

REVUE FR

ANÇ AI

REVUE  
FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE

SE DE PÉ

DAGOGIE

N° 21 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1972

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

**REVUE  
FRANÇAISE  
DE  
PEDAGOGIE**

**Comité  
de rédaction**

**Rédaction**

**Rédacteur en Chef**

**Chefs de rubrique**

**Secrétaire de rédaction**

MM. Henri CANAC, *directeur honoraire de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud.*

Michel DEBEAUVAIS, *professeur associé en sciences de l'éducation à l'Université de Paris VIII.*

André DE PERETTI, *directeur d'études à l'Institut national d'administration scolaire.*

Gilles FERRY, *maître-assistant en sciences de l'éducation à la Faculté des lettres et sciences humaines de Nanterre.*

Lucien GEMINARD, *inspecteur général de l'Instruction publique, directeur de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

Roger GRANDBOIS, *inspecteur général de l'Instruction publique.*

René GUILLEMOTEAU, *sous-directeur à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

M<sup>me</sup> Viviane ISAMBERT JAMATI, *maître de conférence à l'U.E.R. de sciences de l'éducation à l'Université de Paris V.*

MM. Robert LAVAUX, *directeur du Centre régional de documentation pédagogique de Dijon.*

Joseph LEIF, *inspecteur général de l'Instruction publique.*

Jean-François LE NY, *professeur de psychologie à l'Université de Paris VIII.*

Joseph MAJAULT, *directeur-adjoint de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

Georges NOEL, *chef de service à l'Institut National de recherche et de documentation pédagogiques.*

Antoine PROST, *directeur de l'U.E.R. de lettres et sciences humaines d'Orléans-La Source.*

Georges SNYDERS, *professeur de sciences de l'éducation à la Sorbonne.*

Jean VIAL, *professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Caen.*

Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques,  
29, rue d'Ulm - 75230 Paris - Cedex 05.

M. Louis LEGRAND, *directeur de recherche à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

M<sup>me</sup> Olga WORMSER-MIGOT, *chef de département à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

M. Jean HASENFORDER, *chef de section à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

M<sup>me</sup> Suzanne AUDEBERT, *documentaliste à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.*

# 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 ”*

N° 21 - OCTOBRE - NOVEMBRE - DECEMBRE 1972

**Comité  
de patronage**

- MM. Jean AUBA, *directeur du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres*  
 François BLOCH-LAINE, *président du Crédit Lyonnais.*  
 Jean CHATEAU, *professeur à la Faculté des lettres et sciences humaines de  
Bordeaux.*  
 Pierre CLARAC, *inspecteur général honoraire de l'Instruction publique, membre  
de l'Institut.*  
 Jean-Louis CREMIEUX-BRILHAC, *directeur de la Documentation française.*  
 Marceau CRESPIAN, *directeur de l'Education physique et des sports.*  
 Maurice DEBESSE, *professeur à la Sorbonne.*  
 Jean DEBIESSE, *directeur du Centre d'études nucléaires de Saclay.*  
 Robert DEBRE, *de l'Académie de médecine.*  
 M<sup>me</sup> Edmée HATINGUAIS, *inspectrice générale honoraire de l'Instruction publique*  
 MM. Pierre LAURENT, *directeur général des Relations culturelles, techniques e  
scientifiques au ministère des Affaires étrangères.*  
 Jean MAHEU, *directeur de la Jeunesse.*  
 Robert MALLET, *recteur de l'Université de Paris.*  
 Gaston MIALARET, *professeur à la faculté des lettres et sciences humaines  
de Caen.*  
 Alfred SAUVY, *professeur au Collège de France.*  
 Bertrand SCHWARTZ, *conseiller à l'Education permanente, ministère de l'Educa-  
tion nationale.*  
 Jean-Michel SOUPAULT, *directeur général de l'Enseignement au ministère de  
l'Agriculture.*  
 Jean THOMAS, *inspecteur général de l'Instruction publique.*  
 Raymond WEIL, *directeur délégué aux enseignements élémentaire et secon-  
daire.*

Réservé au Service

PED

Date inst. \_\_\_\_\_

Payé - A facturer

1 - 2 - 3

N° \_\_\_\_\_ servis

**BULLETIN D'ABONNEMENT**  
 à retourner avec le titre de paiement  
 à l'I.N.R.D.P. 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

Veillez faire parvenir \_\_\_\_\_ abonnement (s) d'un an (4 numéros) à la Revue  
 Française de Pédagogie à l'adresse ci-dessous :

Nom \_\_\_\_\_

N° \_\_\_\_\_ Rue \_\_\_\_\_

Ville \_\_\_\_\_ Adresse postale \_\_\_\_\_

France : 30 F

Etranger : 35 F

Date \_\_\_\_\_

Total \_\_\_\_\_

Total \_\_\_\_\_

Signature \_\_\_\_\_

Vente au numéro : dans les Centres Régionaux et Départementaux de Documentation Pédagogique. Prix : **8,50 F**  
 (liste des adresses en p. 3 de couverture)

N.B. — Si vous êtes déjà abonné n'utilisez pas ce bulletin, votre abonnement sera tacitement reconduit.

**PREMIERE PARTIE**

---

M. Debeauvais	Avant-propos	p. 5
J.-M. Vincens	Niveaux de qualification et accès aux emplois	p. 8
M. Monfort	L'évolution de la structure éducative de la population active française entre 1962 et 1968	p. 19
L. A.-Jallade	Niveau d'instruction et salaires	p. 40
C. Morrisson	Emploi et formation en Tunisie	p. 67

---

**DEUXIEME PARTIE**

---

	<i>Notes critiques</i>	p. 76
	Notes bibliographiques	p. 104
	A travers l'actualité pédagogique	p. 107

---

PREMIERE PARTIE

Ce numéro présente quelques recherches françaises dans un domaine d'application récente de l'économie, déjà suffisamment autonome pour avoir son appellation distincte, celle d'économie de l'éducation. Avec des méthodes d'approche très diverses, ces articles ont la caractéristique commune d'explorer les interrelations entre le système d'éducation et le marché du travail.

Ils procèdent aussi d'une démarche critique tendant à remettre en cause certaines notions sur les liens entre l'éducation et l'économie, qui étaient affirmées comme des vérités scientifiquement établies il y a une dizaine d'années : l'éducation comme facteur de la croissance économique, l'éducation comme investissement rentable, les besoins de l'économie en diplômés, etc. Les travaux de ces dernières années, en France et à l'étranger, tendent plutôt à rejeter qu'à confirmer ces relations un peu simplistes, et on en vient à considérer que des systèmes aussi complexes et autonomes que l'enseignement et l'économie ne peuvent être reliés par des corrélations simples et univoques.

J. Vincens soumet à une critique approfondie la notion de qualification professionnelle, dont l'ambiguïté a souvent favorisé la confusion entre la formation et les compétences professionnelles, les aptitudes individuelles et le poste de travail. Cette discussion théorique s'appuie en fait sur un ensemble de recherches conduites par l'Institut d'Etudes de l'Emploi qu'il dirige à l'Université de Toulouse I, concernant le fonctionnement du marché du travail à partir de l'observation des entreprises. Ce qui est en cause ici, c'est la notion d'une correspondance fonctionnelle entre les niveaux et branches d'enseignement avec les niveaux et types de qualifications professionnelles ; la critique de cette notion conduit aussi à mettre en cause celle de « filières » qui inspire certaines conceptions actuelles sur la réforme des programmes universitaires en fonction des besoins de l'économie réels ou supposés. On peut également s'interroger sur les fondements scientifiques de la « grille d'équivalences » entre diplômés et professions qui a servi de base à l'évaluation des besoins de formation du V<sup>e</sup> et du VI<sup>e</sup> Plan.

L'article de M. Monfort apporte des éléments de fait au débat, en analysant les profils d'instruction de la population française d'après les données des recensements de 1962 et de 1968. La relation entre diplôme (ou durée d'études) et professions apparaît bien différente de celle qui était postulée par les planificateurs : un cinquième des jeunes ont un niveau d'études égal ou supérieur au baccalauréat (niveaux dits I, II, III et IV) au lieu d'un tiers comme le prévoyait le V<sup>e</sup> Plan ; la moitié des jeunes se trouve encore dans la catégorie VI des travailleurs non qualifiés. Cette confrontation de la situation observée avec les hypothèses normatives de la planification française soulève bien des questions. Le niveau d'instruction de la population active est beaucoup moins élevé qu'on ne le suppose généralement : la moitié n'a pas plus de huit années d'études, et moins de 10 % a suivi des études au-delà de 19 ans. Cela signifie-t-il que les objectifs qualitatifs de main-d'œuvre du plan sont irréalistes, et que le décalage est tel entre le réel et le souhaitable qu'il n'y a aucun problème de débouchés pour les diplômés, dont l'accroissement était déjà sensible entre 1962 et 1968 ? Il faut, pensons-nous, se garder d'interpréter aussi hâtivement ces données globales ; les notions de déficits ou d'excédents n'ont de sens que par rapport à des critères économiques d'utilisation ou d'optimum que le plan n'explicite pas. L'analyse de l'évolution de la structure professionnelle et éducative que présente M. Monfort suggère que les changements assez rapides des niveaux d'instruction constatés entre 1962 et 1968 sont dûs à l'accroissement des niveaux d'études dans chaque catégorie professionnelle, davantage qu'aux modifications de la structure professionnelle ; comme l'économie exerce sans doute une influence plus directe sur les professions que sur les diplômés, on peut penser que la pression sociale en faveur de l'éducation n'est pas seulement la conséquence du progrès technique ou de la croissance économique.

L'étude de Mme L. Jallade apporte des éléments de réponse à ces questions en abordant l'analyse des salaires des diplômés en France, principalement à partir d'une enquête du C.E.T.E.M. (1) portant sur 3700 salariés pour l'année 1969. Ces données individuelles se prêtent à une analyse statistique qui montre que l'instruction n'est pas le seul facteur qui détermine les différences de salaires ; cette part est évaluée à 45 % pour le secteur privé, et à 39 % pour la S.N.C.F. On relève que le C.A.P. consacrant la formation technique des ouvriers qualifiés (onze années d'études) est systématiquement défavorisé sur le marché du travail par rapport aux études générales de durée inférieure (B.E.P.C., neuf années d'études) ; de même, le baccalauréat technique (pourtant réputé plus difficile) serait moins « rentable » que le baccalauréat général. On note aussi le décalage important des salaires des diplômés des Grandes Ecoles par rapport aux licenciés ; quant aux salariés qui ont commencé des études supérieures sans arriver jusqu'à la licence, ils n'améliorent pas leur position par rapport aux simples bacheliers. On peut donner à ces faits des interprétations diverses ; l'une d'entre elles vient immédiatement à l'esprit : suffirait-il d'améliorer, réformer ou changer le système d'enseignement pour modifier les préférences des groupes sociaux à l'égard de l'éducation, alors que la structure des salaires reflète la hiérarchie actuelle des prestiges scolaires ? On comprend que les décisions volontaristes des plans successifs se soient révélées inopérantes pour changer ces orientations jugées peu souhaitables, au nom d'une rationalité fondée sur des a priori plutôt que sur l'analyse des faits.

Un autre aspect que met en valeur cette étude est le rôle de l'origine sociale ; on sait déjà combien celle-ci influence les chances scolaires ; on a prêté moins d'attention au rôle qu'elle joue, à niveau de diplôme égal, sur les chances d'accès à une profession donnée, et les chances de promotion et de mobilité professionnelle.

L'étude de C. Morisson porte elle aussi sur le marché du travail des diplômés, mais dans le contexte bien différent de la Tunisie, caractérisé à la fois par un effort national exceptionnel en faveur de l'éducation, et un sous-emploi et un chômage d'une ampleur croissante. Là encore, l'analyse des faits bouleverse bien des idées reçues sur les « investissements éducatifs », les besoins en cadres techniques moyens et la priorité aux cycles courts à orientation professionnelle. Les préférences individuelles qui vont à l'encontre des priorités des plans n'apparaissent pas si irrationnelles, dans la mesure où elles paraissent bien tenir compte de la hiérarchie des salaires et des risques de chômage.

\* \*

Les articles réunis ici ne donnent évidemment qu'un aperçu partiel des recherches françaises en économie de l'éducation. Mais aussi incomplet qu'il soit, ce numéro présente des méthodes d'analyse et des données de fait qui contribuent à une meilleure connaissance du système d'enseignement. Sans doute y a-t-il un écart encore important entre ce genre de travaux et les recherches pédagogiques ; la coopération interdisciplinaire entre éducateurs et économistes n'est certainement pas plus facile dans l'immédiat qu'avec les psychologues ou les sociologues. Les sciences de l'éducation se rattachent encore davantage à leurs disciplines d'origine qu'à leur champ d'études commun. Mais déjà maintenant, les recherches en économie de l'éducation peuvent fournir des éléments de réflexion et des hypothèses de travail dans d'autres disciplines. Pour passer au niveau d'un dialogue véritable et

(1) Centre d'Etudes des Techniques Economiques Modernes, dirigé par M. A. Platier, et dépendant de la 6<sup>e</sup> Section de l'Ecote Pratique des Hautes Etudes.



*mieux encore d'un travail en commun, il faudra sans doute surmonter d'autres obstacles, ceux qui entravent le développement des recherches sur l'éducation en France dans toutes les disciplines intéressées : les équipes de recherches disposant d'un minimum de trois chercheurs à plein temps et de moyens d'enquêtes et de calculs, sont encore très rares en France, et le retard accumulé ne semble pas en voie d'être rattrapé. Ce n'est qu'à partir de ces groupes de recherches stables qu'il sera possible de créer peu à peu un milieu scientifique diversifié où se fera la confrontation des travaux, et la coopération des différentes sciences sociales à l'ensemble des aspects du système d'éducation.*

Michel DEBEAUVAIS,  
professeur associé à l'Université de Paris VIII,  
directeur d'études à l'École Pratique des Hautes Etudes.

## NIVEAUX DE QUALIFICATION ET ACCES AUX EMPLOIS

Constamment employés par ceux qui s'intéressent aux relations entre la formation et la vie active, les termes de *qualification* ou de *qualification professionnelle* restent vagues. Cette imprécision est pour beaucoup dans l'incertitude qui règne aujourd'hui sur les discussions relatives à la réforme et à l'adaptation des systèmes éducatifs face à l'explosion de la demande sociale d'éducation et aux changements qui affectent l'utilisation du travail par les entreprises.

Aussi un effort de réflexion et de recherche paraît-il utile. Il semble pouvoir être mené dans trois directions : il faut revenir sur la notion de qualification elle-même, il faut préciser le sens de l'expression « niveaux de qualification » dont on abuse quelquefois, il convient enfin de s'interroger sur l'évolution des qualifications et sur les liens qui s'établiront demain entre celles-ci et les modes d'accès aux emplois.

### I. — LA NOTION DE QUALIFICATION.

1. L'essentiel a été dit par Pierre Naville (1) qui a bien montré que la qualification est d'abord une relation

(1) Pierre Naville, *Essai sur la qualification du travail*, Marcel Rivière, Paris, 1956.

entre un homme et son travail. Etre qualifié pour une tâche quelconque c'est être capable d'accomplir cette tâche, c'est être apte à, habile à.

De cette idée simple on tire trois conséquences :

1) La reconnaissance d'une qualification dépend d'une norme sociale. Il ne suffit pas, en effet, d'être capable de faire quelque chose pour être reconnu apte. Il faut encore pouvoir le faire dans les conditions considérées comme normales à un moment donné. Un bricoleur du dimanche peut fabriquer un objet quelconque aussi bien qu'un professionnel. S'il y met cinq fois plus de temps, il ne sera pas considéré comme réellement qualifié. La norme d'exécution est variable mais elle est toujours nécessaire pour conférer la qualification (1 bis).

2) Le qualifié est aussi celui qui est capable d'accomplir régulièrement la tâche qui constitue sa qualification. Généralement, sa probabilité de réussite sera élevée et régulière. Dans les cas où l'obligation de réussir n'existe pas, le plus qualifié sera cependant celui qui a les meilleures chances de succès.

3) Lorsque le résultat du travail a une valeur économique, la qualification requise pour obtenir ce résultat est frappée de la relativité qui caractérise les biens économiques. Si la société ne demande plus ce bien qui perd ainsi toute valeur en perdant toute utilité sociale, la qualification correspondante perd aussi son utilité sociale.

2. Le qualifié est donc plus productif que celui qui ne l'est pas. D'où tire-t-il ce pouvoir ? La qualification peut venir de quatre sources : les qualités innées, les qualités données par l'apprentissage social, par une formation explicite et enfin par l'expérience de travail. L'apprentissage professionnel n'est qu'une modalité de la formation explicite. Celle-ci est caractérisée par trois éléments : la durée, l'intensité de l'effort demandé à l'individu (2) et la technologie qu'elle utilise. Le troisième élément est souvent ignoré dans les discussions sur la qualification. C'est peut-être cependant l'essentiel. La formation en effet exige des moyens, elle est une combinaison productive au sens des économistes qui réunit du travail et du capital en vue d'une certaine production (3). L'utilisation des outils de l'analyse économique est sans aucun doute difficile dans ce domaine car la formation n'est pas un produit séparable de l'individu qui la reçoit.

(1 bis) Même à ce niveau de généralité une précision est nécessaire : la norme d'exécution est souvent la norme du plus grand nombre. Mais le travail peut s'accommoder quelquefois d'une efficacité plus grande. De sorte qu'un individu capable de faire mieux que la norme sera dit plus qualifié. On retrouvera le problème.

(2) La notion d'intensité de l'effort n'est pas claire même si elle semble évidente.

(3) J.L. Maunoury, *L'économie du savoir*, Collection U, A. Colin, 1971.

L'efficacité ou la productivité du système ne sont pas, de ce fait, définies comme pour les productions de biens et de service. L'important est cependant de rechercher les substitutions possibles soit dans la combinaison productive elle-même (substitutions entre le capital sous forme de machines et l'enseignement), soit entre la technologie de la formation et la durée de cette dernière. Comme en économie encore, la période de production est un élément constitutif de la fonction de production.

La réflexion sur le rôle de la formation conduit à s'interroger aussi sur la distribution des aptitudes naturelles. La formation peut-elle se substituer dans une certaine mesure à l'inné ? Peut-on établir des correspondances entre des niveaux d'aptitudes naturelles et la capacité de recevoir avec succès des formations diverses ?

Les thèses élitistes de la méritocratie reprennent volontiers cette hiérarchie présumée. Le mérite, composé mystérieux de dons naturels et de volonté, ouvre l'accès à la formation. Plus le mérite est grand (et donc rare) plus la formation sera longue, intense et utilisatrice de technologie coûteuse. La qualification qui en résultera sera élevée puisqu'elle aura exigé des éléments rares. Dans sa simplicité cette argumentation banale recouvre des questions véritables.

L'utilisation de la notion de qualification soulève d'autres difficultés. S'il est hasardeux d'imaginer une sorte de hiérarchie des hommes classés selon les valeurs d'un indice composite de capacité, il ne paraît guère plus facile de séparer la personnalité d'un individu en éléments tenus pour distincts et identifiables. Le problème est connu, mais la vie quotidienne oblige à admettre des approximations. La psychotechnique en donne l'exemple lorsqu'elle relie expérimentalement certaines caractéristiques du comportement humain à certains résultats. Si on étend cette façon de faire à l'orientation entre les diverses formations, la comparabilité des qualifications qui résulteront devient plus difficile.

3. Les deux sens de la qualification. Le premier sens du terme, utilisé jusqu'à présent, fixe l'attention sur la rareté et la différence. Un individu qualifié pour une tâche déterminée se distingue par sa qualification même, des autres individus incapables d'accomplir la même tâche. De sorte que si le travail en question peut être fait par n'importe qui, pris au hasard, il ne sera plus un travail qualifié. La capacité particulière qui constitue une qualification met en jeu l'ensemble de la personnalité humaine même si elle utilise davantage un aspect de cette personnalité. C'est une première raison pour rechercher si la qualification, au premier sens, n'est pas partiellement transférable d'une tâche à l'autre. Lorsque cela est possible, la qualification acquiert une portée plus générale, elle devient polyvalente.

