1968, p. 3.

Problèmes de la formation des maîtres ; pour un enseignement ouvert aux autres formes d'éducation communiste (pionniers, instituts de culture...) et pourtant spécifique par ses méthodes pédagogiques.

REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE

Année de stage pour les Instituteurs. — In : L'Education en Allemagne, n° 2, 1968, p. 9.

A partir de l'automne 1968, à l'issue de leur premier examen d'Etat obtenu au bout de trois années d'études, les instituteurs devront faire un an de stage avant de passer le second examen. Cette mesure qui apporte une solution à l'excédent d'instituteurs, permet de rapprocher ces derniers des professeurs de lycées.

Psycho-pédagogie - Recherche.

ESPAGNE

VENTOSA ROSICH (J. M.). — **Perfeccionamiento de los metodos educativos, la preparacion de las lecciones y el profesorado.** (Perfectionnement des méthodes éducatives, la préparation des leçons et le corps enseignant). — In : Educadores, n° 45, déc. 1967, pp. 695-707.

Le collège comme centre de travail. Les différentes méthodes pédagogiques peuvent exiger l'effort maximum, soit du professeur, soit de l'élève.

ETATS-UNIS

WRIGHTSTONE (J. W.). — **Ability grouping and the average child.** (Le groupement selon l'aptitude et l'enfant moyen). — In : NEA Journal, janv. 1968, pp. 9-11 et 58.

Faut-il grouper les enfants ayant les mêmes aptitudes scolaires ou au contraire les mêler ?

L'auteur pense qu'il n'est pas bénéfique de rassembler des élèves d'aptitudes similaires, car en fait ces enfants ont tout de même des réactions, une personnalité différentes et le maître risque de s'adresser à l'ensemble de la classe et non plus à chaque individu.

SAWYER (R. N.). — **An investigation of the reliability of the French pictorial test of intelligence.** (Evaluation de la pertinence du test français d'illustration de l'intelligence). In : The Journal of educational research, janv. 1968, pp. 211-214.

Des études ont été faites parmi des enfants d'école maternelle et primaire pour calculer dans quelle mesure on pouvait compter sur le test français d'intelligence. Le second objectif était de déterminer le niveau de difficulté et le pouvoir de discrimination des éléments individuels du test. Les tests ont été passés deux fois à quarante cinq jours d'intervalle. Leurs résultats sont mentionnés et discutés par l'auteur.

MAC FADDEN (J. D.). — **The discrimination of students teaching performance on the basis of psychological attributes.** (La différenciation des résultats d'élèves maîtres fondée sur des critères psychologiques). — In : The Journal of educational research, janv. 1968, pp. 215-217.

Des élèves-maîtres de l'enseignement primaire et secondaire ont été soumis à trois batteries de tests psychologiques afin d'évaluer trois aspects intéressants : les valeurs personnelles, l'attitude, les caractéristiques psychologiques. Il semble que la classification des élèves en trois groupes d'après le résultat de ces tests corresponde à la classification préalable des étudiants d'après leurs résultats au stage pédagogique.

FRANCE

Recherche et rénovation pédagogiques.

Deux organismes ont été créés au sein du ministère de l'Education nationale :

1) Le Comité de recherche et du développement de l'Education nationale, dont les travaux sont préparés par le Bureau des programmes de recherches de l'Education nationale, qui a notamment pour mission de s'informer sur les études et recherches en matière d'éducation en vue d'en établir un inventaire méthodique et permanent ;
2) La Commission de rénovation de la pédagogie chargée d'étudier la possibilité de généraliser des méthodes modernes telles que les méthodes audio-visuelles, la transformation du rapport « maître-élèves » en vue d'une participation plus active des élèves à la classe, la coordination des différents enseignements par un travail en équipes des maîtres, l'allègement des programmes et l'actualisation des enseignements.

GRANDE-BRETAGNE

BERLIN (Sir I.). — **Oxford : Wolfson College.** Un collège de l'âge nouveau. — In : Echos de Grande-Bretagne, 1er févr. 1968, pp. 8, 9, 10.

Le Wolfson College créé en 1966 grâce aux dons de la fondation Wolfson et de la fondation Ford a pour but de développer la recherche scientifique, trop négligée dans les universités anglaises. Les étudiants poursuivront ici, uniquement des études de 3e cycle. Au moins un quart des résidents de ce collège seront des étudiants en lettres, pour éviter toute ségrégation entre l'esprit littéraire et l'esprit scientifique.

ITALIE

TARRONI (E.). — **Audiovisivi e didattica della storia.** (Instruments audio-visuels et didactique de l'histoire). — In : Audiovisivi, n° 3, mars 1967, pp. 23-34.

L'enfant a du mal à se détacher de son présent, de son expérience spatio-temporelle directe, pour découvrir une réalité différente. Le problème de l'enseignant c'est de lui faire ressentir l'histoire non comme un conte mais comme un domaine de recherche. Les méthodes audio-visuelles peuvent être une grande aide, si elles respectent l'honnêteté des sources et le souci d'une éducation esthétique parallèle et indispensable.

REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE ALLEMANDE

DOCKHORN (M.). et **LOMPSCHER** (I). — **Uber die Förderung zurückbleibender Schüler.** (Comment favoriser les progrès scolaires des élèves redoublants). — In : Pädagogik, 22e année, n° 12, 1967, pp. 1085-1093.

Individualiser l'enseignement en apprenant à l'enfant à travailler seul, créer un lien entre l'enseignement scolaire et la vie extra-scolaire, connaître l'enfant avant sa scolarisation semblent être indispensable à la promotion des élèves faibles. Le développement des connaissances psychologiques et des méthodes pédagogiques, l'essor de l'enseignement programmé, l'élaboration de collections contenant différents types de devoirs qui favorisent l'enseignement individualisé devraient aider les redoublants à progresser.

UNION SOVIETIQUE

GONCAROV (N. K.). — **« Pedagogiceskaja antropologija » K. D. USINCKOGO — nacalo novoj ery v pedagogike.** (L' « antropologie pédagogique » de K. D. Usinskij — le début d'une ère nouvelle en pédagogie). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 1, janv. 1968, pp. 9-20.

Examen des conceptions du grand théoricien de la pédagogie russe du XIXe siècle ; analyse de sa thèse : « l'homme est un objet de l'éducation, une expérience dans l'anthropologie pédagogique ».

UNESCO

Recherche sur le cerveau et le comportement humain.

L'Unesco, en coopération avec l'Organisation internationale de recherche sur le cerveau (I.B.R.O.) a réuni à Paris, du 11 au 15 mars 1968, 78 éminents spécialistes venus de 22 pays, dont six prix Nobel. Certains de leurs travaux intéressent tout particulièrement les éducateurs :

— les rapports entre les mécanismes cérébraux et les méthodes modernes d'éducation, ou processus d'apprentissage ;

— la relation entre les mécanismes de cognition et la possibilité de reproduire ces processus à l'aide de modèles électroniques, ou de les interpréter sur la base des concepts de la cybernétique ;

— les mécanismes de l'apprentissage et de la mémoire.

Alphabétisation.

UNESCO

Une enquête de l'Unesco sur l'alphabétisation dans le monde. Deux ans après le Congrès de Téhéran. — In : Chronique de l'Unesco, sept. 1967, vol. XIII, n° 9, pp. 338-344).

Jusqu'à une date encore récente la lutte contre l'analphabétisme était considérée, dans la plupart des cas, comme une œuvre de caractère humanitaire. Aujourd'hui, la majorité des Etats, ayant pris conscience du fait économique, se reconnaissent comme directement responsables de l'alphabétisation des adultes, celle-ci étant la condition essentielle du développement économique.

En général, on s'efforce de lier l'alphabétisation à la formation professionnelle, voire même à la formation civique.

A Madagascar, au Sénégal, au Niger, l'alphabétisation est associée à des activités d'animation rurale. Dans d'autres pays d'Afrique (Ghana, Malawi, Nigéria), d'Asie et d'Amérique latine, elle est un élément essentiel des entreprises de développement communautaire.

Notons que le matériel et les méthodes d'instruction du type traditionnel ne sont que fort peu adaptés à cette tâche. Ils demandent à être complétés par des moyens audio-visuels modernes. La radio, le cinéma, la télévision (là où les installations techniques sont au point) constituent pour l'alphabétiseur de précieux auxiliaires.

La progression des crédits budgétaires est continue. De plus, l'aide du secteur privé a été très sensible dans ce domaine.

De ce fait, les effectifs alphabétisés ont augmenté dans une proportion considérable (multiplés par 6 au Chili, par 5 en Argentine).

Constructions scolaires.

FRANCE

Constructions scolaires et universitaires. — In : Hygiène et confort des collectivités, numéro spécial, n° 92, janvier 1968, 142 p.

Cette revue publie régulièrement un numéro spécial sur cette question, qui permet d'étudier, plus encore que l'évolution architecturale, qui reste tributaire des

constructions industrialisées, la modernisation des aménagements intérieurs proposés pour les salles d'éducation physique, les laboratoires scientifiques, les restaurants et les bibliothèques scolaires et universitaires.