L'origine de la qualification joue, on le sait, un grand

rôle dans ce processus de déspecialisation de la qualification. Paradoxalement, les deux extrêmes ont le même effet : les qualités ou aptitudes innées sont utilisables pour toutes les tâches qui les réclament. De même, les acquis de la formation la plus explicite qui soit, les formations du type scolaire (4) sont souvent utilisables dans un grand nombre d'activités.

La qualification prend alors un second sens. Elle n'est plus seulement la capacité d'accomplir une tâche particulière. Elle devient un pouvoir social. Le qualifié est celui qui peut accomplir des tâches diverses interdites à celui qui n'a pas de qualification. Dans l'ordre économique, l'ensemble des tâches qui sont nécessaires à la production des biens est ainsi structuré. Une nouvelle analyse de la qualification devient indispensable. Elle tendra à hiérarchiser, c'est-à-dire à classer, les tâches en utilisant plus ou moins clairement le vieux principe « qui peut le plus peut le moins ». Elle devra distinguer ainsi l'idée de qualification et l'idée de spécialisation ou de technicité. Elle associera les notions de qualification et d'employabilité (5). Ce dernier terme désignant la capacité de trouver un emploi dans une société donnée. Cette analyse sera conduite à utiliser des classements en niveaux différenciés, on les retrouvera plus loin.

4. Il n'est pas inutile auparavant de préciser les diverses situations où le terme de qualification trouve à s'employer.

Soit un individu qui possède à un moment donné la capacité réelle d'accomplir une série de tâches, d'occuper des emplois différents (6), auxquels sont attachées des rémunérations différentes. On admet que ce travailleur n'occupe pas un emploi, mais qu'il serait apte à le faire sans conditions. Quelle qualification peut-on lui reconnaître ? Celle qui correspond à l'emploi le mieux rémunéré de tous ceux qu'il pourrait occuper (au cas où il serait embauché) ? C'est la conception la plus courante avec celle qui consiste simplement à retenir la qualification préférée par l'individu en question.

Le contenu des emplois restant inchangés, un travailleur peut devenir incapable de continuer à faire ce qu'il faisait jusque là, notamment pour des raisons de santé ou à la suite d'un déclin de ses capacités dû à l'âge. On dira qu'il est disqualifié, qu'il supporte une perte de qualification. Son champ d'employabilité se restreint.

Un travailleur peut, au contraire, devenir apte à occu-

(4) La formation est dite explicite lorsqu'elle est constituée par des actes dont la finalité est éducative. Le temps est consacré à la formation de l'individu et non à la production de biens ou de services.

(5) R. Ledrut, *Sociologie du chômage*, P.U.F., 1966.

(6) L'emploi (job) est l'ensemble des tâches habituellement confiées à une personne.

per un autre emploi. Dira-t-on sans précisions que sa qualification s'est élevée ? Dans le second sens certainement puisque son champ d'employabilité est élargi. Dans le premier sens on ne peut rien affirmer sans un critère secondaire de classement : on dira que la qualification est améliorée si l'emploi auquel l'individu est devenu apte est mieux rémunéré que celui qu'il occupe, voire s'il exige une formation explicite plus longue que celle requise par l'emploi actuel. L'incertitude vient ici de la complexité des relations entre la longueur (ou plus généralement le coût d'une formation) et la rémunération. Dans une économie où règnerait la concurrence pure et parfaite et où les individus auraient des capacités innées identiques, rémunérations et formations acquises évolueraient dans le même sens. On ne prétendra pas que les sociétés actuelles ressemblent à ce modèle.

L'amélioration de la qualification d'un individu n'est pas nécessairement accompagnée d'un changement d'emploi. Si le travailleur conserve son emploi, il sera dit surqualifié par rapport à ce travail (6 bis).

— L'expression de qualification d'un emploi peut désigner, par analogie avec le premier sens du terme qualification, la capacité normalement requise de l'individu appelé à occuper cet emploi. Le caractère conventionnel ou si l'on préfère normatif, de la définition apparaît clairement. Cette norme peut être mesurée de plusieurs façons. On en distingue généralement trois (7).

— La qualification requise peut être déterminée par une analyse des tâches constitutives de l'emploi. Cette analyse vise à découvrir les capacités nécessaires et suffisantes pour accomplir une performance moyenne dans l'emploi.

— La qualification requise peut être déterminée par les employeurs. Dans ce cas, elle reflète la situation du marché du travail et elle peut être très différente de la qualification dite objective, définie ci-dessus. Ces exigences sont généralement plus élevées que les exigences objectives et elles varient en sens inverse de la conjoncture. Elles augmentent aussi avec le niveau moyen d'instruction mais l'interprétation de ce dernier phénomène est beaucoup plus difficile qu'il ne paraît.

— La qualification requise peut enfin être mesurée à l'aide du niveau d'éducation moyen des travailleurs occupant l'emploi considéré. Cette façon de faire soulève de nombreux problèmes relatifs à l'homogénéité de l'emploi

---

(6 bis) Cela veut dire simplement qu'il possède une qualification utile pour un autre emploi mieux rémunéré que le sien mais inutile pour réaliser une performance « normale » dans son emploi actuel.

(7) S.A. Fine, *The Use of the Dictionary of Occupational Titles as a source of Estimates of Educational and Training Requirements*, in : *Journal of Human Resources*, n° 3, 1968.

d'une entreprise à l'autre, aux diverses modalités d'accès à cet emploi (formation explicite ou promotion) et enfin à la comparabilité des formations.

— Le contenu d'un emploi peut être modifié à la suite de changements de la technologie et/ou de l'organisation des unités productives. Le langage n'est pas parfaitement fixé sur ce point et on peut soutenir qu'un emploi dont le contenu change, devient un tout autre emploi. Toute comparaison dans le temps manquerait de sens. Cependant, l'usage semble être de distinguer selon l'importance du changement. Si une partie des caractères de l'emploi subsiste, il gardera la même appellation et on parlera de l'évolution de son contenu. Pour apprécier cette évolution en termes d'élévation ou de baisse de la qualification requise, il faut, comme pour apprécier le changement de la qualification d'un individu, disposer d'un système de classement des individus et des emplois selon leur qualification.

Dans le cas particulier où une formation déterminée est nécessaire pour occuper un emploi (on admettra qu'il s'agit d'une nécessité « objective » reconnue par l'usage et que les exigences des employeurs n'en diffèrent pas) une modification du contenu de cet emploi va avoir des conséquences sur la formation. Si le nouvel emploi exige une formation plus coûteuse (en temps notamment), on dira que la qualification requise s'est élevée ou que l'emploi est plus qualifié et inversement. Les individus qui occupaient l'emploi avant qu'il ne change, sont donc insuffisamment ou trop qualifiés une fois la modification faite. Rien n'empêche dans le premier cas que les travailleurs améliorent leur qualification.

5. Qualification et rémunération. Si on abandonne les simplifications du modèle de concurrence pure, les relations entre les qualifications et les rémunérations apparaissent comme très complexes même si on ne s'en tient pas aux relations entre l'éducation formelle, l'âge et les gains.

Le marché exerce sans aucun doute une influence sur les rémunérations relatives. La théorie économique élémentaire enseigne que si l'offre d'un certain type de qualification augmente alors que la demande par les employeurs ne change pas, le prix de cette qualification doit baisser mais que les offreurs supplémentaires doivent trouver du travail.

Dans la plupart des pays développés les rémunérations du travail salarié sont fixées par accords collectifs. Ces accords retiennent certains aspects du travail qui sont ainsi rémunérés, le poids de chaque élément variant selon le temps et le lieu. Les méthodes d'évaluation des emplois ont essentiellement pour objet d'apporter les éléments nécessaires à des négociations éclairées. Il arrive aussi cependant qu'elles aient l'ambition plus dis-

cutable d'offrir les bases « objectives » de la fixation des rémunérations.

La qualification au sens d'aptitude à accomplir une tâche n'est qu'un des éléments pris en compte pour établir la rémunération, à côté des conditions du travail, de la responsabilité (7 bis), etc. Aussi pourra-t-on trouver des situations difficiles à analyser où le maintien de la rémunération relative (8) s'accompagne d'une modification du poids des éléments rémunérés explicitement et notamment d'une baisse du prix de la qualification.

Que la qualification soit ou non le seul élément servant à fixer le salaire, il semble utile de distinguer les phénomènes de hausse ou de baisse de la qualification de l'emploi définis précédemment et les phénomènes de valorisation ou de dévalorisation de cette qualification. On dira que la qualification d'un emploi est dévalorisée si le prix de cette capacité baisse dans l'échelle des prix des diverses qualifications. La qualification requise par un emploi peut donc être valorisée ou dévalorisée sans que l'emploi devienne plus ou moins qualifié.

Si on prend le second sens du mot qualification, celui qui se rapproche du terme d'employabilité, il paraît difficile de donner un contenu précis à une valorisation ou une dévalorisation de ladite qualification. Ce serait un changement du gain moyen de l'ensemble des emplois accessibles à l'individu considéré. On pourrait aussi ne retenir que les emplois les mieux rémunérés et tenter de tenir compte de la probabilité d'accès à ces emplois. On dirait ainsi que la qualification d'un individu s'est dévalorisée si la probabilité d'accès à l'un des emplois les mieux rémunérés qu'il est capable d'occuper, a diminué.

## II. — LES NIVEAUX DE QUALIFICATION.

Les remarques précédentes ont déjà fait apparaître que toute réflexion sur la qualification conduisait à des tentatives de classement et de hiérarchisation des individus ou des emplois. On peut distinguer trois grands systèmes de classement entre lesquels existent d'ailleurs des interférences nombreuses : classement fondé sur la valeur du produit de chaque travailleur, classement qui reflète une hiérarchie du système de formation, enfin classement à prétention objective, appuyé sur une analyse des emplois.

---

(7 bis) Dans un sens large, la qualification aptitude à occuper un emploi donné, englobe tous les aspects de ce que cet emploi demande à l'homme. On parle quelquefois de l'aptitude à supporter le bruit, comme de l'aptitude à suivre une cadence donnée ou à savoir utiliser un équipement complexe. Mais il paraît plus utile de réserver le terme de qualification aux aptitudes « actives » de l'homme (le savoir faire), ce qui est d'ailleurs conforme à l'usage courant.

(8) Maintien du salaire afférant à cet emploi à sa place dans la hiérarchie des salaires.

1. Valeur, produit, qualification. Le raisonnement économique est ici très simple. Le résultat du travail de chaque individu a une valeur déterminée par le marché (9). La valeur fournit ainsi une mesure de la productivité du travailleur. La productivité vient de la qualification, puisque celle-ci par définition est la capacité d'obtenir un résultat donné. Puisqu'on peut classer les produits selon leur valeur, on peut classer les qualifications selon la valeur des produits qu'elles permettent d'obtenir. Cela n'ajoute rien puisqu'il s'agit de correspondances entre les définitions. Mais cela permet de souligner que les qualifications, porteuses de productivité, ont un pouvoir productif plus ou moins grand. Cela donne donc un moyen de comparer des qualifications dont l'origine et le contenu diffèrent. L'intérêt de ce raisonnement apparaît, on le sait, lorsqu'il s'agit d'estimer le rendement de l'investissement humain. En règle générale, plus l'investissement serait important (durée et coût de la formation) et plus la productivité serait accrue jusqu'au point de retournement de la courbe (10).

L'investissement humain peut se combiner de plusieurs façons avec les capacités naturelles ou données par la société.

— L'investissement humain peut être : indépendant des capacités. Une dose donnée d'investissement augmenterait du même montant la productivité de chaque individu. Cette proposition n'est pas aussi absurde qu'elle peut le paraître a priori. Elle s'accorde en effet avec des contenus d'investissement diversifiés et précisément adaptés aux différences des capacités individuelles.

— L'investissement humain peut accroître la productivité de façon différente selon les capacités naturelles. Une dose donnée d'investissement accroîtra davantage la productivité d'un individu bien doué. Dans ce cas, si le marché du capital est parfait (11) les individus qui ont les qualités les plus rares vont aussi accumuler le plus de capital humain sous forme d'éducation. Si le marché du capital est imparfait et si les plus riches (revenus ou patrimoines) ont de plus grandes possibilités d'investissement humain que les autres, cela va permettre à certains d'entre eux de compenser des qualités naturelles plus faibles et ils élèveront ainsi leur qualification.

Le classement des qualifications à l'aide des valeurs produites par chacun est évidemment un classement de la

---

(9) On laisse de côté les imperfections du marché. D'autre part, il s'agit ici de la valeur du produit et non de la rémunération donnée à l'individu.

(10) On rappelle que la productivité est ici la production horaire.

(11) C'est-à-dire si les individus peuvent emprunter ce qu'ils veulent pour financer leur formation, si le coût de l'argent emprunté est égal au rapport de l'argent prêté et enfin si les taux d'intérêt sont égaux pour des emprunteurs identiques.

qualification des emplois et non des individus. Un individu peut en effet involontairement ou de son plein gré, occuper un emploi où il ne produit pas autant qu'il pourrait produire s'il avait un autre emploi. Sa productivité potentielle, dans sa qualification « réelle » est supérieure à sa productivité actuelle. Si on retient l'hypothèse de concurrence parfaite, toute différence entre les deux productivités serait volontaire. Un individu peut ne pas chercher à maximiser son gain et il peut préférer ne mettre en œuvre qu'une qualification inférieure (en termes de pouvoir productif) à une des qualifications qu'il possède.

La hiérarchie des qualifications que l'on établit de cette façon n'est guère plus qu'une tautologie. Cependant, le procédé n'est pas inutile. D'une part il permet de comparer des qualifications dont le contenu paraît très différent mais dont le pouvoir productif est égal. Ces rapprochements et ces comparaisons peuvent aider à analyser la qualification. Cette remarque se relie à ce qui a été dit sur les méthodes de détermination des salaires.

D'autre part, la hiérarchie des salaires est utilisée pour tous les calculs sur le rendement de l'investissement humain.

2. Classement des emplois à partir des niveaux de formation. Cette seconde méthode consiste à utiliser la structure hiérarchique du système de formation scolaire et universitaire et à établir une correspondance entre cette hiérarchie et les emplois.

2-1. Les niveaux de formation. En France, on en distingue six, de la fin des études primaires (niveau III) à l'achèvement des études de doctorat ou dans une grande école (niveau I). Les licences ou les maîtrises sont au niveau II (en pratique les niveaux I et II sont confondus), les diplômes de techniciens supérieurs au niveau III, le baccalauréat au niveau IV, le B.E.P.C. au niveau V. Les diplômes de formation technique sont classés par analogie.

Ces niveaux ne sont pas seulement l'expression d'un découpage arbitraire de la durée des études. Ils marquent l'achèvement des divers cycles et sont généralement repérés par des diplômes. Les cycles d'études sont, quant à eux, des ensembles d'actes éducatifs qui ont pour propriété essentielle d'être difficilement sécables. L'élève ou l'étudiant qui s'engage dans un cycle doit le terminer avec succès pour atteindre sans équivoque un niveau de formation supérieur à celui qu'il avait en le commençant. Tout cycle non terminé n'apporte qu'un complément de formation, très faible par rapport à la formation acquise à la fin du cycle précédent. Le cycle rappelle donc les processus de transformation finis, les phases des métamorphoses animales...

Dans ce sens fort la notion de niveau inséparable de la notion de cycle permet de bâtir une hiérarchie relative-

ment simple de la formation. Les cycles peuvent avoir des longueurs différentes bien que la tendance à l'égalisation soit forte. Ces durées dépendent pour partie de la technologie éducative utilisée.

La hiérarchie des niveaux est donc composée grâce au critère de la durée et elle comprend un petit nombre d'éléments plutôt que de classes. Les niveaux sont différenciés parce que la formation n'est pas constituée de morceaux ajoutés les uns aux autres. Elle a une cohérence, il y a une progression dans l'apprentissage, l'assimilation, la maîtrise des éléments qu'elle veut donner : outils intellectuels, savoir faire, connaissances. Cette conception peut paraître bien loin du réel mais il fallait en rappeler la logique afin de mieux saisir comment s'établit le passage de la hiérarchie des formations à la hiérarchie des emplois.

2-2. Le classement des emplois. L'objectif est de faire correspondre les emplois existant dans l'économie, aux niveaux de formation.

Un premier cas ne présente aucune difficulté. Il s'agit des emplois pour lesquels un diplôme déterminé est obligatoire : médecins, dentistes, ainsi que la plupart des fonctionnaires (12). Tous ceux qui occupent ces emplois ont atteint un niveau de formation minimum. Ce niveau est la condition d'entrée : délivrance du droit d'exercer ou possibilité de passer un concours.

La plupart des emplois du secteur privé ne sont pas soumis à de telles exigences. Il existe plusieurs façons d'acquérir les qualifications « requises » par les emplois et il faut donc adopter des critères conventionnels pour établir les correspondances entre les emplois et les niveaux de formation. Dans la pratique française ces critères restent assez vagues. Le rapport général de la Commission de la main d'œuvre pour le V<sup>e</sup> Plan (13) indique par exemple que :

— les six niveaux distingués correspondent à des formations qui sont désignées par des diplômes scolaires, mais peuvent en fait être acquises par toute autre voie que la voie scolaire ;

— la répartition des professions entre niveaux et disciplines est normative : elle reflète le niveau qui est jugé souhaitable pour l'exercice des différentes professions, et non la qualification réelle des individus qui les constituent à l'heure actuelle ;

— par définition, cette répartition n'a pu se fonder entièrement sur les éléments statistiques tirés des recensements de la population ; les diplômes déclarés par les

(12) Dans le cas des fonctionnaires, il est intéressant de rappeler les très nombreuses équivalences de diplômes qui existent. Le « niveau » compte plus que la spécialité.

(13) Paris, mars 1966, voir p. 154.

diverses catégories socio-professionnelles peuvent en effet refléter une relative sous-qualification de la population employée ; ils ne rendent pas compte de la qualification qui a pu être acquise par l'individu grâce à son expérience professionnelle. Leur répartition par spécialités peut enfin traduire une mauvaise utilisation de la formation reçue.

Le tableau de correspondance a donc été construit à partir d'appréciations sur les conditions d'exercice souhaitables de chaque profession ; ces appréciations ont été confrontées dans toute la mesure du possible avec l'avis des responsables des branches ou des ministères compétents pour certaines catégories de personnel. Le tableau de correspondance représente néanmoins un ensemble qui devra être révisé lorsque des informations plus solides seront réunies sur les diverses professions.

La situation n'a pas changé depuis. On retrouve donc les divers sens de la norme qui sert à définir la qualification et on pourrait à partir de là construire plusieurs types de correspondances entre emplois et niveaux de formation.

— On pourrait d'abord se fonder sur les distributions de fréquence et dire que tel emploi exige une formation de tel niveau lorsque x % des individus qui occupent cet emploi ont effectivement des diplômes attestant ce niveau.

— On peut aussi s'attacher aux pratiques d'embauche et classer les emplois selon les niveaux exigés, à un moment donné, des candidats à ces emplois. Le procédé est censé éliminer l'influence du passé et tenir compte uniquement de la qualification requise aujourd'hui. Mais il est clair qu'il est tributaire de la situation du marché, c'est-à-dire de l'offre de diplômés.

— Un autre procédé consisterait à dire simplement que le seul moyen maîtrisable et codifiable d'accéder à un emploi donné consiste à posséder un niveau déterminé de formation (et sans doute une spécialité déterminée). L'idée est ici que l'accès à un emploi quelconque peut se faire par des cheminements si variés qu'il est impossible et inutile de chercher à faire une typologie simple des modalités d'entrée. Le seul repère sûr serait le suivant : il existe au moins une formation explicite qui donne la qualification requise pour cet emploi. Si on peut affecter ainsi une formation à chaque emploi (la même formation pouvant naturellement servir pour un nombre quelconque d'emplois), la correspondance sera trouvée. Elle signifiera simplement qu'on a identifié l'un des moyens d'acquérir la qualification requise mais cela ne vaudra pas dire que ce moyen est le plus efficace ou celui que les employeurs préfèrent.

C'est un raisonnement de ce genre qui, semble-t-il, a été utilisé pour construire la classification des activités ouvrières, connue sous le nom de classification Parodi.