Planification de l'enseignement.

ETATS-UNIS

Les effets de l'urbanisation sur l'éducation. — In : International review of education, n° 4, 1967, pp. 388-409, pp. 431-482.

Cinq articles de la revue, d'origine internationale, ont pour thème les rapports entre le phénomène d'urbanisation et l'enseignement.

M. Havighwist de Chicago a étudié ce problème aux Etats-Unis où la population urbaine est passée de 40 à 70 % du total entre 1900 et 1960, plus de la moitié des villes dépassant 50 000 habitants. L'effet le plus visible est le regroupement des effectifs scolaires et en conséquence la diminution du nombre de districts scolaires. Le nombre d'écoles à maître unique est devenu insignifiant (143 000 en 1931, moins de 10 000 en 1963). Les écoles de district ont pu grouper leurs efforts pour créer des écoles spéciales pour les enfants handicapés, des écoles professionnelles et pré-universitaires communes, en particulier les « Community Colleges ».

Mais l'inconvénient de l'urbanisation réside dans la ségrégation d'origine sociale et économique qui résulte du groupement des personnes d'une même classe dans un quartier, une banlieue déterminés. La solution serait d'aménager d'immenses complexes scolaires très centralisés desservant de très larges secteurs. En Angleterre la concentration urbaine est un phénomène beaucoup plus ancien qu'aux Etats-Unis : elle a coïncidé avec l'industrialisation du pays dès le XIX° siècle. Mais on n'a fait, en ce temps-là, aucune tentative pour coordonner l'évolution industrielle de l'éducation.

C'est seulement à notre époque que l'on comprend la nécessité de donner dans les écoles et les universités une formation qui favorise le dynamisme industriel et commercial.

Les « comprehensive schools » à vocations multiples répondent justement aux exigences de l'urbanisation. M. King pense qu'elles donneront à tous des possibilités égales d'éducation dans tous les domaines scientifiques en expansion.

En France, estime M. W. Halls, le phénomène d'urbanisation est encore trop récent pour que l'on puisse dresser le bilan de ses effets sur l'éducation. 62 % seulement des Français sont citadins, contre 80 % en Angleterre. Mais on remarque déjà que la mutation des habitants vers les villes est en partie due au souci de permettre aux jeunes de poursuivre de bonnes études.

La situation diffère quelque peu en Afrique, où la société industrielle est encore embryonnaire. M. Biobaku cite l'exemple du Nigéria ; beaucoup de jeunes ruraux émigrent vers les villes-marchés pour y acquérir une formation professionnelle dans l'espoir de vivre mieux. Il est nécessaire de les aider en créant des organismes éducatifs bénévoles et en développant l'enseignement technique trop négligé à l'époque coloniale.

Au Japon des comparaisons systématiques ont été établies entre les zones rurales et urbaines, rapportées ici par John Singleton. On constate qu'une forte proportion de jeunes citadins désire entrer dans des écoles secondaires de haut niveau. 60 % des enfants en ville et 33 % en campagne accèdent à des écoles secon-

daires publiques. Beaucoup d'enfants ruraux souhaiteraient entrer dans la classe moyenne urbaine grâce à des études élevées, mais ils sont défavorisés par les circonstances locales.

Le point commun à ces différentes études est que l'industrialisation, l'urbanisation et l'importance accordée aux études dans la promotion sociale vont de pair. La concentration de la population favorise l'établissement d'écoles spécialisées dans les domaines les plus divers et par conséquent augmente les chances de trouver pour chaque enfant un secteur d'étude qui convienne à ses aptitudes.

JAPON

ITO (R.). — **L'enseignement au Japon, quelques problèmes.** — In : L'Education nationale, 21 mars 1968, pp. 17-20.

Au Japon, l'énorme accroissement des effectifs scolaires pose des problèmes graves. En 1935, 18,5 % des élèves poursuivaient leurs études au niveau secondaire. En 1966, la proportion atteint le deuxième rang mondial derrière les Etats-Unis avec 72,3 %. En conséquence, près d'un million de jeunes fréquentent les universités, soit 20 % de la population en âge de faire des études supérieures. 40 % des candidats à l'université doivent être refoulés et la forte concurrence entraîne un certain esprit d'hostilité.

Un autre problème purement moral se pose également au sein de l'école : depuis la Constitution de 1947, on enseignait au jeune Japonais le respect d'autrui, le pacifisme. A la suite de la guerre du Viet-Nam, le gouvernement souhaite maintenant qu'on stimule « l'esprit de la défense nationale ».