L'ouvrier professionnel ou qualifié est celui qui est capable de faire un travail pour lequel trois ans de formation sont nécessaires après l'achèvement des études primaires. Naturellement un apprentissage sur le tas peut aussi donner cette qualification, mais sa durée et ses modalités ne peuvent être précisées à l'avance.

L'enquête sur la structure des emplois (14) utilise aussi un système de correspondances entre les niveaux de formation et les emplois. Le document remis aux entreprises (15) précise que « la notion de niveau » de formation est complexe. Pour le préciser, la seule méthode valable est la référence aux diplômes dispensés par l'enseignement ».

2-3. L'utilisation des correspondances entre les formations et les emplois. On utilise cette correspondance dans trois domaines principaux.

- D'abord celui de la planification de l'enseignement. La méthode dite des « besoins de main d'œuvre » consiste à prévoir l'emploi par catégories professionnelles, à calculer les besoins de renouvellement et à passer de là aux besoins de recrutement et de formation. C'est la méthode utilisée en France pour la préparation du VI<sup>e</sup> Plan. On en reparlera plus loin.

- Le second domaine d'utilisation est celui de l'intervention sur le marché du travail. Les opérations de placement sont facilitées si les emplois comme les individus peuvent être répertoriés sans incertitude et un classement hiérarchique est précieux à cet égard car il rend la sélection plus rapide.

- Le dernier domaine d'utilisation est la détermination des salaires. C'était déjà l'objet de la classification Parodi. On peut partir ici d'un classement des emplois ou d'un classement des individus ou encore combiner les deux. Le classement des emplois par niveaux peut servir de base (compte tenu de ce qui a été dit plus haut) à une hiérarchie des salaires. Mais les accords collectifs peuvent décider que tout individu doté d'un niveau de formation donnée doit être classé à tel rang dans la hiérarchie, ce qui a pour conséquence qu'il ne sera embauché que si un emploi de rang convenable est disponible pour lui. On retrouve là l'idée de qualification attachée à l'individu.

En définitive, la hiérarchie des emplois établie à l'aide de la hiérarchie des niveaux de formation a les qualités et les défauts de tout système conventionnel : il faut préciser très soigneusement ses limites et les conditions de son utilisation. Dans l'ensemble cependant le procédé est

---

(14) Connue sous le nom d'enquête I.N.S.E.E., ministère du Travail. C'est une enquête annuelle auprès des établissements de plus de 10 salariés.

(15) Nomenclature des emplois.

peu satisfaisant car on a toujours tendance à confondre les niveaux « requis » avec les niveaux réclamés par les employeurs ou avec les niveaux dominants effectivement observés, ce qui revient à objectiver l'état du marché et à en faire la norme. Est-il possible de mieux faire ?

3. L'analyse objective. Les niveaux de qualification. Cette méthode correspond à la première façon de définir la norme de qualification d'un emploi (plus haut, parag. 4). Elle consiste à analyser les emplois pour découvrir les capacités humaines qui sont effectivement requises en moyenne pour occuper convenablement chacun d'eux. Cette analyse utilise nécessairement un système de référence, c'est-à-dire un classement des capacités humaines, chacune d'elles étant graduée selon une échelle de difficulté, c'est-à-dire de rareté. Aucune référence n'est faite jusque là au système de formation.

L'application la plus connue et sans doute la plus systématique de cette méthode est celle du ministère du Travail des Etats-Unis (16). Nous ne décrirons pas ici la méthode d'analyse des emplois dans son ensemble, mais simplement la partie qui concerne ce que les auteurs appellent la formation requise par les emplois.

Une distinction est faite entre l'éducation générale (G.E.D. : General Educational Development) et l'éducation professionnelle (S.V.P. : Specific Vocational Preparation).

La formation ou éducation générale comprend trois éléments ou qualifications distinctes : le raisonnement, l'outil mathématique, le langage.

Des échelles distinguant six niveaux ont été établies. Le niveau requis par un emploi peut être différent pour les trois éléments considérés. Le repérage du niveau requis exige des observations nombreuses que l'on compare soigneusement afin d'éliminer l'influence de variables diverses qui peuvent créer de grandes différences entre des emplois portant le même nom mais placés dans des milieux (technologies, localisation) très dissemblables.

Ces niveaux intellectuels ne sont pas traduits en années d'études. Les deux raisons invoquées sont d'abord que les formations de même durée sont trop différentes d'un établissement ou d'une région à l'autre, ensuite qu'il y a plusieurs moyens d'atteindre un niveau donné (17).

La qualification professionnelle spécifique (S.V.P.) est divisée en neuf niveaux. Le critère retenu est celui de la durée de formation. La méthode utilisée est la suivante : on considère un emploi et on détermine d'abord le niveau

de G.E.D. pour chacun des trois éléments constitutifs. On examine ensuite les divers types de formation professionnelle qui peuvent donner la qualification spécifique, y compris la formation sur le tas et le temps de mise au travail ou d'initiation. On obtient ainsi une distribution des durées nécessaires pour un individu ayant le niveau de G.E.D. déterminé plus haut. Ces durées semblent assez voisines pour entrer dans une des neuf catégories (3 à 6 mois ou six mois à un an, etc.).

Ce travail doit naturellement être mené selon les méthodes habituelles de la psychologie industrielle. Il doit être révisé assez fréquemment car le contenu de certains emplois change sous l'influence de la technologie et de l'organisation des entreprises. D'autre part, le niveau de formation générale tend à s'élever (allongement des études) ce qui a des répercussions sur la durée de formation professionnelle spécifique de certains emplois. On peut s'attendre à la voir diminuer dans beaucoup de cas. L'amélioration de la technologie de l'enseignement aurait le même effet.

Cette hiérarchie des qualifications dépend évidemment beaucoup moins du marché du travail que celle qui précède. Elle ne peut cependant pas s'en détacher tout à fait. L'offre de qualification liée à l'éducation agit comme on l'a noté sur la durée de la formation professionnelle. De plus, les contenus des emplois sont définis en tenant compte de façon plus ou moins directe, des caractéristiques de la main d'œuvre qui sera utilisée. En ce sens, l'offre de qualification tend à créer sa propre demande.

### III. — APPLICATIONS.

La notion de qualification et le classement en niveaux différenciés sont des instruments d'analyse de l'emploi et des relations entre les formations et les emplois. L'intérêt des distinctions qui ont été faites jusqu'ici doit être montré en esquissant quelques applications. Nous en avons retenu deux.

1. L'élévation des niveaux de qualification requis. C'est un lieu commun d'affirmer que les niveaux de qualification s'élèvent dans les sociétés développées. Cette assertion va de pair quelquefois avec l'idée que la technologie déqualifie de nombreux emplois. On aboutit ainsi à une vision dichotomique du monde du travail. Entre l'O.S. et l'ingénieur, pour reprendre un titre récent (19), il y aurait de moins en moins de travailleurs.

La première question posée par l'élévation de la qualification est celle de sa mesure. Assimile-t-on le niveau moyen de qualification au nombre d'années d'études accomplis par la population active à un moment

(16) Nous renvoyons à l'article déjà cité de S.A. Fine et au Dictionary of Occupational Titles, Department of Labor, 3<sup>e</sup> édition, 1965.

(17) Plusieurs auteurs ont tenté de traduire les niveaux de GED en durée d'études, voir : R.S. Eckaus, Economic Criteria for Education and Training, Review of Economics and Statistics, mai 1964, et S.A. Fine, op. cit.

(19) C. et M. Durand, De l'O.S. à l'ingénieur, Paris, Editions ouvrières, 1971.



donné (20) ? Ou bien observe-t-on que le pourcentage de diplômés d'un niveau déterminé s'accroît dans un groupe quelconque de professions ? Par exemple le pourcentage de titulaires d'un C.A.P. parmi les ouvriers qualifiés, le pourcentage de licenciés parmi les cadres administratifs ? Ces constatations ne renseignent que sur l'évolution du stock d'éducation explicite et nous avons vu qu'assimiler les niveaux de qualification aux niveaux de formation était une méthode parmi d'autres et vraisemblablement pas la meilleure.

On voit donc qu'il est dangereux de confondre les deux problèmes, celui de l'élévation éventuelle des niveaux de qualification des emplois et celui de l'augmentation du stock d'éducation. Les deux mouvements peuvent coexister mais être partiellement indépendants, voire se contrarier. Il en serait ainsi dans le cas où, pour reprendre l'analyse du ministère du Travail américain, la durée de la formation professionnelle spécifique tendrait à s'accroître en raison du changement des contenus des emplois alors que le stock d'éducation générale s'élèverait au détriment de l'éducation professionnelle, les substitutions entre les deux étant très réduites.

On peut poser différemment le problème de l'élévation du niveau de qualification en admettant que l'augmentation du stock de formation exprime bien une élévation de la qualification des individus au premier sens du terme : en moyenne les individus deviennent capables d'occuper avec une productivité normale des emplois mieux rémunérés et/ou exigeant des niveaux de qualification supérieurs (toujours selon la méthode de l'analyse des emplois). Mais rien ne prouve que la qualification des emplois se soit élevée aussi. La société irait vers un état de « surqualification » généralisée.

Cela pourrait entraîner une élévation des normes de qualification des emplois et il faut chercher la portée de cette conséquence. La norme de qualification d'un emploi à un moment donné correspond à ce qui permet à l'individu d'avoir une certaine productivité dans cet emploi. Elever la norme de qualification c'est sans doute aussi élever la productivité. Cela peut se faire de plusieurs manières : réduction des erreurs, augmentation de la production par unité de temps, plus grande facilité d'adaptation.

Cette élévation de la productivité a des effets sur les revenus. Bien que les emplois soient restés identiques en apparence (même équipement, mêmes relations entre eux dans un type d'organisation donné), leur niveau de qualifi-

cation s'est élevé en réponse à la hausse du niveau de qualification des individus. Une tendance à l'équilibre existe dans ce schéma. La surqualification des individus (par rapport aux emplois) tendrait à disparaître. Un désajustement de type sociologique pourrait cependant subsister si les individus avaient acquis un niveau de qualification plus élevée précisément en vue de changer d'emplois. La question est connue, elle peut prendre un regain d'intérêt avec l'extension de la formation permanente.

Mais une autre esquisse est possible. Les emplois peuvent être conçus de telle manière que l'augmentation de la qualification des individus ne puisse entraîner une amélioration de la productivité. Les normes de qualification requises restent les mêmes. Les individus restent surqualifiés et un mouvement général de concurrence va se développer. Chaque individu (supposé trop qualifié pour son emploi) cherche à obtenir l'emploi classé plus haut dont il possède la qualification. Les nouveaux entrants sur le marché du travail vont eux aussi chercher les emplois correspondants à leur qualification et il leur sera difficile d'en trouver. Comment les employeurs pourront-ils choisir leurs salariés ? En préférant les plus qualifiés bien que cela n'ait aucune incidence sur la productivité dans le cas envisagé ? En s'appuyant sur d'autres critères que la qualification (origine, opinions, etc.) ? Si les travailleurs ne peuvent pas utiliser leur qualification la plus élevée (21) la théorie économique enseigne que la demande de formation va diminuer. La sociologie attire plutôt l'attention sur les distorsions sociales qui s'étendent. Dans une économie en croissance cependant une sorte de fuite en avant peut atténuer le déséquilibre. Les emplois moins qualifiés que ne veulent plus les travailleurs peuvent être occupés par des immigrés. Si la croissance n'est pas assez forte on peut voir coexister une demande de travail assez importante pour les emplois peu qualifiés et une offre de travail excédentaire pour les emplois plus qualifiés (ou pour certains d'entre eux). Pénurie et chômage existent ensemble précisément parce que la qualification des emplois ne s'élève pas assez pour suivre l'élévation de la qualification des individus.

Le schéma pourrait être développé en tenant compte du contenu des qualifications. Des distorsions nouvelles peuvent s'ajouter à celle qui précède si l'élévation du niveau de qualification s'accompagne d'un changement de son contenu. C'est vraisemblablement ce qui se passe en France dans la mesure où on assimile volontiers l'élévation de la qualification (d'un individu ou d'un emploi) et l'accroissement de la part de la formation dite générale. Il est possible que cela rende plus difficile le jeu du premier mécanisme analysé plus haut (élévation de la norme

(20) Sur la mesure du stock d'éducation, voir M. Debeauvais et P. Maes : Une méthode de calcul du stock d'enseignement, Population n° 3, 1968. Pour les Etats-Unis, voir par exemple W. Deutermann, Educational Attainment of Workers, Monthly Labor Review, October 1970.

(21) Ici ce sera sans doute celle dont ils attendent le revenu le plus élevé.

de qualification des emplois qui entraîne une augmentation de la productivité).

Si on retient le second sens de la qualification individuelle, c'est-à-dire l'étendue de la capacité d'emploi ou employabilité, une élévation de ce niveau s'apparente à une amélioration du potentiel d'adaptation de la main d'œuvre, ce qui pourrait être un facteur favorable à l'augmentation de la productivité.

1. Une autre confusion doit être évitée. L'augmentation du stock d'années d'études et l'élévation des exigences des employeurs, quant au niveau de formation explicite des travailleurs, peut s'accorder avec une moindre croissance du niveau effectif de qualification requis par l'emploi (le niveau effectif de qualification est toujours déterminé par une analyse « objective » et non par référence au système de formation). La raison majeure de l'élévation du niveau de formation requis (et non du niveau de qualification) viendrait, dans ce cas, d'un changement dans les modalités d'acquisition de la qualification. Vraisemblablement la formation explicite apparaîtrait comme un procédé plus efficace que la formation donnée par la vie de travail elle-même. Le temps de travail serait de plus en plus un temps productif pour l'employeur sans qu'il y ait nécessairement accélération des cadences, de l'intensité du travail.

Il est clair que ce phénomène serait confondu avec une véritable élévation de la qualification requise par l'emploi si la notion de qualification n'était pas analysée soigneusement (22).

2. La dévalorisation des diplômes. C'est un des thèmes à la mode dans la France d'aujourd'hui. L'accroissement des flux de diplômés de tous ordres au cours des cinq dernières années, les difficultés du placement des jeunes qui semblent s'être accentuées aussi depuis peu, ont paru justifier le raisonnement simple qui s'appuie sur le mécanisme élémentaire du marché. L'offre de diplômés augmente plus vite que la demande, donc le diplôme perd de sa valeur.

Pour discuter utilement, il faut d'abord définir un peu mieux la valeur d'un diplôme. L'analyse économique incite à calculer les gains perçus durant la vie entière par le possesseur d'un diplôme donné et à les comparer à ceux qu'il obtiendrait sans ce diplôme. La différence des gains ramenés à leur valeur actuelle, est rapprochée du coût de l'obtention du diplôme (manque à gagner et dépenses directes de formation) afin de déterminer le rendement de l'investissement en éducation. On voit que la dévalorisation d'un diplôme peut avoir plusieurs causes : baisse

(22) Voir sur les points précédents, J. Vincens, **Emplois et Formations**, Rapport pour le groupe d'études des formations supérieures, direction des Enseignements supérieurs, ministère de l'Éducation nationale, avril 1971.

du revenu attendu ou de la probabilité d'obtenir ce revenu, renchérissement du coût de la formation, hausse plus rapide du revenu que l'on pourrait gagner sans le diplôme.

On voit aussi que la baisse (en valeur relative) du revenu brut attendu d'un diplôme peut provenir d'une modification de la rareté de la qualification qu'il est censé conférer ou d'une baisse de cette qualification. Le diplôme perd de sa valeur parce qu'il n'apporte plus la même qualification. La baisse du revenu associée à une diminution de la rareté de la qualification peut être décrite de plusieurs manières qui correspondent à des situations concrètes légèrement différentes.

C'est d'abord le cas des professions nouvelles qui sont caractérisées par un assez haut degré de qualification spécifique. L'offre de spécialistes est faible au début, chacun d'eux trouve aisément un emploi. Il existe souvent une complémentarité assez stricte entre le matériel et les hommes (ou du moins un minimum incompressible) de sorte que la demande n'est pas influencée directement par le prix du travail surtout si celui-ci ne constitue qu'un faible pourcentage du coût total de l'ensemble formé par l'équipement et les hommes. On pensera à l'informatique à ses débuts.

Les spécialistes semblent avoir une rente de situation par rapport aux travailleurs qui ont acquis une qualification différente. L'accroissement de l'offre réduit ou fait disparaître cette rente.

Dans le cas général l'accroissement de l'offre d'une qualification donnée entraîne à la fois une concurrence plus vive pour les emplois qui correspondent à cette qualification (d'où la disparition des rentes éventuelles) et l'utilisation de cette qualification dans des emplois où elle n'apparaissait pas. Ces emplois peuvent d'ailleurs être des emplois nouveaux. D'après la théorie économique, la productivité de la qualification considérée dans les emplois qui lui sont désormais ouverts, doit être plus faible que dans les emplois traditionnels. Les qualifiés sont plus productifs que ceux qu'ils remplacent (sinon ces emplois ne leur seraient pas offerts) mais ils produisent moins que dans les emplois qui leur étaient offerts en priorité lorsqu'ils étaient moins nombreux.

Ce mécanisme se conjugue avec celui qui résulte de la baisse éventuelle de la qualification que le diplôme considéré doit attester. Il faudrait parler ici d'une déqualification du diplôme et la dévalorisation en serait la conséquence. Cette baisse serait due aussi bien à une diminution de l'efficacité de la technologie éducative (enseignement moins efficace) qu'à une baisse de la qualité naturelle des élèves ou des étudiants. On se gardera ici des raisonnements simplifiés qui partent du postulat de la sélection par le mérite. La baisse du niveau des élèves par le seul fait de l'augmentation du pourcentage de la classe d'âge scolarisée à un âge donné suppose que la

sélection par le mérite est toujours exactement faite et que la distribution des aptitudes naturelles est assez inégale. Dans ces conditions tout élargissement de la population scolarisée devrait bien s'accompagner d'une baisse du niveau moyen sauf si la technologie éducative compense cet effet.

La baisse du niveau d'un diplôme donné, si elle est réelle, aura des effets multiples. Le plus probable paraît être une baisse du revenu moyen relatif des titulaires du diplôme. Mais s'il s'agit d'une baisse du niveau moyen consécutive à une augmentation du pourcentage des moins bons, le sort des meilleurs ne devrait pas être affecté. Ils sont toujours ce qu'ils étaient. La seule difficulté est que le diplôme ne suffit pas à les désigner et il faut prévoir un autre mode de sélection.

Cette remarque rejoint un problème beaucoup plus vaste, récemment présenté par M. Blaug (23). L'éducation et les diplômes qui ordinairement la sanctionnent, témoignent-ils vraiment d'une amélioration de la productivité potentielle des individus ? Le but — ou le résultat — de l'éducation (du moins de l'éducation générale) n'est-il pas d'être un procédé de sélection des capacités naturelles qui ne sont ensuite que faiblement modifiées par la formation. La société utiliserait ainsi le système éducatif comme instrument de tri payé par la collectivité le plus souvent. Cela suppose que dans les économies développées la réussite scolaire est un bon indice de la capacité d'occuper des emplois dits qualifiés. Nous ne discuterons pas cette thèse au fond, mais il suffit de noter que si elle contient quelques éléments de vérité, l'accroissement du pourcentage de diplômés dans une génération n'entraîne pas une dévalorisation du diplôme en tant qu'apporteur de qualification mais plutôt en tant qu'instrument de sélection. C'est l'idée déjà rencontrée plus haut. Il faudra recourir à un autre instrument de classement parce que celui que l'on utilisait a perdu son efficacité.

Ce raisonnement n'est pas sans ambiguïté. Faut-il entendre que l'augmentation du pourcentage de diplômés est provoquée par une baisse de la sévérité des règles de sélection ? Pour quelle raison ? Ou les règles sont-elles les mêmes et l'évolution marque-t-elle simplement le rôle grandissant du système d'éducation explicite ? Dans ce cas les employeurs auraient l'embarras du choix et ils devraient recourir à d'autres critères pour classer les individus.