CDU. 373.6 : 377.12
GEM

GEMINARD (Lucien). — *Problèmes d'enseignement et sections d'éducation professionnelle.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 4, juillet-août-septembre 1968, p. 5.

Les sections d'éducation professionnelle sont de création récente. Une étude de l'évolution des métiers et des emplois, de l'activité dans la semaine de travail, des élèves qui s'orientent vers ses sections, a précédé la mise au point d'une pédagogie particulière qui rompt avec l'enseignement traditionnel.

CDU. 377-3 : 37.04 - 055.2
THI

THIBERT (Marguerite). — *La formation professionnelle des femmes et ses problèmes.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 4, juillet-août-septembre 1968, p. 18.

L'objectif de la formation professionnelle devrait être dorénavant de procurer à chacun le maximum de plasticité professionnelle. L'évolution technique tend à effacer la frontière qui séparait les métiers masculins des métiers féminins et élargit la zone des occupations mixtes. Mais les disparités de la répartition des emplois sont dues à la tradition et l'insuffisante formation professionnelle des femmes. Le rôle des conseillers d'orientation devient essentielle dans cette chasse aux préjugés.

CDU. 374.7
SCH

SCHWARTZ (Bertrand). — *Réflexions sur le développement de l'éducation permanente.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 4, juillet-août-septembre 1968, p. 32.

Hypothèses sur ce que pourrait être le développement de l'éducation permanente en France à partir d'expériences et de recherches vécues au Centre universitaire de coopération économique et sociale et à l'Institut national pour la formation des adultes : l'éducation des adultes s'impose comme une nécessité économique et sociale de premier ordre ; l'éducation permanente en est la conséquence directe et nécessaire. Il faut donc bâtir un système spécifique adapté aux besoins de plus en plus diversifiés des adultes. Ce système nécessairement nouveau met en question tous les systèmes éducatifs existants.

CDU. 371.235.6 : 379.8.09
BOI

BOIRAUD (Henri). — *Signification des vacances scolaires.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 4. juillet-août-septembre 1968, p. 45.

La pratique des vacances est aussi vieille que celle de l'école. Le milieu naturel, la cité, avec sa vie religieuse, politique, et sociale, servent de cadre à cette alternance séculaire d'activité scolaire et de vacances. Cette action exercée sur l'écolier a des bases psychologiques solides : destinée à lui apporter un regain d'intérêt, elle est aussi un moyen d'atteindre les parents.

CDU. 373.6 : 377.12
GEM

GEMINARD (Lucien). — *Problems of education and sections of vocational education.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 4, July-August-Sept. 1968, p. 5.

Sections of vocational education are just created. A survey of the evolution of trades and employement, of the weekly activity, of pupils choosing these sections, preceded the application of a peculiar pedagogy breaking up with traditional teaching.

CDU. 377.3 : 37.04 - 055.2
THI

THIBERT (Marguerite). — *Women's vocational training and its problems.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 4, July-August-Sept. 1968, p. 18.

The aim of vocational training should be henceforth giving everyone the best vocational plasticity. Technical evolution is going to blot the limit which separated men's and women's jobs and enlarges the ground of mixed situations. But the disparity in the distribution of works are due to tradition and women's inadequate vocational training. The guidance counsellor's part becomes essential in this strike against prejudice.

CDU. 374.7
SCH

SCHWARTZ (Bertrand). — *About the expansion of permanent education.* — In : Revue Française de Pégagogie, n° 4, July-August-Sept. 1968, p. 32.

What could be the expansion of permanent education in France from experiences and researches undertaken in the University Centre of economical and social cooperation. and the National Institute for adult training : adult education it a first economical and social necessity ; permanent education is a direct and necessary consequence of this fact. Therefore a specific system adapted to adults' more and more diversified needs must be organized. This new system revises every existing school systems.

CDU. 371.235.6 : 379.8.09
BOI

BOIRAUD (Henri). — *The meaning of school holidays.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 4, July-August-Sept. 1968, pp. . p. 45.

Holidays custom is as old as school. The natural circle, the city with its religious, political and social life explain this secular alternation of school activity and holidays. This action upon children has sound psychological bases : intended to bring him a new interest, it is also a way to get nearer to parents.

373.6 : 377.12
GEM

GEMINARD (Lucien). — *Problemas de enseñanza y secciones de educación profesional.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 4, Julio-Agosto-Septiembre de 1968, p. 5.

Están recién creadas las secciones de educación profesional. Un estudio de la evolución de los oficios y de los empleos, de la actividad en la semana de trabajo, de los alumnos que se orientan hacia estas secciones, ha precédido la instauración de una pedagogía particular que se diferencia de la enseñanza tradicional.

377.3 : 37.04 - 055.2
THI

THIBERT (Marguerite). — *La formación profesional de las mujeres y sus problemas.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 4, Julio-Agosto-Septiembre de 1968, p. 18.

La formación profesional habría de tener como objeto, en adelante, procurar a cada una la plasticidad profesional máxima. La evolución técnica tiende a suprimir la frontera que distinguía los oficios masculinos y los oficios femininos y extiende la zona de las ocupaciones mixtas. Pero la tradición y la formación profesional insuficiente de las mujeres son causa de las disparidades de la repartición de los empleos. Resulta esencial el papel de los consejeros de orientación en esta lucha contra los prejuicios.

374.7
SCH

SCHWARTZ (Bertrand). — *Reflexiones acerca del desarrollo de la educación permanente.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 4, Julio-Agosto-Septiembre de 1968, p. 32.

Hipótesises acerca de lo que podría ser el desarrollo de la educación permanente en Francia a partir de experimentos e investigaciones vividas en el Centro Universitario de cooperación económica y social y en el Instituto nacional para la formación de los adultos : se plantea la educación de los adultos como una necesidad económica y social de primer orden ; la educación permanente resulta ser la consecuencia directa y necesaria. Hay que establecer de este modo un sistema específico conforme con las necesidades cada vez más diversas de los adultos. Este sistema necesariamente nuevo, pone a discusión todos los sistemas educativos existentes.

371.235.6 : 379.8.09
BOI

BOIRAUD (Henri). — *Significación de las vacaciones escolares.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 4, Julio-Agosto-Septiembre de 1968, p. 45.

La práctica de las vacaciones es tan antigua como la de la escuela. El medio ambiente natural, la ciudad, con su vida religiosa, política y social, constituyen el marco de esta alternancia secular de la actividad escolar y de las vacaciones. Tiene este acción sobre el alumno bases psicológicas sólidas : destinada a suscitar el él un renuevo de interés, es también un medio para alcanzar a los padres.

373.6 : 377.12
ЖЕМ

ЖЕМИНАГР (Люсиен). Проблемы преподавания и отделы профессионального образования. —
Из журнала: Французское обозрение педагогики». (Ревю франсез де педагожи) № 4, июль - август - сентябрь 1968 г. 5.

Отделы профессионального образования созданы только недавно. Изучению эволюции ремесел и занятости, деятельности в течение рабочей недели и учеников, ориентирующихся в направлении этих отделов, предшествовала разработка особенной педагогики, которая порывает с традиционным образованием.

377.3 : 37.04 - 055.2
ТИБ

ТИБЕРТ (Маргарита). — Профессиональное формирование женщин и его проблемы. —
Из журнала: Французское обозрение педагогики». (Ревю франсез де педагожи) № 4, июль - август - сентябрь 1968 г. 18.

Профессиональное образование должно было бы впредь иметь целью обеспечить каждому максимум профессиональной пластичности. Техническая эволюция имеет тенденцию уничтожить границу, которая разделяла мужские и женские ремесла и расширить зону совместных занятий. Но неодинаковость распределения работы является результатом традиции и недостаточного профессионального формирования женщин. Роль советчиков ориентации становится необходимой в этой борьбе с предрассудками.

374.7
ШВА

ШВАРТЦ (Бертранд). — Размышления по поводу развития постоянного образования. —
Из журнала: Французское обозрение педагогики». (Ревю франсез де педагожи) № 4, июль - август - сентябрь 1968 г. 32.

Предположения каким могло бы быть развитие постоянного преподавания во Франции, начиная с опытов и исследований, испытанных в Университетском Центре социальной и экономической кооперации и в Народном Институте формирования взрослых: образование взрослых требуется как эшономическая и социальная необходимость первостепенной важности и постоянное образование является прямым и необхоримым ее последствием. Следует создать специфическую систему, приспособленную к все более и более разнообразным и разновидным нуждам взрослых. Эта система новая и она должна подвергнуть обсуждению все уже существующие системы образования.

371.235.6 : 379.8.09
БУА

БУАРО (Генри). — Значение школьных каникул. —
Из журнала: Французское обозрение педагогики». (Ревю франсез де педагожи) № 4, июль - август - сентябрь 1968 г. 45.

Практика летних каникул такая же старая как школьная. Естественное окружение, город с его религиозной, политической и социальной жизнью служат рамкой этому вековому чередованию школьной деятельности и каникул. Это действие, влияющее на школьника имеет твердые психологические основы: оно предназначено дать ему новый прилив интереса, оно также является средством приближения к родителям.

Imp. Nat. 8568096 5

Le Directeur de la Publication : P. Chilotti