Précisons un peu plus le rôle du système éducatif. Il y a quelques dizaines d'années l'éducation explicite n'était qu'un des moyens de sélection des capacités naturelles. La vie de travail constituait aussi, dans de nombreux cas, un procédé efficace. La conclusion n'est

pas changée si on admet que la formation, explicite ou dans le travail, améliore la productivité des individus. Les deux grands systèmes de sélection et de formation coexistaient et se complétaient. Chacun avait sa clientèle définie par l'origine sociale et/ou les caractéristiques de la personnalité de chaque individu. L'éducation et la vie de travail pouvaient dans de nombreux cas, donner la même qualification. Le revenu moyen des diplômés ne pouvait qu'être supérieur au revenu moyen des non diplômés (24) puisque la population des diplômés était une population sélectionnée alors que la population des non diplômés était beaucoup plus hétérogène car elle comprenait ceux qui avaient acquis des qualifications dans la vie de travail en utilisant leurs qualités naturelles et ceux qui ne l'avaient guère fait, y compris ceux qui avaient été rejetés du système éducatif.

L'augmentation de la demande sociale d'éducation signifie que les jeunes ont de plus en plus recours à un système de formation et de sélection au détriment de l'autre. Une partie de ceux qui auraient acquis une qualification au cours de leur vie active préférera entrer plus tard dans l'activité avec une formation. Le système éducatif devient le principal moyen de sélection. On peut s'attendre, en pareil cas, à deux constatations contradictoires : la concurrence entre les diplômés s'accroît, la gamme d'emplois qui leur est offerte s'élargit, la sécurité des carrières qu'ils espéraient diminue. L'impression d'une dévalorisation du diplôme (avec ou sans baisse de la qualification) se généralise. Cependant, la formation explicite est de plus en plus le meilleur moyen d'élever sa qualification ou de révéler ses qualités, de sorte que les emplois qualifiés et bien rémunérés sont de plus en plus fréquemment occupés par des diplômés. L'écart relatif entre le revenu moyen des diplômés et celui des non diplômés peut s'élargir ; ce qui semble contredire la constatation précédente.

Une application particulièrement importante est offerte par la situation des diplômés de l'Enseignement supérieur dans la France du VI<sup>e</sup> Plan. Le flux annuel de diplômés (Sciences, Droit, Economie, Lettres) a doublé environ entre 1967 et 1969, atteignant 40 à 50 000 licences en 4 ans ou maîtrises par an. Ce flux doit se maintenir sinon s'accroître dans les années qui viennent.

Par ailleurs les prévisions relatives à l'évolution des « besoins » de cadres supérieurs et moyens, notamment de cadres administratifs font apparaître un flux de recrutement très important (25). Si on estime que ces emplois sont accessibles aux diplômés peu d'années après leur

(24) Pour une population ayant la même structure par âge.

(23) M. Blaug, La signification de la corrélation éducation-salaire, Revue Economique, nov. 1971.

(25) Rapport de la Commission de l'Emploi, tome II, voir les tableaux pp. 160-163. Voir aussi le Rapport Formation, qualification professionnelles.

entrée dans la vie active, l'excès de diplômés n'existe guère. Mais si les employeurs continuent à pourvoir ces emplois comme ils le faisaient jusqu'ici, c'est-à-dire en promouvant des non diplômés, les diplômés ne trouveront pas d'emplois répondant à leurs attentes.

La « dévalorisation des diplômes » dépend ainsi de la politique de recrutement et de promotion menée par les employeurs. Pour éviter cette dévalorisation un changement des modalités d'accès aux emplois est nécessaire à bref délai. L'analyse qui précède éclaire sans doute les conditions d'un tel changement. Il ne s'agit pas de multiplier les appels incantatoires sur le thème de la place qui revient aux jeunes et sur le nécessaire rajeunissement des responsables. Plus prosaïquement il s'agit de savoir si les employeurs vont préférer donner un poste déterminé à un homme de 40 à 50 ans, mis au travail à 16 ou 18 ans, ou à un diplômé de 25 à 30 ans qui n'aura que quelques années de vie active. S'ils optent pour la seconde solution, la carrière du diplômé s'arrêtera-t-elle là ?

La dévalorisation des diplômes doit être jugée aussi en considérant le coût de la formation. Il est généralement admis que l'augmentation du revenu réel par tête et l'effort accompli par les Pouvoirs publics pour l'enseignement ont réduit le coût relatif de la formation. Dans le même temps, en France du moins, l'inégalité des salaires se maintenait ou s'accroissait. Combinés avec le mécanisme de sélection qui réserve progressivement les emplois les plus qualifiés aux diplômés, ces phénomènes retardent, pour le moins, la dévalorisation si souvent prédite.

#### IV. — CONCLUSIONS.

La notion de qualification ne paraît pas encore totalement éclaircie. Des travaux supplémentaires sont nécessaires. Ils se situent à la rencontre de trois courants d'analyse (26) :

— d'abord l'étude de l'évolution des modalités du travail humain en tant que relation sociale et relation de l'homme avec une organisation. On connaît les travaux

des sociologues sur ce thème, notamment ceux d'Alain Touraine qui décrivait dès 1955 la transformation de la qualification des ouvriers (26).

— ensuite, l'étude des caractéristiques psychologiques ou psycho-physiologiques de la qualification. On rencontre ici l'irritant problème de la décomposition de la qualification en éléments distincts. Il ne s'agit évidemment pas de traiter l'individu comme si sa qualification n'était rien d'autre que l'addition d'éléments indépendants et mesurables. Mais il faut aussi éviter l'excès contraire et rendre un peu plus claires et cohérentes les pratiques usuelles. Même si les caractéristiques retenues par S.A. Fine pour la construction du Dictionary of Occupational Titles sont discutables, on reconnaîtra à cette tentative le très grand mérite d'avoir fourni un outil pour l'action.

— enfin, la notion de qualification sera plus claire si les modalités d'acquisition des savoir faire et des aptitudes sont mieux connues. Pour cela, l'analyse des systèmes éducatifs, les réflexions sur l'apprentissage, l'étude de la vie de travail en tant que processus de formation (implicitement) sont indispensables.

Ce sont là des questions qui soulèvent un intérêt croissant. On peut donc s'attendre à des progrès qui feront de la notion de qualification un outil précieux de l'analyse du travail.

Jean-Marie VINCENS,  
professeur à l'Université  
des Sciences sociales  
de Toulouse I,  
directeur de l'Institut  
d'études de l'Emploi.

(26) Et même de quatre si on admet que l'étude de la notion de qualification est inséparable de celle des phénomènes de discrimination. Sur ces derniers voir : G. Becker, *The Economics of Discrimination*, University of Chicago. Press, 2<sup>e</sup> édition, 1971.

(27) A. Touraine, *La qualification du travail, Histoire d'une notion*, Journal de psychologie normale et pathologie, janv.-mars 1955.

# L'EVOLUTION DE LA STRUCTURE EDUCATIVE DE LA POPULATION ACTIVE FRANÇAISE ENTRE 1962 ET 1968

En matière d'informations sur le niveau d'instruction de la population active française, les recensements démographiques généraux apportent des précisions non négligeables.

C'est ainsi que le recensement de 1968 fournit des indications portant à la fois sur l'âge de fin d'études et sur le niveau d'instruction repéré par le diplôme.

D'autre part, avec les deux derniers recensements, on dispose maintenant de deux points d'observation, et il est ainsi possible d'analyser l'évolution de la structure éducative de la population active française.

L'objet de cet article sera précisément de faire une analyse systématique des données portant sur les niveaux d'instruction à travers les deux derniers recensements.

L'étude sera divisée en trois parties :

- a) rappel critique des nomenclatures et des critères d'évaluation des niveaux d'instruction ;

- b) analyse de la structure par âge et par catégorie socio-professionnelle du stock d'éducation de la population active en 1968 ;
- c) mise en évidence des facteurs qui ont déterminé l'évolution du stock d'éducation par catégorie professionnelle entre 1962 et 1968.

## I. — RAPPEL CRITIQUE DES CRITERES D'EVALUATION DU NIVEAU D'INSTRUCTION DE LA POPULATION ACTIVE.

### a) Les critères possibles.

Pour procéder à une évaluation du stock d'éducation d'une population donnée, la méthode la plus classique consiste à mesurer le niveau d'instruction par le plus haut diplôme obtenu. Le critère semble précis au premier abord, mais les renseignements obtenus ont trait, dans la plupart des cas, au niveau d'instruction reçu à l'entrée dans la vie active, et on sait qu'une proportion non négligeable de personnes actives a reçu une formation post-scolaire. De plus, il y a une certaine hétérogénéité à l'intérieur d'une population composée d'individus d'âges divers, donc issus de types d'enseignement différents. Si l'on admet, corollairement, que le niveau d'un examen aurait ainsi varié dans le temps, il s'ensuit que la mesure d'un niveau d'instruction par ce critère en est rendue d'autant plus difficile.

L'âge de fin d'études n'est pas davantage une caractéristique totalement satisfaisante du niveau d'instruction d'une population. En effet, deux individus appartenant à une même génération peuvent avoir terminé leurs études simultanément, tout en ayant suivi des filières différentes et obtenu des diplômes très différents. D'autre part, ce critère conduit à négliger les redoublements, ce qui entraîne un allongement de la durée moyenne des études dont il faudrait en principe tenir compte pour traduire le nombre d'années d'études (obtenu par différence, si on connaît l'âge normal du début de la scolarité) en niveaux déterminés de formation. En revanche, la connaissance de l'âge de fin d'études permet d'inclure dans le stock d'éducation des personnes qui ont échoué à un examen de niveau élevé (tel, par exemple, le baccalauréat, soit en principe 12 années d'études), sans avoir jamais passé avec succès, aucun examen précédemment, et qui, de ce fait, n'ont donc pas répondu à la question du plus haut diplôme obtenu.

### b) Les données existantes.

Les informations fournies par le recensement de 1954 portaient sur l'âge de fin d'études. En 1962, les données obtenues portaient sur les diplômes. Une correspondance entre les deux critères étant pratiquement

impossible à établir (du fait des redoublements), les deux séries d'informations étaient donc difficilement comparables. Le recensement de 1968 ayant repris ces deux critères, nous pourrions faire une comparaison utile avec les résultats de 1962. Dans ces deux recensements, on possède des données portant d'une part sur la formation générale, et d'autre part sur la formation technique et professionnelle.

### Le niveau de formation générale.

Les catégories suivantes ont été retenues :

Code	Désignations en clair	Abréviations dans les tableaux
0	Sans objet .....	s.o.
1	Certificat d'études primaires .....	C.E.P.
2	Brevet d'études du 1 <sup>er</sup> cycle .....	B.E.P.C.
	ou brevet élémentaire .....	B.E.
3	Baccalauréat .....	BAC.
	ou brevet supérieur .....	B.S.
4	Diplômes de niveau supérieur au 2 <sup>e</sup> bac .....	Ens. Sup.
9	Aucune déclaration .....	a.d.

Cette nomenclature nécessite les explications suivantes :

- la catégorie « sans objet » concerne les actifs en cours de formation, c'est-à-dire, ceux dont le niveau de formation n'est pas encore déterminé ;
- la catégorie « diplôme de niveau supérieur au 2<sup>e</sup> bac » est trop large, et donc bien sûr imprécise ; ceci est particulièrement grave dans la mesure où l'on ne sait pas, par exemple, s'il s'agit d'un premier certificat de licence ou d'un diplôme du niveau doctorat ;
- enfin, la catégorie « aucune déclaration » n'est pas davantage satisfaisante, car elle confond à la fois, les personnes qui n'ont pas de diplôme, et celles qui, tout en en ayant un, ont négligé de le déclarer. Cependant, compte tenu de l'importance sociale et du prestige attaché au diplôme dans le système français, on peut admettre que la plupart des personnes ayant omis de déclarer leur diplôme ne possédaient qu'un niveau de formation relativement bas.

### Le niveau de formation technique et professionnelle (code FPT).

Pour ce type d'enseignement, les données sont présentées dans les catégories suivantes :

Code	Désignations en clair	Abréviations
0	Sans objet .....	s.o.
1	Examen de fin d'apprentissage artisanal .....	E.F.A.
2	Certificat de fin de stage de la formation professionnelle des adultes .....	F.P.A.
3	Certificat d'aptitudes professionnelles .....	C.A.P.
4	Brevet professionnel .....	B.P.
5	Brevet d'enseignement industriel .. commercial .. social .. hôtelier ..	B.E.I. B.E.C. B.E.S. B.E.H.
6	Diplôme des écoles nationales professionnelles .....	E.N.P.
	Brevet de technicien .....	B.T.
	Brevet de technicien supérieur ..	B.T.S.
8	Autres diplômes professionnels : (secteur sanitaire et social) .....	Autres
9	Aucune déclaration .....	a.d.

En dehors des remarques sur les catégories 0 et 9 qui restent valables pour ce type de formation, on peut faire les commentaires suivants :

- le brevet professionnel (B.P.) (en principe une année d'études après le C.A.P.) est davantage un diplôme de perfectionnement qu'un diplôme sanctionnant un cycle d'études, par exemple, le brevet professionnel des employés de banque ;
- la place des diplômés techniciens supérieurs (B.T.S.) montre, d'autre part, la difficulté à classer une catégorie de diplômés par rapport à une autre : les titulaires d'un B.T.S. ayant à certains égards un niveau de formation supérieure ;
- enfin, l'étude séparée de la formation générale et de la formation technique ne permet pas de porter un jugement précis sur le stock d'éducation de la population active : il est nécessaire d'opérer un regroupement des diplômés selon des niveaux de formation plus ou moins homogènes. Le recensement de 1968 permet à cet égard de retrouver les niveaux de formation définis lors de la préparation du V<sup>e</sup> Plan. Rappelons que ces niveaux étaient les suivants :  
niveaux I et II : formation supérieure (licence, doctorat, diplôme d'ingénieur) ;  
niveau III : formation du niveau du B.T.S. ou diplôme des Instituts Universitaires de Technologie (I.U.T.) (1) ;

(1) Les I.U.T. étant de création récente (1966), les premiers diplômés n'étaient pas encore entrés sur le marché du travail au moment du recensement (mars 1968).

niveau IV : formation du niveau bac, B.T., B.S., ou B.E.I., B.E.C...

niveau V : formation du niveau B.E.P.C. ;

niveau V-B : formation du niveau C.A.P. ou E.F.A. ou F.P.A. ;

niveau VI : formation du niveau de la scolarité obligatoire.

Le recensement de 1968 permet de retrouver les niveaux suivants : I et II, III et IV, V, V-B, VI, mais notamment pour les niveaux I et II sans répartition par type d'enseignement.

### c) La valeur des chiffres tirés des recensements.

En dehors des problèmes de nomenclature, il importe de s'interroger sur la valeur des données numériques tirées des recensements de 1962 et 1968. En effet, celles-ci sont obtenues à partir d'un sondage au 1/20 des résultats des recensements, ce qui implique une imprécision sur chaque renseignement. De ce fait, les nombres lus dans les tableaux sont entachés d'une erreur aléatoire d'autant plus grande en valeur relative que les effectifs considérés sont petits. Ainsi pour un nombre 1 000 lu dans les tableaux, nous pouvons avoir un nombre compris entre 720 et 1 280 ; ou pour une variation de 10 % d'un effectif de 100 000 personnes, l'augmentation réelle peut être comprise entre 6 % et 14 %. Il importe donc que les effectifs des catégories de diplômés soient assez importants pour que l'on puisse tirer des conclusions relativement précises de la comparaison des deux recensements.

## II. — ANALYSE DE LA STRUCTURE PAR AGE ET PAR CATEGORIE SOCIO-PROFESSIONNELLE DU STOCK D'EDUCATION DE LA POPULATION ACTIVE EN 1968.

### a) La structure par âge du stock d'éducation.

Le tableau 1 donne par groupe d'âges quinquennaux et par sexe la structure éducative de la force totale de travail selon le critère de l'âge de fin d'études. Ce tableau est illustré par différents schémas, tel le graphique 1 qui nous donne le profil scolaire de quelques générations. Une autre illustration est fournie par le graphique 2 qui nous montre la répartition en pourcentages cumulés, c'est-à-dire la proportion des personnes actives dont l'âge de fin d'études est supérieur à un âge de fin d'études déterminé.

L'examen de ces tableaux et graphiques (cf. aussi les graphiques 3 et 4) permet de dégager les conclusions suivantes :

— plus de la moitié de la population active n'a pas

dépassé l'âge de la scolarité obligatoire au moment du recensement, soit 14 ans comme âge de fin d'études ou bien une scolarité de 8 années. On remarque par ailleurs, que moins de 10 % de la force totale de travail ont dépassé 19 ans comme âge de fin d'études.

— D'autre part, le graphique 1 fait apparaître une scolarisation de plus en plus longue dans les jeunes générations. Il met ainsi en évidence, en partant des générations les plus âgées, la proportion de plus en plus grande de personnes actives ayant poursuivi des études au-delà de 14 ans. L'amélioration du profil scolaire des différentes générations d'actifs est donc remarquable. Même si on compare des générations assez proches, comme la classe d'âges 25-29 ans et la classe d'âges 40-44 ans, on constate que pour un âge de fin d'études déterminé, par exemple 17 ans, 5,4 % de la génération 40-44 ans ont atteint ce stade de formation, près de 10 % pour le groupe 30-34 ans et environ 12 % pour la génération 25-29 ans.

— Le graphique 2 qui nous donne la distribution cumulée par âge de fin d'études, nous montre les profils scolaires de deux générations séparées par vingt ans d'âges ; la génération 30-34 ans et le groupe d'âges 50-54 ans. Si on considère ces profils par sexe, et un âge de fin d'études déterminé : 19 ans par exemple, 5,2 % de la population active féminine de la classe d'âges 50-54 ans ont prolongé leurs études au-delà de 20 ans pour plus de 7 % de la population active masculine de la même génération.

Si on passe à la génération âgée de 30 à 34 ans, la prédominance masculine est renversée puisque plus de 11 % des femmes ont dépassé 19 ans comme âge de fin d'études alors que pour les hommes, le pourcentage est de 9,5 %. La prolongation des études semble donc se poursuivre à un rythme plus fort chez les femmes que chez les hommes. La situation était bien différente il y a quelques dizaines d'années : si la proportion des élèves poursuivant des études au-delà de 14 ans était sensiblement la même pour les garçons et pour les filles, les abandons étaient à partir de cet âge, plus rapides pour les jeunes filles. Si on considère que l'enseignement primaire leur fut offert en 1850, et l'enseignement secondaire en 1880, on constate qu'il a fallu un siècle pour que s'effectue le rattrapage féminin, et actuellement, un peu plus de la moitié de la population scolaire de plus de 15 ans est constituée par des jeunes filles. En outre, même en ce qui concerne les enseignements prolongés qui restent à prédominance masculine, les jeunes filles ont tendance de plus en plus à poursuivre des études au-delà de 20 ans.

Tableau 1 : Répartition de 10 000 personnes actives de chaque groupe d'âges par âge de fin d'études, en 1968.

HOMMES

FEMMES

								âge à l'enquête								
25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	âge de fin d'études	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64
88	21	7	2	3	1	ε	ε		sans objet	96	21	5	4	1	1	ε
1 234	1 115	1 050	974	931	1 071	1 047	1 134	aucune déclaration ..	738	764	834	879	964	1 175	1 267	1 404
3 894	4 738	5 435	5 971	6 024	6 283	6 745	6 956	14 ans et moins .....	2 898	4 042	4 912	5 617	5 873	6 232	6 753	6 949
530	538	520	528	517	433	424	378	15 ans ...	484	546	606	593	556	463	469	408
569	525	553	560	592	471	434	378	16 ans ...	783	799	939	792	696	596	504	467
1 119	940	710	500	430	378	309	245	17 ans ...	1 352	1 115	887	649	550	411	329	264
1 058	886	690	506	515	472	348	299	18 ans ...	1 330	1 060	686	579	503	400	287	258
398	282	240	203	214	182	130	100	19 ans ...	616	434	269	207	217	184	92	64
957	642	533	537	499	519	412	364	20-24 ans .	1 565	986	690	553	534	463	245	141
153	513	262	219	216	185	151	146	25 ans et plus .....	138	233	172	127	106	75	54	48
10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	—————	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000

Sources : Recensement de 1968, tableau DFP/414.

Le graphique 2 met aussi en évidence, pour une génération déterminée, le taux de départ de la population scolaire d'un âge au suivant. On remarquera l'alignement des trois points correspondants aux âges de fin d'études 18, 19 et 20 à 24 ans ; ce qui se traduit par un taux de sortie constant. Cette affirmation doit cependant être nuancée, dans la mesure où l'on ne possède qu'un chiffre global pour les âges de fin d'études 20-24 ans. Il faut d'ailleurs noter que les courbes relatives à la génération 50-54 ans peuvent être remplacées très grossièrement par des droites, ce qui se traduit par un taux de départ constant, approximativement égal à 25 % pour chaque année d'études supplémentaire. En ce qui concerne la génération 30-34 ans, le taux de départ est plus important pour les âges de fin d'études 16 à 18 ans : entre 30 % et 40 % chaque année.

La distribution par âge selon le diplôme d'enseignement général et le diplôme d'enseignement technique ne fait pas apparaître de conclusions sensiblement différentes. Le tableau 2 met ainsi en évidence un autre

aspect de la concentration du stock d'enseignement dans les jeunes générations : ainsi plus de 50 % des personnes actives possédant le B.E.P.C. et 65 % des actifs ayant le C.A.P. ont moins de 35 ans.

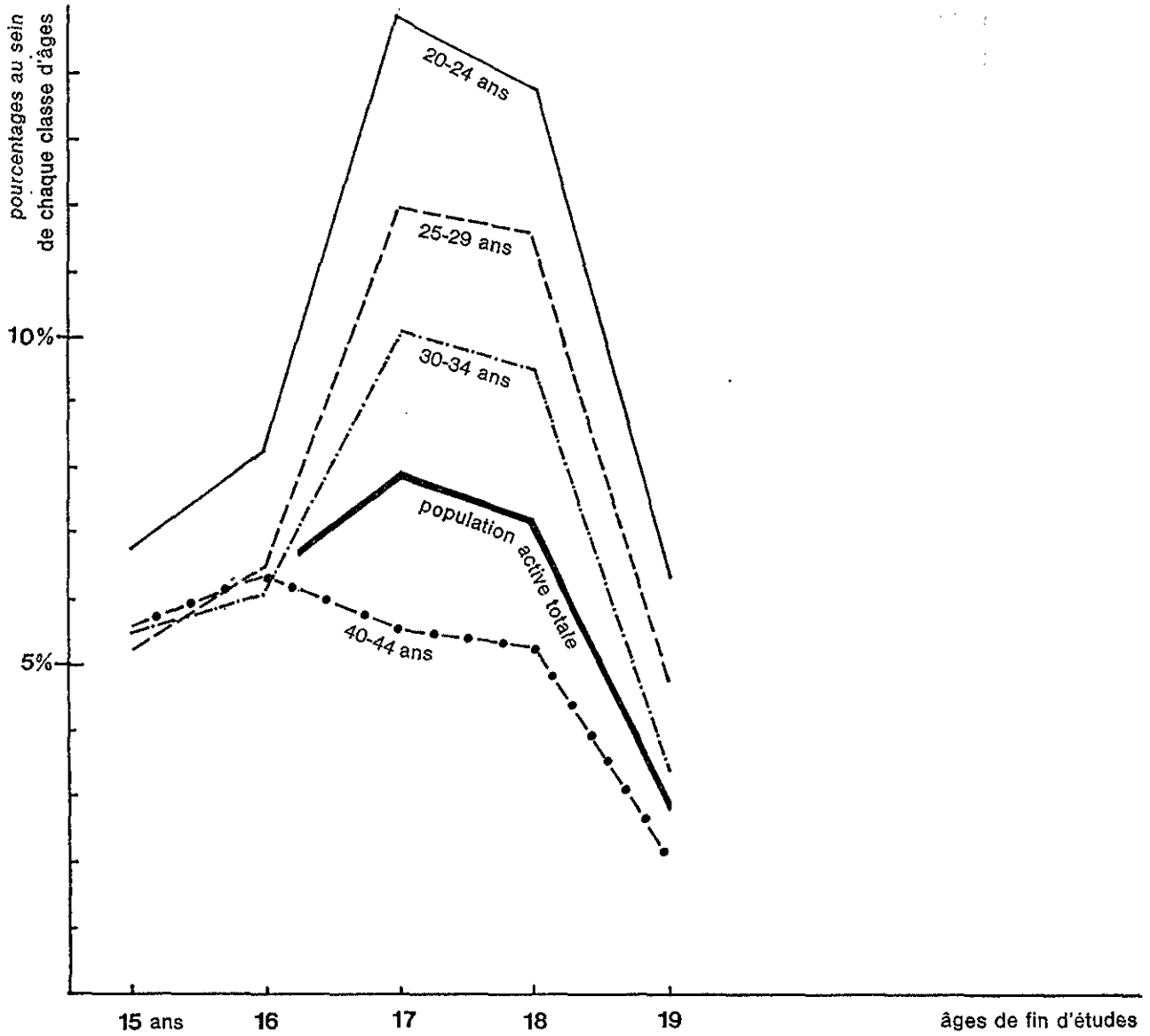
Il est enfin intéressant d'examiner la répartition des actifs toujours en cours de formation (catégorie « sans objet »). Ceux-ci, environ 81 000, représentent un très faible pourcentage de la population active, soit 0,4 %. Leur ventilation par âge permet de remarquer qu'au-delà de 30 ans, à peine plus de 10 % continuent d'améliorer leur formation par le système scolaire.

Le tableau 3 nous donne par ailleurs la répartition de la population active par groupe d'âges selon des niveaux homogènes de formation (formation générale et formation technique regroupées).

Cette classification peut permettre deux comparaisons intéressantes :

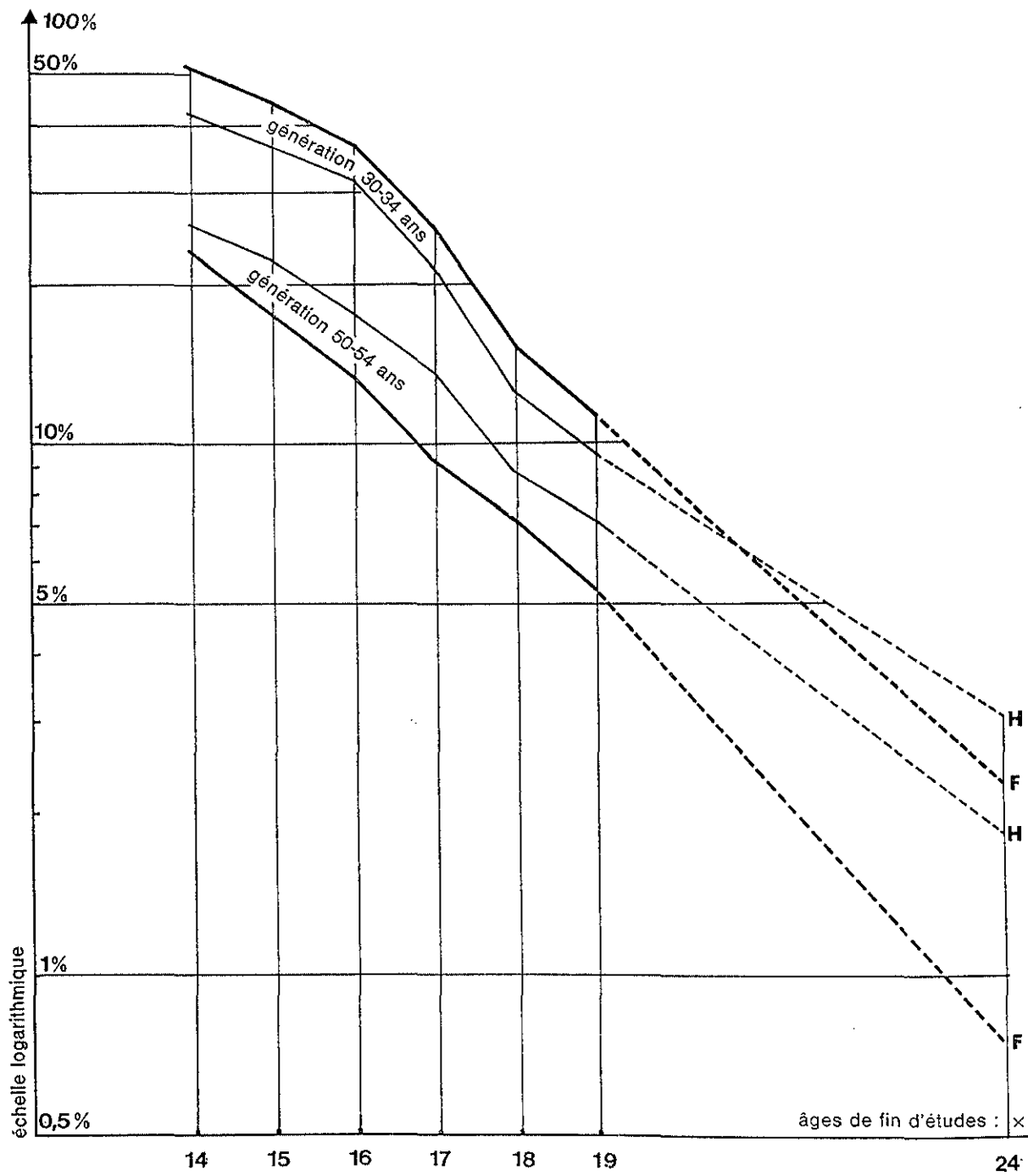
- la comparaison entre les niveaux de diplômes et les âges de fin d'études correspondants ;





Graphique n° 1.

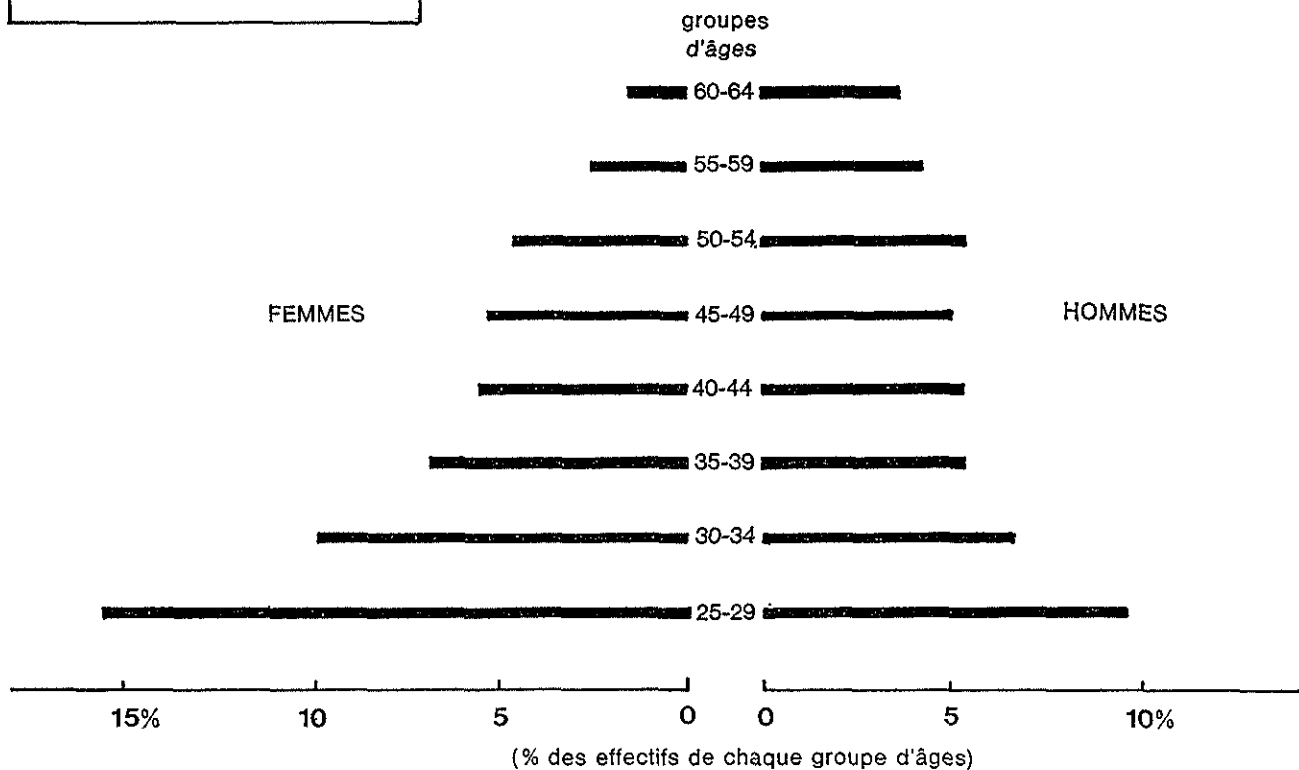
Profil éducatif de quatre groupes d'âge selon les âges de fin d'études, 15, 16, 17, 18 et 19 ans (les deux sexes).



Graphique n° 2.

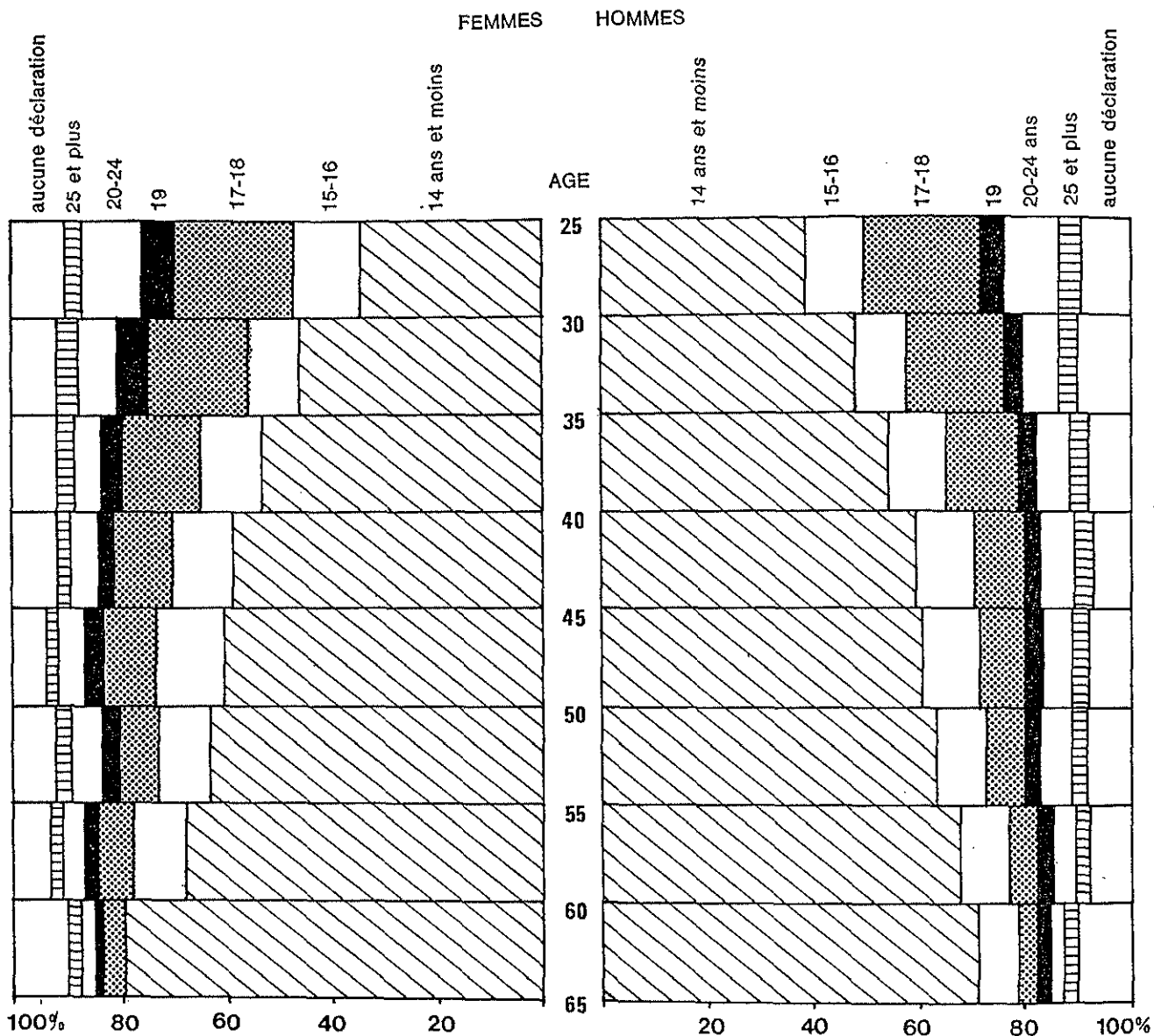
Proportion des personnes actives, par groupe d'âges, et par sexe, dont l'âge de fin d'études est supérieur à x.

âges de fin d'études :  
20-24 ans



Graphique n° 3.

Répartition de la population active par sexe et par groupe d'âges ayant un âge de fin d'études égal au moins à 20 ans et au plus à 24 ans.



Graphique n° 4

Population active par groupe d'âges quinquennaux selon l'âge de fin d'études (en pourcentage d'un même groupe d'âges).

Tableau 2 : Répartition des diplômes des actifs en ‰, par groupe d'âges.

Ages	Diplômes										
	Sans objet	C.E.P.	E.F.A.	F.P.A.	C.A.P.	B.E.P.C.	B.P.	B.E.C. B.E.I.	B.S.E.C. B.T. B.T.S.	Bac.	Ens. supérieur
15 - 19 ans .....	1 500	937	915	576	803	560	163	414	64	49	e
20 - 24 ans .....	5 100	1416	1 987	2 375	2 499	2 152	1 204	2 412	1 532	1 584	438
25 - 29 ans .....	2 380	1 068	1 449	2 148	1 877	1 331	1 463	2 031	1 974	1 772	1 603
30 - 34 ans .....	590	1 081	1 323	1 831	1 599	1 088	1 404	1 672	1 582	1 335	1 609
35 - 39 ans .....	200	1 104	1 288	1 317	1 248	1 013	1 361	1 106	1 309	1 189	1 428
40 - 44 ans .....	100	1 242	807	933	777	976	1 359	859	1 189	1 176	1 367
45 - 49 ans .....	70	1 108	727	496	557	1 020	1 157	777	916	1 153	1 195
50 - 54 ans .....	} 60	598	458	172	276	563	632	363	480	660	677
55 - 64 ans .....		1 162	902	125	333	1 024	1 046	413	810	839	1 294
65 - 74 ans .....		244	126	19	27	215	185	56	112	206	328
75 ans et plus .....		40	18	4	4	58	26	7	32	37	61
	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000

Sources : Recensement de 1968, tableaux DFP/326 et 327.

— la comparaison des besoins de recrutement du V<sup>e</sup> Plan, c'est-à-dire les normes de diplômés considérées comme devant être exigées aux alentours de 1970, avec la qualification des jeunes entrés dans la vie active de 1962 à 1968.

- La correspondance entre les niveaux de diplômes et l'âge de fin d'études ;

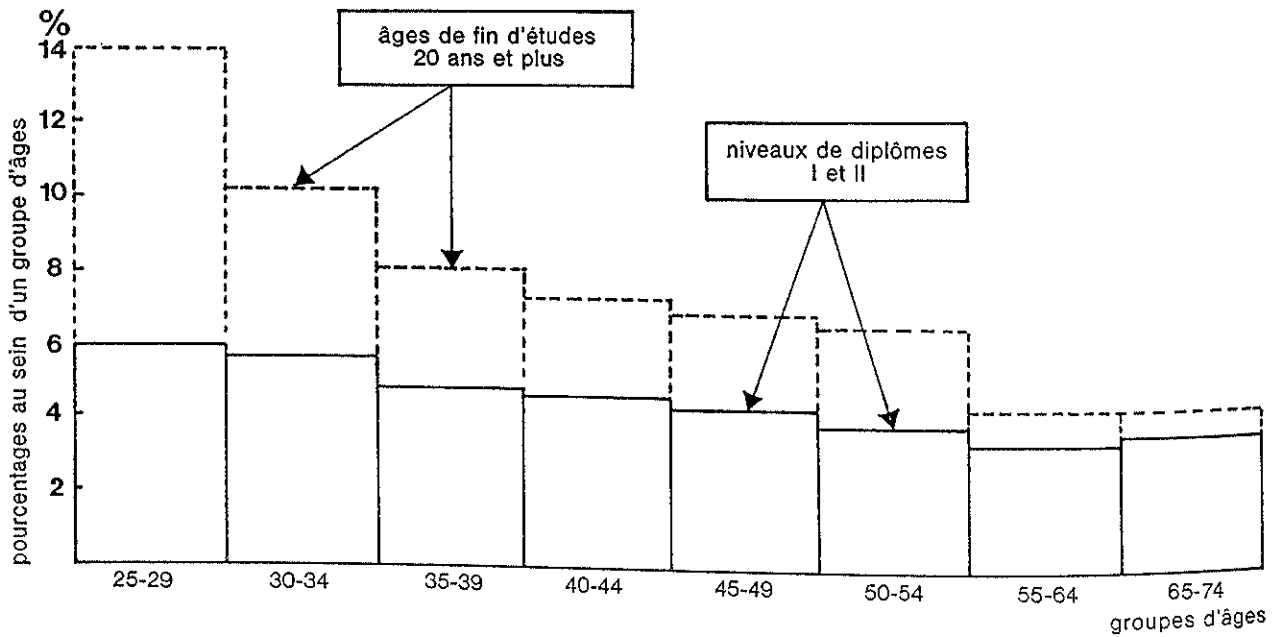
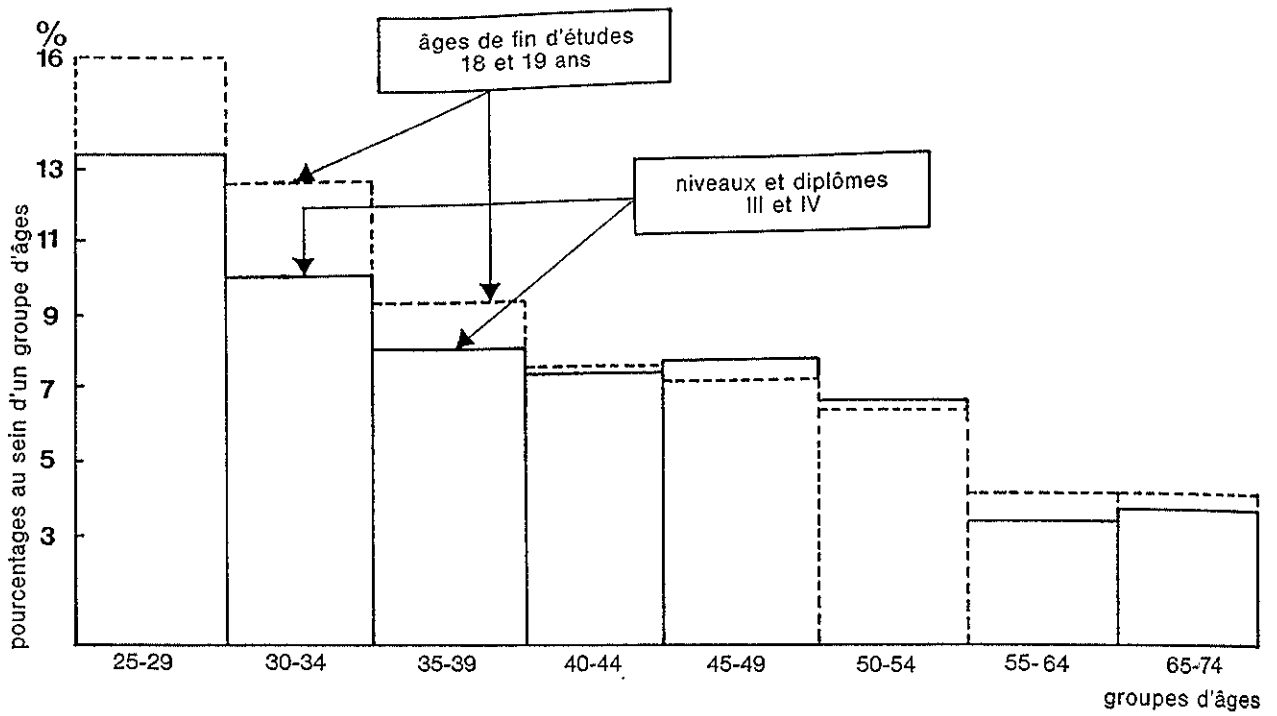
On sait que les niveaux de formation du V<sup>e</sup> Plan correspondent à des normes à la fois du point de vue du diplôme et du point de vue de l'âge de fin d'études. Il est donc intéressant de mesurer la comparabilité des deux sources. Le graphique 5 permet d'illustrer l'écart entre les deux modes de repérage du niveau de formation. Si on prend en considération le niveau « I et II » (diplôme supérieur) et l'âge de fin d'études correspondant (20 ans et plus), on remarque facilement la marge d'erreur commise lorsqu'on confond les deux sources. Celle-ci, qui est d'autant plus grande que les générations sont jeunes, traduit, bien évidemment, le mauvais rendement du système d'enseignement supérieur. Les mêmes conclusions peuvent être tirées de la comparaison entre les niveaux « III et IV » et les âges de fin d'études « 18, 19 ans », avec toutefois, un écart moins important entre les deux critères d'appréciation.

- Les besoins de recrutement par niveau de formation d'après les objectifs du V<sup>e</sup> Plan et les résultats du recensement de 1968 ;

Lors de l'élaboration du V<sup>e</sup> Plan, on s'était efforcé de prévoir les recrutements à opérer par niveaux de formation. Ces besoins de recrutement qui représentent la qualification théoriquement nécessaire des jeunes et des immigrants devant entrer dans la vie active de 1962 à 1970, peuvent être comparés aux niveaux de diplômes des générations jeunes qui sont entrées dans la population active depuis 1962.

Pour établir cette comparaison, nous avons choisi la génération 25-29 ans qui est assez peu perturbée par le système scolaire, ou le service militaire en ce qui concerne les jeunes gens. Le tableau 4 montre que les besoins de recrutement par niveaux de formation, considérés par la Commission du Plan comme des seuils minimums, étaient loin d'être satisfaits en 1968, comme ils ne l'étaient sans doute pas en 1970-1971, année terminale du Plan. Même si cette comparaison reste très grossière (le recensement de 1968 ne donne pas la distribution de la population active par type de formation) elle met en évidence la nécessité de considérer la méthodologie utilisée d'un point de vue critique (2).

(2) Pour une évaluation critique de la Planification de l'Education en France telle qu'elle a été pratiquée lors du V<sup>e</sup> Plan, on peut se reporter à l'article de J.-P. Jallade : « La Planification de l'Education en France - Une critique », in : Revue Economique, n° 3, mai 1971, pp. 450-475.



Graphique n° 5.  
 Comparaison des niveaux de diplômes et de l'âge de fin d'études.

Population active masculine	Age a l'enquête										Niveaux de diplômes EG + FPT	Population active féminine				
	75 et plus	65-74	55-64	50-54	45-49	40-44	35-39	30-34	25-29	30-34			35-39	40-44	45-49	50-54
3 879	5 485	4 303	3 736	3 992	3 589	2 988	2 694	3 274	3 152	3 585	4 487	5 501	5 945	6 020	3 419	
2 890	2 926	3 283	3 476	2 634	2 393	2 167	2 882	3 440	3 907	3 819	3 402	3 082	2 843	2 674	3 285	
6 749	8 411	7 586	7 326	6 626	5 982	5 155	4 503	6 714	7 059	7 384	7 869	8 583	8 788	8 694	6 704	
99	37	60	66	105	117	138	46	36	28	22	18	20	8	31	35	
79	4	17	33	61	84	124	20	15	9	6	6	1	1	6	12	
1 111	87	434	534	740	1 617	1 969	1 196	915	376	269	178	93	41	45	716	
173	114	145	201	205	191	181	440	413	407	324	247	199	201	262	347	
1 462	242	468	834	1 071	2 049	2 447	1 704	1 381	920	621	449	313	251	344	1 106	
391	327	347	440	347	345	497	799	718	667	717	658	557	558	660	712	
142	39	71	118	121	174	232	534	449	241	267	212	136	108	80	321	
553	366	418	558	468	519	729	1 333	1 167	908	984	870	693	666	740	1 033	
234	268	206	297	253	210	386	571	362	302	302	261	128	105	108	306	
83	34	37	83	85	100	146	477	411	209	201	173	53	28	13	201	
140	80	107	152	158	152	183	128	111	82	68	44	38	29	27	74	
181	34	68	150	177	245	344	513	398	161	147	96	49	24	17	257	
70	26	48	69	74	87	105	38	26	11	8	9	2	ε	3	17	
29	12	11	19	27	47	61	64	42	21	14	11	3	4	6	29	
737	454	467	775	785	870	1 025	1 791	1 350	786	740	594	273	190	174	878	
439	527	435	507	474	580	644	669	526	327	271	218	138	105	48	279	
439	527	435	507	474	580	644	669	526	327	271	218	138	105	48	279	
10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000	10 000

Tableau 3 : Répartition de la population active par groupe d'âge selon le niveau de formation générale et technique. Sources : Recensement de 1968, sondage au 1/20, tableau DFP/328/IV.

**Tableau 4 :** Comparaison entre les besoins de recrutement du plan et les niveaux de formation atteints par le groupe d'âges 25-29 ans en 1968.

Niveaux de formation	I et II	III et IV	V	VI	Total
Besoins de recrutement théoriques pour 1970 (V <sup>e</sup> Plan) .....	10 %	22 %	45 %	23 %	100 %
Niveaux de formation du groupe d'âges 25-29 ans en 1968 ..	6 %	14 %	31 %	49 %	100 %

#### b) La structure socio-professionnelle du stock d'éducation.

Les tableaux 5 et 6 nous donnent pour 1968 la répartition des effectifs de 30 catégories socio-professionnelles selon 5 niveaux de formation générale et 8 niveaux de formation technique et professionnelle. Les tableaux 7 et 8 indiquent, par ailleurs, la répartition des actifs par catégorie socio-professionnelle en 1962 et 1968. Leur analyse permet de tirer les conclusions suivantes :

- Etendue du « choix professionnel » pour les diplômés universitaires et secondaires ;

D'une façon générale, un cadre supérieur sur deux a déclaré être diplômé de l'enseignement supérieur. Parmi ceux-ci, la proportion s'élève à 2 sur 3 pour les ingénieurs, mais tombe à moins de 1 sur 3 pour les cadres administratifs. Même pour une catégorie comme celle des professeurs, professions littéraires et scientifiques, on remarque qu'environ 30 % des membres de cette catégorie ne sont pas diplômés de l'enseignement supérieur. Dans ces 30 %, la proportion des professeurs n'est sans doute pas négligeable quand on connaît la politique de recrutement effectué par le ministère de l'Education Nationale, d'auxiliaires moins qualifiés pour remplir les postes contractuels. On notera, toutefois qu'une fraction assez importante d'entre eux (près de 9 %) est toujours en cours de formation. D'autre part, 8 % des cadres moyens ont déclaré un diplôme supérieur au Bac et plus de 3 % des employés ont déclaré être bacheliers. Ces pourcentages sont loin d'être négligeables, compte tenu des effectifs relativement importants de ces catégories ; ainsi les 3,3 % d'employés bacheliers représentent plus de 100 000 personnes. Il apparaît donc que le « choix » des diplômés universitaires et secondaires tend à s'élargir, en ce sens que, loin d'être confiné à certaines catégories, on retrouve de plus en plus de diplômés supérieurs dans des professions « subalternes ». Le tableau 9 est particulièrement significatif à cet égard : en 1968, la « chance » pour un diplômé d'appartenir à

une catégorie socio-professionnelle n'est pas la même qu'en 1962 :

- avec un diplôme supérieur au bac, il est dans 65 % des cas, cadre supérieur, alors qu'en 1962, le pourcentage était de 68 % ;
- avec le bac, le diplômé a, à peu près la même probabilité d'être cadre moyen ; par contre, en 1968, il est plus souvent employé qu'en 1962.

Il apparaît donc une association peu rigide entre un seul niveau de diplôme et une catégorie professionnelle. Même pour des catégories dont l'accès à l'enseignement a été largement favorisé (comme les cadres supérieurs, certaines professions libérales, les ingénieurs), on trouve des niveaux de formation inférieurs au profil théorique requis. Inversement, pour des catégories hiérarchiquement inférieures comme les cadres moyens, on trouve une « surqualification » relativement importante : 8 % des cadres moyens ont un diplôme de l'enseignement supérieur en 1968, ou bien près de 18 % des actifs ayant un diplôme supérieur au bac sont des cadres moyens en 1962 pour plus de 22 % en 1968.

- La formation professionnelle est moitié moins fréquente que la formation générale.

Le diplôme professionnel est surtout l'apanage des cadres moyens (près de 1 sur 2). Le C.A.P., diplôme le plus fréquent (11,5 % des actifs), se retrouve parmi les ouvriers, chez qui il représente 80 % des diplômes professionnels, alors qu'il représente à peine 50 % des diplômes techniques des artisans, ceux-ci déclarant par ailleurs davantage de diplômes de niveau élevé. Cependant, au total, il est remarquable de noter que seulement 1/4 des artisans ont une formation technique sanctionnée par un diplôme. Il est vrai que beaucoup d'entre eux ont sans doute hérité de l'entreprise familiale (comme, probablement, beaucoup de petits industriels) et ont dû bénéficier, de ce fait d'une formation sur le tas. Parmi les ouvriers, on constate que la hiérarchie des qualifications s'accompagne bien d'une différenciation des niveaux d'instruction : c'est-à-dire que l'importance des non-diplômés augmente à mesure que l'on descend l'échelle des qualifications. Cependant, même pour les catégories les plus favorisées comme celles des contre-maîtres ou des ouvriers qualifiés, la part des effectifs n'ayant aucun diplôme technique est assez grande : environ 1 sur 3. Enfin, il est intéressant de noter (tableau 9) qu'avec aucun diplôme technique ou professionnel, un actif a davantage de « chance » d'être employé ou de faire partie du personnel de service en 1968 qu'en 1962. Par ailleurs, il sera plus souvent ouvrier en 1968 qu'en 1962 sans diplôme technique ou professionnel. Au niveau du C.A.P., il sera moins souvent ouvrier qu'en 1962 (43 % contre près de 46 %), mais il aura davantage de « chance » d'être un employé.



Catégories socio-professionnelles	Code	Effectifs 1968	% de la population active	Répartition selon le diplôme déclaré (EG) le plus élevé						
				Sans objet	aucune déclaration	C.E.P.	B.E.P.C.	BAC	Ens. sup.	—
Agriculteurs exploitants ....	0	2 459 800	12,0	ε	55,9	41,6	1,6	0,5	0,2	100
Salariés agricoles .....	1	588 200	2,9	0,2	76,0	22,2	1,0	0,4	0,2	100
Patrons de l'Industrie et du commerce .....	2	1 961 980	9,6	ε	35,5	53,0	7,5	2,6	1,4	100
Industriels .....	21	79 160	0,4	ε	23,6	51,8	12,0	5,9	6,7	100
Artisans .....	22	622 800	3,1	0,1	38,5	54,1	4,7	1,6	1,0	100
Patrons pêcheurs .....	23	18 360	0,1	ε	56,6	40,6	2,2	0,5	0,1	100
Gros commerçants .....	24	213 500	1,0	0,1	25,8	49,8	13,6	6,8	3,9	100
Petits commerçants .....	25	1 028 160	5,0	ε	36,2	53,3	7,5	2,0	0,8	100
Professions libérales et cadres supérieurs .....	3	992 800	4,8	2,3	7,5	16,0	11,8	12,2	50,2	100
Professions libérales .....	30	142 520	0,7	0,4	6,4	6,1	5,6	6,9	74,6	100
Professeurs, professions littéraires et scientifiques ..	32	209 080	1,0	8,9	5,0	4,3	3,3	9,2	69,3	100
Ingénieurs .....	33	190 440	0,9	0,6	5,5	13,5	8,3	8,2	63,9	100
Cadres administratifs supérieurs .....	34	450 760	2,2	0,6	10,1	25,6	19,0	16,8	27,9	100
Cadres moyens .....	4	2 014 100	9,9	1,6	10,5	35,1	21,8	22,8	8,2	100
Instituteurs, professions intellectuelles diverses ....	41	564 360	2,8	4,8	4,9	9,2	12,9	53,0	15,2	100
Services médicaux et sociaux .....	42	176 320	0,9	1,0	15,0	32,8	29,0	13,1	9,1	100
Techniciens .....	43	533 940	2,6	0,4	13,5	53,9	20,2	8,3	3,7	100
Cadres administratifs moyens .....	44	739 480	3,6	0,2	11,6	41,8	28,0	12,5	5,9	100
Employés .....	5	3 029 900	14,8	0,2	20,9	55,3	19,4	3,3	0,9	100
Employés de bureau .....	51	2 409 880	11,8	0,3	18,7	53,9	22,7	3,6	1,0	100
Employés de commerce ..	52	620 020	3,0	0,1	29,6	59,9	7,4	2,2	0,8	100
Ouvriers .....	6	7 698 600	37,7	0,2	53,3	43,6	2,5	0,4	0,1	100
Contremaîtres .....	60	360 120	1,8	ε	27,5	62,1	7,8	1,9	0,7	100
Ouvriers qualifiés .....	61	2 606 680	12,8	0,3	42,1	53,7	3,1	0,6	0,2	100
Ouvriers spécialisés .....	63	2 705 780	13,2	0,2	56,7	41,1	1,7	0,3	ε	100
Mineurs .....	65	143 840	0,7	0,1	66,9	31,8	1,2	ε	ε	100
Marins et pêcheurs .....	66	44 560	0,2	ε	47,7	48,5	3,2	0,5	0,1	100
Apprentis ouvriers .....	67	262 600	1,3	1,0	43,0	54,1	1,9	ε	ε	100
Manœuvres .....	68	1 575 040	7,7	ε	72,8	25,7	1,2	0,3	ε	100
Personnel de service .....	7	1 171 060	5,7	0,3	52,7	42,1	3,9	0,8	0,2	100
Gens de maisons .....	70	283 900	1,4	0,2	58,4	39,2	2,0	0,2	ε	100
Femmes de ménage .....	71	230 700	1,1	ε	71,1	28,1	0,8	ε	ε	100
Autres personnel de service .....	72	656 460	3,2	0,4	43,7	48,3	5,9	1,3	0,4	100
Autres catégories .....	8	522 680	2,6	0,3	22,7	50,2	14,1	7,7	5,0	100
Artistes .....	80	52 300	0,3	0,7	30,8	30,8	16,5	12,0	9,0	100
Clergé .....	81	131 840	0,6	0,5	35,2	23,7	10,8	16,2	13,5	100
Armée et police .....	82	338 540	1,7	ε	16,5	63,6	15,1	3,8	1,0	100
<b>Total .....</b>		<b>20 439 160</b>	<b>100</b>	<b>0,4</b>	<b>40,5</b>	<b>43,2</b>	<b>6,0</b>	<b>4,1</b>	<b>3,8</b>	<b>100</b>

Tableau 5 : Répartition de la population active par catégorie socio-professionnelle selon le diplôme d'enseignement général. (Ensemble des deux sexes)

Sources : Recensement de 1968, tableau DFP/329.

Catégories socio-professionnelles	Code	Effectifs 1968	% de la population active	Répartition selon le diplôme déclaré (FPT) le plus élevé									
				Sans objet	aucune déclaration	E.F.A.	F.P.A.	C.A.P.	B.P.	B.E.C. B.E.I.	E.N.P. B.T. B.T.S.	autres diplômes	—
<b>Agriculteurs exploitants</b>	<b>0</b>	<b>2 459 800</b>	<b>12,0</b>	ε	94,9	0,2	0,2	2,0	0,3	1,3	ε	1,1	100
<b>Salariés agricoles</b>	<b>1</b>	<b>588 200</b>	<b>2,9</b>	0,2	94,4	0,2	0,2	2,6	0,5	0,8	0,1	1,0	100
<b>Patrons de l'industrie et du commerce</b>	<b>2</b>	<b>1 961 980</b>	<b>9,6</b>	ε	80,7	1,5	0,4	9,6	2,9	1,6	0,5	2,8	100
Industriels	21	79 160	0,4	ε	72,7	1,6	0,6	10,4	3,6	3,5	2,3	5,3	100
Artisans	22	622 800	3,1	0,1	75,3	2,6	1,0	14,4	2,6	1,2	0,5	2,3	100
Patrons pêcheurs	23	18 360	0,1	ε	87,1	0,5	0,2	3,7	3,1	0,1	0,1	5,2	100
Gros commerçants	24	213 500	1,0	0,1	80,1	0,9	0,2	7,3	3,2	3,0	0,7	4,5	100
Petits commerçants	25	1 028 160	5,0	ε	84,5	1,0	0,2	7,2	3,0	1,4	0,3	2,4	100
<b>Professions libérales et cadres supérieurs</b>	<b>3</b>	<b>992 800</b>	<b>4,8</b>	2,3	71,7	0,2	0,2	5,6	2,1	3,5	3,7	10,7	100
Professions libérales	30	142 520	0,7	0,4	79,2	0,1	ε	1,9	2,4	1,4	1,2	13,4	100
Professeurs, professions littéraires et scientifiques	32	209 080	1,0	8,9	72,3	ε	0,1	6,0	1,1	1,9	2,2	7,5	100
Ingénieurs	33	190 440	0,9	0,6	65,3	0,2	0,1	5,2	2,4	4,6	8,9	12,7	100
Cadres administratifs supérieurs	34	450 760	2,2	0,6	71,7	0,2	0,2	6,8	2,4	4,5	3,0	10,6	100
<b>Cadres moyens</b>	<b>4</b>	<b>2 014 100</b>	<b>9,9</b>	1,6	51,3	0,5	0,6	19,7	3,0	6,8	3,2	13,3	100
Instituteurs, professions intellectuelles diverses	41	564 360	2,8	4,8	50,2	0,2	0,2	29,4	1,2	2,8	1,7	9,6	100
Services médicaux et sociaux	42	176 320	0,9	1,0	25,9	0,3	0,3	9,3	2,7	3,0	0,6	56,9	100
Techniciens	43	533 940	2,6	0,4	43,0	0,7	1,2	22,1	5,9	10,1	8,2	8,4	100
Cadres administratifs moyens	44	739 480	3,6	0,2	64,8	0,4	0,3	13,0	2,4	8,3	1,4	9,2	100
<b>Employés</b>	<b>5</b>	<b>3 029 900</b>	<b>14,8</b>	0,2	70,7	0,6	0,5	15,9	0,9	4,3	0,4	6,5	100
Employés de bureau	51	2 409 880	11,8	0,3	67,9	0,4	0,5	17,0	0,9	5,1	0,4	7,6	100
Employés de commerce	52	820 020	3,0	0,1	81,7	1,1	0,3	12,3	0,7	1,3	0,2	2,3	100
<b>Ouvriers</b>	<b>6</b>	<b>7 698 600</b>	<b>37,7</b>	0,2	81,5	1,2	1,0	13,2	0,7	0,8	0,3	1,1	100
Contremaîtres	60	360 120	1,8	—	65,2	1,3	1,0	19,5	3,8	3,6	2,0	3,6	100
Ouvriers qualifiés	61	2 606 680	12,8	0,3	67,9	1,9	1,8	23,6	1,1	1,4	0,4	1,6	100
Ouvriers spécialisés	63	2 705 760	13,2	0,2	86,7	1,1	0,8	9,7	0,3	0,4	0,1	0,7	100
Mineurs	65	143 840	0,7	0,1	86,2	0,6	0,3	10,2	1,0	0,4	0,1	1,1	100
Marins et pêcheurs	66	44 560	0,2	ε	78,6	0,6	0,3	12,4	2,6	0,5	0,2	4,8	100
Apprentis ouvriers	67	262 600	1,3	1,0	96,8	0,6	0,1	1,3	ε	ε	ε	0,2	100
Manœuvres	68	1 575 040	7,7	ε	95,9	0,3	0,3	2,8	0,1	0,2	ε	0,4	100
<b>Personnel de service</b>	<b>7</b>	<b>1 171 060</b>	<b>5,7</b>	0,3	87,4	0,7	0,2	7,3	1,0	0,6	0,1	2,4	100
Gens de maison	70	283 900	1,4	0,2	94,1	0,3	0,1	3,6	0,2	0,5	ε	1,0	100
Femmes de ménage	71	230 700	1,1	ε	97,6	0,2	ε	1,5	0,1	0,2	ε	0,4	100
Autres personnels de service	72	656 460	3,2	0,4	81,0	0,9	0,3	11,0	1,8	0,8	0,1	3,7	100
<b>Autres catégories</b>	<b>8</b>	<b>522 680</b>	<b>2,6</b>	0,3	71,7	0,6	0,6	12,4	1,9	2,0	0,7	9,8	100
Artistes	80	52 300	0,3	0,7	70,8	0,4	0,2	5,9	2,1	2,2	0,9	16,8	100
Clergé	81	131 840	0,6	0,5	76,7	0,3	ε	4,8	0,8	1,1	0,2	15,6	100
Armée et police	82	338 540	1,7	ε	69,8	1,1	0,8	16,4	2,3	2,3	0,8	6,5	100
<b>Total</b>		<b>20 439 160</b>	<b>100</b>	0,4	78,5	0,9	0,6	11,5	1,2	2,2	0,7	4,0	100

Tableau 6 : Répartition de la population active par catégorie socio-professionnelle selon le diplôme d'enseignement technique et professionnel.

(Ensemble des deux sexes)

Sources : Recensement de 1968, tableau DFP/329.

Tableau 7 : Répartition des effectifs des catégories socio-professionnelles par diplôme de l'enseignement général (E.G.).

Catégories socio-professionnelles	Code	Effectifs 1962	%	Effectifs 1968	%	Aucune déclaration		C.E.P.		B.E.P.C.		Bac.		Enseign. supérieur		Sans objet (*)		Total	
						1962	1968	1962	1968	1962	1968	1962	1968	1962	1968	1962	1968	1962	1968
Agriculteurs exploitants	0	3 044 670	15,8	2 459 840	12,0	63,6	55,9	34,9	41,6	0,9	1,6	0,4	0,5	0,2	0,2	—	—	—	—
Saliariés agricoles .....	1	826 090	4,3	588 200	2,9	79,5	76,0	20,0	22,2	0,4	1,0	0,1	0,4	—	—	—	—	—	—
Patrons de l'industrie et du commerce .....	2	2 044 667	10,6	1 961 980	9,6	48,9	35,5	42,8	53,0	5,1	7,5	2,1	2,6	1,1	1,4	—	—	—	—
Professions libérales et cadres supérieurs .....	3	765 938	4,0	982 800	4,8	10,4	7,5	16,3	16,0	11,2	11,8	15,1	12,2	47,0	50,2	—	—	—	—
Cadres moyens .....	4	1 501 287	7,8	2 014 100	9,9	17,9	10,5	32,9	35,1	19,4	21,8	23,7	22,8	6,1	8,2	—	—	—	—
Employés .....	5	2 396 418	12,5	3 029 900	14,8	33,2	20,9	48,5	55,3	14,8	19,4	2,7	3,3	0,8	0,9	—	—	—	—
Ouvriers .....	6	7 060 790	36,7	7 698 600	37,7	62,6	53,3	35,4	43,6	1,6	2,5	0,3	0,4	0,1	0,1	—	—	—	—
Personnels de service ..	7	1 047 312	5,4	1 171 060	5,7	65,4	52,7	31,7	42,1	2,1	3,9	0,6	0,8	0,2	0,2	—	—	—	—
Autres catégories .....	8	564 023	2,9	522 680	2,6	34,2	22,7	44,6	50,2	10,4	14,1	6,9	7,7	3,9	5,0	—	—	—	—
Total .....		19 251 195	100	20 439 160	100	52,2	40,5	36,2	43,2	5,5	8,0	3,4	4,1	2,7	3,8	—	—	—	—

(\*) En 1962, les actifs n'ayant pas terminé leurs études sont ventilés selon le niveau de diplôme atteint à la date du recensement.

Sources : Recensements de 1962 et 1968, tableaux DFP/10/SF et DFP/326.

Tableau 8 : Répartition des effectifs des catégories socio-professionnelles par diplôme de l'enseignement technique et professionnel (FPT).

Diplôme FPT	Code	Aucune déclaration		E.F.A.		F.P.A.		C.A.P.		B.P.		B.E.C. B.E.I.		E.N.P. B.T. B.T.S.		Autres diplômes		Sans objet (*)		Total	
		1962	1968	1962	1968	1962	1968	1962	1968	1962	1968	1962	1968	1962	1968	1962	1968	1962	1968	1962	1968
Catégories socio-professionnelles																					
Agriculteurs exploitants ..	0	98,6	94,9	0,1	0,2	0,1	0,2	0,6	2,0	0,2	0,3	ε	1,3	ε	ε	0,4	1,1	—	ε	100	100
Salarisés agricoles .....	1	98,6	94,4	0,1	0,2	—	0,2	0,7	2,6	0,2	0,5	ε	0,8	ε	0,1	0,4	1,0	—	0,2	100	100
Patrons de l'industrie et du commerce .....	2	89,6	80,7	0,9	1,5	0,2	0,4	4,6	9,6	1,8	2,9	0,7	1,6	0,7	0,5	1,5	2,8	—	ε	100	100
Professions libérales et cadres supérieurs .....	3	79,1	71,7	0,1	0,2	0,1	0,2	3,2	5,6	2,6	2,1	2,2	3,5	2,0	3,7	10,6	10,7	—	2,3	100	100
Cadres moyens .....	4	66,2	51,3	0,3	0,5	0,3	0,6	13,7	19,7	3,6	3,0	3,9	6,8	1,7	3,2	10,3	13,3	—	1,6	100	100
Employés .....	5	82,1	70,7	0,4	0,6	0,2	0,5	9,5	15,9	1,2	0,9	2,4	4,3	0,2	0,4	4,0	6,5	—	0,2	100	100
Ouvriers .....	6	88,8	81,5	0,9	1,2	0,5	1,0	7,8	13,2	0,6	0,7	0,4	0,8	0,2	0,3	0,8	1,1	—	0,2	100	100
Personnel de service .....	7	94,2	87,4	0,3	0,7	0,1	0,2	3,1	7,3	0,7	1,0	0,3	0,6	ε	0,1	1,3	2,4	—	0,3	100	100
Autres catégories .....	8	81,9	71,7	0,4	0,6	0,3	0,6	6,7	12,4	2,8	1,9	1,5	2,0	0,4	0,7	6,0	9,8	—	0,3	100	100
Total .....		88,0	78,5	0,5	0,9	0,3	0,6	6,2	11,5	1,1	1,2	0,9	2,2	0,4	0,7	2,6	4,0	—	0,4	100	100

(\*) En 1962, les actifs n'ayant pas terminé leurs études sont ventilés selon le niveau de diplôme. FPT atteint à la date du recensement.

Sources : Recensement de 1962 et 1968, tableaux DFP/11/SF et DFP/327.

Tableau 9 : Répartition des diplômes des actifs par catégorie socio-professionnelle en 1962 et 1968.

Catégories socio-professionnelles	Sans objet (*)		Aucun diplôme EG déclaré		Aucun diplôme FPT déclaré		C.E.P.		C.A.P.	
	1962	1968	1962	1968	1962	1968	1962	1968	1962	1968
Agriculteurs exploitants .....	—	1,6	19,0	16,4	17,3	14,8	15,2	11,6	1,7	2,1
Salariés agricoles	—	1,4	6,3	5,5	4,8	3,3	2,4	1,4	0,5	0,5
Patrons de l'industrie et du commerce .....	—	0,9	9,5	8,1	10,6	9,9	12,4	11,7	7,7	8,0
Professions libérales et cadres supérieurs .....	—	28,5	0,8	0,9	3,6	4,4	1,7	1,8	2,0	2,4
Cadres moyens ..	—	39,4	2,7	2,3	5,5	6,7	7,1	8,1	17,1	16,8
Employés .....	—	8,2	8,0	7,7	11,5	13,7	16,8	18,9	19,1	20,6
Ouvriers .....	—	14,1	44,0	48,1	37,0	39,1	35,8	37,9	45,8	43,1
Personnel de service .....	—	3,4	6,7	7,4	5,8	6,4	4,8	5,6	2,7	3,7
Autres catégories	—	1,5	2,0	1,6	2,9	2,3	3,8	3,0	3,4	2,8
% ..	—	100	100	100	100	100	100	100	100	100
TOTAL Effectifs ..		81 080	9 993 960	8 383 940	16 864 200	16 042 260	6 920 200	8 857 360	1 196 260	2 354 720

Catégories socio-professionnelles	B.E.P.C.		Baccalauréat		Diplômes supérieurs		Tous niveaux	
	1962	1968	1962	1968	1962	1968	1962	1968
Agriculteurs exploitants .....	2,6	2,4	1,6	1,5	0,9	0,6	15,8	12,0
Salariés agricoles	0,5	0,3	0,3	0,3	ε	0,1	4,3	2,9
Patrons de l'industrie et du commerce .....	9,8	8,8	6,2	6,1	4,0	3,5	10,6	9,6
Professions libérales et cadres supérieurs .....	7,8	7,5	16,9	14,6	67,7	64,5	4,0	4,8
Cadres moyens ..	27,2	27,0	54,3	55,3	17,6	22,1	7,8	9,9
Employés .....	34,0	35,8	10,0	12,1	3,7	3,8	12,4	14,8
Ouvriers .....	10,0	11,0	3,5	4,3	1,5	1,7	36,7	37,7
Personnel de service .....	2,2	2,8	0,9	1,1	0,3	0,4	5,4	5,7
Autres catégories	5,9	4,3	6,3	4,7	4,3	3,3	2,9	2,6
% ..	100	100	100	100	100	100	100	100
TOTAL Effectifs ..	1 048 200	1 655 950	652 160	832 240	509 660	769 920	19 251 195	20 439 160

(\*) En 1962, les actifs n'ayant pas terminé leurs études (catégorie « sans objet ») sont ventilés selon le niveau de diplôme atteint à la date du recensement.

En définitive, l'accroissement du stock d'éducation correspondant à l'arrivée des jeunes générations ne s'accompagne pas d'une rigidité accrue du lien formation/emploi. Tout semble s'être passé comme si la modification de la répartition socio-professionnelle d'une catégorie de diplômés entre 1962 et 1968 avait dépendu d'un effet d'offre, à savoir que les nouveaux actifs diplômés se répartissent entre les différentes catégories professionnelles, non pas en fonction du niveau de formation théoriquement requis pour chacune d'entre elles, mais plutôt en fonction de leur développement propre exigé par les transformations structurelles de l'économie.

### III. — MISE EN EVIDENCE DES FACTEURS DE CHANGEMENT DE LA STRUCTURE EDUCATIVE DE LA POPULATION ACTIVE ENTRE 1962 ET 1968.

L'expansion du stock d'éducation entre 1962 et 1968 peut s'exprimer par trois facteurs :

- l'accroissement du stock d'enseignement nécessaire pour aller de pair avec l'expansion de la population active de telle sorte que le niveau moyen d'instruction de cette population reste en fin de période (1968) ce qu'il était en début de période (1962) ;
- les modifications de ce stock qui lui permettent de s'adapter à la nouvelle distribution professionnelle de la main-d'œuvre (effet de structure professionnelle) ;
- les modifications qu'entraînent les variations du niveau d'éducation correspondant à chaque catégorie professionnelle (effet de structure éducative).

Ces trois facteurs se retrouvent dans la tautologie suivante :

$$\vec{(Lk)} = L \begin{pmatrix} \vec{Li} \\ L \end{pmatrix} \begin{bmatrix} \frac{L_{ik}}{Li} \\ Li \end{bmatrix} \quad (i)$$

où :  $\vec{(Lk)}$  est le vecteur traduisant la répartition de la population active L par niveau d'instruction k,

L est la population active totale (scalaire),

$\begin{pmatrix} \vec{Li} \\ L \end{pmatrix}$  est la répartition en pourcentages de la population active par catégorie professionnelle i (vecteur),

$\begin{bmatrix} \frac{L_{ik}}{Li} \\ Li \end{bmatrix}$  est la matrice traduisant la répartition en pourcentages des catégories professionnelles i par niveau d'instruction k (3).

(3) En développant le deuxième membre de (i) (scalaire x vecteur x matrice), on obtient bien  $\vec{(Lk)} = \vec{(Lk)}$ .

Si, pour simplifier l'écriture, on adopte les symboles suivants

$$(Lk) = \vec{E} \begin{pmatrix} \vec{Li} \\ L \end{pmatrix} = \vec{P} \begin{bmatrix} \frac{L_{ik}}{Li} \\ Li \end{bmatrix} = [M]$$

l'identité (i) peut s'écrire :

$$\vec{E} = L \quad \vec{P} \quad [M]$$

Si d'autre part, cette tautologie s'applique à 1962, on aura pour 1968 :

$$\vec{(E + \Delta E)} = (L + \Delta L) \quad \vec{(P + \Delta P)} \quad ([M] + [\Delta M]) \quad (ii)$$

La variation du stock d'enseignement entre 1962 et 1968

$\vec{(\Delta E)}$  est alors définie comme la différence entre (ii) et (i) :

$$\begin{aligned} \vec{\Delta E} &= \Delta L \vec{P} [M] + L \Delta P [M] + LP [\Delta M] \quad (\text{ligne n}^\circ 1) \\ &+ \Delta L \Delta P [M] + \Delta L \vec{P} [\Delta M] + L \Delta P [\Delta M] \quad (\text{ligne n}^\circ 2) \\ &+ \Delta L \Delta P [\Delta M] \quad (\text{ligne n}^\circ 3) \end{aligned}$$

Ce développement algébrique (4) signifie que l'on a fait varier isolément un seul facteur (ligne 1), deux facteurs (ligne 2), et les trois facteurs simultanément (ligne 3).

Comme nous cherchons à mesurer le poids respectif des trois variables considérées dans la variation du stock d'enseignement, c'est la ligne n° 1 qui nous donnera les impacts que l'on peut qualifier de « purs », c'est-à-dire dus à la modification d'une seule variable ; les lignes n° 2 et n° 3 nous donnant respectivement les résultats de l'interaction de 2 et 3 facteurs.

Le problème qui se pose maintenant est évidemment celui de la répartition de ce « résidu » constitué par les termes d'interaction double et triple. Diverses méthodes d'imputation de l'interaction totale existent :

— on peut répartir l'interaction totale, proportionnellement aux impacts « purs ». Cette méthode néglige cependant le fait que les interactions partielles peuvent être tantôt positives tantôt négatives et il faudrait donc répartir chacune d'entre elles proportionnellement à l'impact « pur » de chaque variable. D'autre part, une répartition proportionnelle de l'interaction totale ne change pas le poids relatif (en %) des impacts « purs », seules leurs valeurs absolues sont modifiées.

(4) Ce raisonnement est identique à celui proposé par R. Trajtenberg, in : *Evaluation technique du Projet Régional Méditerranéen*, O.C.D.E., 1967, pp. 144-149.

— on a aussi proposé (5) de répartir chaque interaction partielle entre ses composants, proportionnellement aux impacts comportant le plus grand nombre possible d'interactions : chacun des 3 termes comportant deux facteurs delta ( $\Delta$ ) (ligne n° 2) est alors considéré comme l'interaction de deux facteurs et réparti également entre eux.

Le terme contenant trois facteurs est réparti également entre les impacts « purs » pour la même raison.

Il est facile de remarquer que ces deux méthodes d'imputation sont aussi arbitraires l'une que l'autre (6), et dans les résultats des calculs effectués, nous avons éludé ce problème de la répartition de l'interaction, puisque nous n'avons tenu compte que des termes de variation « pure ».

### Les résultats.

Nous avons analysé les sources du changement du stock d'éducation de la population active pour les deux types d'enseignement :

- l'enseignement général ventilé en 5 niveaux ;
- l'enseignement technique et professionnel, réparti en 8 niveaux.

Les tableaux 10 et 11 résument les résultats des calculs.

D'une façon générale, la méthode donne des résultats d'une précision acceptable et la modification totale de chaque groupe est largement imputable aux termes représentant la variation « pure » : l'augmentation des diplômés des groupes B.E.P.C., Bac., et Ens. Sup. est ainsi expliquée respectivement à 90 %, 70 % et 80 % par les trois facteurs soumis à variation.

- L'influence de L, comme on pouvait s'y attendre, est la même à chaque niveau. Elle est, somme toute, assez faible en regard de l'accroissement considérable de diplômés à certains niveaux : plus de 100 % d'augmentation du nombre des actifs diplômés C.A.P. de 1962 à 1968.

- En deuxième lieu l'effet  $\bar{P}$  semble de plus en plus important à mesure que le niveau d'instruction augmente. Ainsi que l'indique le tableau 10, il y a une

influence négative sur le groupe « aucun diplôme » et une faible incidence positive sur le groupe C.E.P., alors qu'au niveau bac et enseignement supérieur, l'effet de structure professionnelle semble être le facteur de changement le plus important (7). Au total et cela est aussi confirmé par le tableau 11 sur l'enseignement technique et professionnel, plus le niveau

d'instruction s'élève, plus le facteur  $\bar{P}$  prend d'importance. Ou bien, en d'autres termes les catégories professionnelles exigeant un niveau d'instruction élevé sont en augmentation plus rapide que les catégories exigeant un niveau de diplôme moins élevé.

- L'incidence du niveau d'éducation correspondant à chaque profession (effet [M]) constitue dans la plupart des cas le facteur le plus important. Elle est négative au niveau « aucun diplôme » ainsi qu'au niveau B.P., pour atteindre une incidence positive de près de 120 % pour le groupe F.P.A.

Cette augmentation du nombre des actifs possédant un diplôme donné, expliquée positivement par [M], signifie qu'il y a une augmentation relative de la proportion des travailleurs ayant un diplôme donné dans l'ensemble des travailleurs de chaque profession. Inversement, pour la catégorie B.P., il y a une diminution relative des actifs ayant un brevet professionnel dans l'ensemble des effectifs de chaque catégorie professionnelle.

Cet examen de l'influence des facteurs soumis à variation permet de dégager deux remarques :

- d'une part, les deux composantes des besoins d'éducation,  $\bar{P}$  et [M] qui ont une influence déterminante dans l'expansion du stock d'enseignement traduisent en réalité l'incidence des besoins en main-d'œuvre : ces besoins en main-d'œuvre expliquent par exemple près de 70 % de l'expansion du nombre des diplômés de l'enseignement supérieur.

- d'autre part, la prédominance de [M] sur  $\bar{P}$  indique que le contenu de la formation dans chaque profession prime sur l'aspect « profession ». En d'autres termes, l'expansion du stock d'enseignement serait dû, moins à l'adaptation de la structure professionnelle aux besoins de l'économie qu'aux modifications de la relation profession-éducation (c'est-à-dire aux modifi-

(5) Cf. R. Hollister, *Evaluation technique du P.R.M.*, op. cit. p. 106.

(6) Sur cette question, voir J.-P. Jallade, *Impact de quelques variables sur les changements de la distribution professionnelle en Argentine entre 1960 et 1980*, in : Education, Ressources humaines et développement en Argentine, O.C.D.E., 1968, pp. 275-300, Annexe méthodologique.

(7) Dans la mesure où l'on ne tient pas compte du résidu d'interaction qui, pour les groupes Bac. et Ens. Sup. n'est, en réalité, pas négligeable (respectivement, environ 30 % et 20 % de la variation de E ).

Tableau 10 : Incidence des facteurs de changement sur les variations du niveau d'éducation de la population active (enseignement général). 1962-1968.

Niveau de diplôme	→ E		→ ΔE		Facteurs soumis à variation → (en % de E)		
	Effectifs en 1962	%	Variation 1968 - 1962	%	L	→ P	[M]
Aucun diplôme .....	9 993 900	100	- 1 963 700	- 19,6	+ 6,2	- 3,8	- 17,9
C.E.P. ....	6 920 200	100	+ 1 937 200	+ 28,0	+ 6,2	+ 0,8	+ 19,7
B.E.P.C. ....	1 048 200	100	+ 607 700	+ 58,0	+ 6,2	+ 13,9	+ 33,6
BAC. ....	652 200	100	+ 332 600	+ 51,0	+ 6,2	+ 19,9	+ 8,1
Ens. Sup. ....	509 700	100	+ 270 300	+ 53,0	+ 6,2	+ 18,6	+ 16,2

Tableau 11 : Incidence des facteurs de changement sur les variations du niveau d'éducation de la population active (enseignement technique et professionnel). 1962-1968.

Niveau de diplôme	→ E		→ ΔE		Facteurs soumis à variation → (en % de E)		
	Effectifs en 1962	%	Variation 1968 - 1962	%	L	→ P	[M]
Aucun diplôme .....	16 884 200	100	- 821 900	- 4,9	+ 6,2	- 1,10	- 6,0
E.F.A. ....	101 100	100	+ 59 700	+ 59,0	+ 6,2	+ 2,4	+ 48,3
F.P.A. ....	51 500	100	+ 72 300	+ 140,4	+ 6,2	+ 4,8	+ 119,1
C.A.P. ....	1 118 900	100	+ 1 158 400	+ 103,5	+ 6,2	+ 6,0	+ 58,6
B.P. ....	213 000	100	+ 39 300	+ 18,5	+ 6,2	+ 9,0	- 3,4
B.E.I.	191 400	100	+ 258 700	+ 135,1	+ 6,2	+ 14,6	+ 55,6
B.E.C.							
E.N.P.	78 200	100	+ 71 700	+ 91,7	+ 6,2	+ 12,3	+ 54,9
B.T.							
B.T.S.							
Autres diplômes .....	472 100	100	+ 350 700	+ 74,2	+ 6,2	+ 14,4	+ 46,9



cations correspondant au type et au niveau de formation requis pour chaque catégorie professionnelle) (8).

- (i) l'effet [M] peut ne pas être imputable à des objectifs de production, c'est-à-dire que l'incidence de ce facteur serait due à ce qu'il est convenu d'appeler la « demande sociale ». En d'autres termes, les effectifs d'une catégorie professionnelle verraient leur niveau général d'instruction s'améliorer du fait de la généralisation de la scolarisation à des couches de plus en plus larges de la société.
- (ii) ou bien les modifications de l'éducation correspondant à chaque profession peuvent être exigées par les besoins de production et correspondre aux variations de ces besoins : les effectifs d'une profession auraient besoin d'une instruction plus poussée parce que leur travail devient plus complexe.

Quoi qu'il en soit, l'effet dominant du facteur [M], analysé ici à travers les données historiques, montre que ce facteur joue un rôle décisif dans le processus de planification de l'éducation par la méthode dite des « besoins en main-d'œuvre ». En effet, les résultats du recensement de 1968 nous ont montré que les besoins de recrutement de diplômés, tels que prévus par le plan, étaient loin d'être satisfaits à cette époque. Dans la

---

(8) Cette prédominance est générale pour presque tous les niveaux de l'enseignement technique ; elle souffre de deux exceptions notoires pour l'enseignement général : au niveau des diplômes de l'enseignement supérieur et surtout au niveau du

→  
bac, où pour ce dernier cas, l'effet P représente près de 40 %  
→  
de  $\Delta E$  pour près de 20 % pour l'effet [M].

mesure où la structure professionnelle a été évaluée avec une relative précision (9), force est de constater que la surestimation de certains besoins de recrutement par niveaux de formation est la conséquence du caractère normatif revêtu par le lien formation-profession. Ce lien a été effectivement défini non pas d'après la formation réelle des effectifs mais d'après un niveau jugé théoriquement souhaitable. Compte tenu des informations désormais disponibles sur la structure professionnelle et éducative, il est désormais permis de penser que cette comparaison du normatif (grille de passage emploi-formation-éducation) avec la situation réelle (matrice profession-éducation) au recensement de 1968, permettra de remédier à ce défaut majeur de l'effort français de planification de l'éducation.

Michel MONFORT,  
Chargé d'études au Secrétariat d'Etat  
aux Affaires étrangères chargé de la Coopération.

---

(9) Cf. Claude Vimont, *Comparaison des prévisions d'emploi par profession du V<sup>e</sup> Plan et de l'évolution réelle de l'emploi entre 1962 et 1968*, in : *Population*, n° spécial, févr. 1970.

## NIVEAU D'INSTRUCTION ET SALAIRES

### INTRODUCTION.

L'instruction a été considérée de tous les temps comme un instrument de progrès économique et social. Cette tendance s'est accentuée au cours de la dernière décennie qui a donné lieu à un nombre croissant d'études de plus en plus poussées sur les relations entre instruction et économie ou entre instruction et stratification sociale.

Il est aujourd'hui couramment accepté que l'instruction est, au moins dans une de ses dimensions, un investissement en capital humain. Se plaçant dans cette perspective, les économistes se sont attachés à cerner et estimer les bénéfices économiques apportés par l'instruction. Ces bénéfices économiques sont en général appréhendés au moyen des écarts de salaires qui séparent des personnes ayant des niveaux d'instruction différents.

Une deuxième dimension de l'instruction est son rôle dans la distribution des revenus, question qui suscite actuellement un intérêt croissant.

Bien qu'il s'agisse de deux courants liés — quelque fois représentés par les mêmes personnes — le premier des deux traite surtout de l'efficacité de l'investissement

en éducation tandis que le deuxième s'intéresse plutôt à son aspect *redistributif*. L'intérêt nouveau que ce dernier problème suscite pourrait bien être le résultat de la mise en question actuelle du rôle de l'éducation dans la société dans le monde quelque peu technocratise des économistes.

Quelle que soit l'approche adoptée, la question fondamentale sur laquelle butent ces efforts actuels est celle des relations complexes et encore peu connues qui lient l'instruction au niveau de salaires.

On se proposera donc de donner dans cet article un bref aperçu des relations entre l'instruction reçue et le niveau de salaires dans le cas de la France (1). Comme le sens commun l'indique, les personnes les plus instruites ont quelques chances de percevoir sur le marché du travail des revenus salariaux plus élevés et vice versa. Ceci dit, il est aussi évident qu'une multitude d'autres facteurs tels que l'âge, le sexe, l'origine sociale, les aptitudes intellectuelles, etc., contribuent aussi à déterminer le niveau des salaires. Le processus de la détermination des salaires est donc un processus complexe au sein duquel l'instruction reçue joue un certain rôle qu'il s'agit de préciser dans toute la mesure du possible.

A l'origine de cette étude se trouve un problème particulièrement intéressant, à savoir le rôle de l'instruction dans la distribution des revenus. Dans cette perspective, outre la simple relation directe entre instruction et salaires, il s'agit :

- i) de mettre en lumière certains des **mécanismes** d'influence de l'instruction sur les salaires,
- ii) de souligner les limites de cette influence par rapport à celles d'autres facteurs, notamment l'origine sociale, et enfin
- iii) de mesurer l'importance d'une substitution éventuelle de l'instruction par la formation professionnelle dans la détermination du niveau de salaires.

### CONTEXTE GENERAL DE L'ETUDE.

Avant d'entrer dans le détail de ce travail, il convient de le replacer par rapport à deux types de problèmes couramment traités dans l'économie et la planification de l'éducation. Le premier de ces problèmes concerne les

(1) Cet article est le résumé d'un travail présenté comme Thèse de 3<sup>e</sup> cycle à l'École Pratique des Hautes Etudes sous le titre *Niveau d'instruction et salaires en France* (janvier 1972). Il sera souvent cité dans cet article sous le titre abrégé de *Thèse*. L'auteur exprime ses remerciements à M. M. Debeauvais en sa qualité de directeur de thèse, à M. A. Platier, à l'équipe « économie de l'éducation » du C.E.T.E.M., et à M. Salais de l'I.N.S.E.E. qui ont généreusement mis les données dont ils disposaient à sa disposition et à l'École Pratique des Hautes Etudes qui a financé le traitement statistique.

bénéfices et la rentabilité de l'éducation ; le second se réfère au rôle de l'enseignement dans la distribution des revenus.

Les économistes considèrent l'éducation de plus en plus comme un investissement en capital humain ; ceci les amène à s'intéresser à la contribution de l'éducation dans le développement économique ainsi qu'à sa rentabilité individuelle et sociale. Parmi les recherches sur la contribution de l'éducation à la croissance économique, les travaux déjà classiques de Denison sur les sources de la croissance économique sont bien connus en France (Denison, 1962 et 1967). En voulant estimer la contribution de l'enseignement à cette croissance, Denison s'est efforcé de mesurer les résultats économiques de l'éducation. Il a été parmi les premiers à émettre l'hypothèse que les écarts de revenus entre travailleurs ayant des niveaux d'instruction différents représentent en fait les contributions respectives du facteur éducation à la production.

La théorie du capital humain s'est aussi beaucoup intéressée à la rentabilité de l'éducation. Elle considère en effet que l'éducation est un bien d'investissement dont les bénéfices doivent être mis en rapport avec les coûts. Pour ce faire, les concepts et techniques de l'analyse avantage/coût couramment utilisés dans le domaine des investissements en capital physique, ont été adaptés au domaine de l'éducation (2). De nombreuses études se sont ainsi efforcées de calculer des taux de rendement pour chaque niveau et type d'enseignement du point de vue de l'ensemble de la société et du point de vue de l'individu. Ces taux de rendement seraient, au niveau des gouvernements, des outils pour déterminer des priorités dans la distribution des ressources entre l'enseignement et les autres secteurs d'activité et aussi à l'intérieur même du système d'enseignement entre les différents niveaux d'instruction. Les études avantage/coût peuvent aussi donner des indications en ce qui concerne les secteurs où il est nécessaire d'améliorer la productivité de l'enseignement. Au niveau individuel les taux de rendement constituent des incitations que l'individu utiliserait pour décider s'il doit continuer ou arrêter ses études. En outre, les taux de rendement privés sont de toute évidence affectés par le montant des subventions de l'Etat à l'enseignement ; ces analyses peuvent donc donner des indications utiles en ce qui concerne le financement de l'éducation.

Il faut souligner ici que les analyses avantage/coût se limitent à saisir les effets économiques de l'éducation, compte tenu de l'impossibilité d'appréhender quantitative-

ment ses effets politiques, culturels et sociaux. De façon analogue à Denison, les écarts des salaires entre individus ayant des niveaux d'instruction différents sont utilisés comme une mesure des bénéfices économiques directs produits par un supplément d'instruction (3).

Ici, comme dans les analyses des sources de la croissance économique, l'utilisation des écarts de salaires entre niveaux d'instruction pose des problèmes délicats (4). Sans entrer dans le détail, le problème consiste à séparer l'influence de l'instruction sur les salaires des influences des autres facteurs qui lui sont liés, tels que les aptitudes, l'origine sociale ou la formation professionnelle. C'est à ce point précis que des études sur les facteurs déterminants des salaires, comme celle qui est présentée ici ont une contribution à faire.

Ceci dit, les analyses de rentabilité de l'éducation présentent des difficultés supplémentaires que notre recherche sur les relations entre instruction et salaire ne peut pas contribuer à résoudre. On rappellera brièvement ci-dessous deux de ces difficultés.

Si les calculs de rentabilité de l'éducation sont en général ajustés pour tenir compte de l'accroissement futur probable du niveau général des revenus, il ne faut pas oublier que le postulat de base de ces calculs est que la structure actuelle des salaires est supposée rester inaltérée dans le futur. Il s'agit là d'un postulat tout à fait arbitraire que les économistes adoptent tout simplement parce qu'ils ne savent que fort peu de choses sur les évolutions probables des écarts de salaires entre niveaux d'instruction (5) au fur et à mesure que se produisent des variations dans les effectifs de personnes ayant différents

(3) D'une façon simplifiée, la méthode utilisée pour le calcul des taux de rendement a consisté à mettre en rapport la valeur actualisée des coûts nécessaires pour obtenir un supplément d'instruction avec la valeur actualisée des bénéfices supplémentaires correspondant à ce supplément d'instruction. Le taux de rendement est égal au taux d'escompte ( $r$ ) qui rend la valeur actualisée des gains supplémentaires ( $G$ ) résultant d'un supplément d'instruction pendant la vie active, égale à la valeur actualisée des coûts correspondants ( $C$ ).

$$\sum_{t=0}^n \frac{G_t}{(1+r)^t} = \sum_{t=0}^n \frac{C_t}{(1+r)^t}$$

ou  $r$  = taux de rendement

$t = 0$  pour l'année où le cycle d'études considéré commence  
 $t = n$  pour l'année de sortie de la vie active.

L'information de base, nécessaire à ce calcul, est fournie par un tableau à triple entrée croisant, les salaires à une date déterminée avec le niveau d'instruction et l'âge. Voir Schwarz (1968) et Woodhall.

(4) Voir Blaug (1965, 1967), Jallade J.P. (1971), Merrit (1966) pour une synthèse de ces problèmes.

(5) Voir Miller (1960) et Hollister (1971-1) à cet égard.

(2) Voir, pour une présentation théorique : Becker (1964). Hansen (1967) et Psacharopoulos (1970) présentent un panorama de l'état de la recherche dans ce domaine jusqu'à 1967 et 1970 respectivement.

niveaux d'instruction. Il convient de préciser que notre analyse est aussi une analyse statique de la détermination des salaires par niveau d'instruction, les écarts de salaires étant repérés à une date donnée.

Une autre difficulté importante rencontrée par les analyses de rentabilité de l'éducation réside dans l'interprétation des différences de salaires. Celles-ci représentent-elles bien les différences de productivité du travail des groupes de personnes ayant des niveaux d'instruction différents ? Les praticiens de l'approche avantage/coût répondent à cette question par l'affirmative, suivant dans ce domaine les enseignements de la théorie marginaliste qui considère que les salaires observés sur le marché du travail correspondent à la productivité marginale des travailleurs. Or cette hypothèse, qui requiert que les marchés du travail fonctionnent selon les règles de la concurrence, est de plus en plus contestée et ceci explique le scepticisme avec lequel sont accueillies les conclusions basées sur des analyses des taux de rendement de l'éducation. On ne traitera pas ici de ce problème. Notre analyse se place à un « premier niveau » d'explication des différences des salaires et elle ne dit rien ou très peu de choses sur les facteurs explicatifs « antérieurs » liés au fonctionnement du marché du travail tels que le jeu de l'offre et la demande et le rôle des forces institutionnelles.

Finalement, la plupart des auteurs qui se sont intéressés au rôle de l'instruction dans la répartition des revenus, se sont efforcés de vérifier l'existence d'une association positive entre les variations dans la répartition de l'instruction au sein d'une population donnée et les variations dans la répartition des revenus (6). Cette relation a été en général démontrée bien qu'elle soit cependant très lâche dans la plupart des cas.

Les études sur les déterminants des revenus salariaux comme celle qui est présentée ici peuvent venir compléter utilement ces travaux dans la mesure où elles peuvent contribuer à élucider les possibilités et les limites du système d'enseignement en tant qu'instrument pour arriver à une répartition des revenus plus égalitaire. En effet, démocratiser l'accès à l'enseignement n'aurait qu'un intérêt limité si l'instruction n'a qu'une faible influence sur les salaires ou si le marché du travail n'était pas lui aussi « démocratisé ». Dans cette perspective, il est donc intéressant de savoir si l'origine sociale cesse d'avoir une influence à la fin de la scolarité ou si, au contraire, elle continue à jouer un rôle sur le marché du travail.

(6) Voir Becker et Chiswick (1968), Hollister (1971-2), Marion (1968), Lecaillon (1970), Mincer (1970).

## QUELQUES RECHERCHES RECENTES.

### La recherche aux Etats-Unis.

Au cours de la dernière décennie, on a vu se multiplier aux Etats-Unis des travaux portant sur les facteurs déterminants des salaires (7). La majorité de ces études répond au souci des économistes d'identifier l'effet de l'éducation sur les salaires en s'efforçant de séparer cet effet de celui des autres facteurs de façon à obtenir des mesures plus précises des bénéfices économiques et des taux de rendement de l'éducation.

Dans ces études, qui pour la plupart font un usage intensif de l'analyse de régression multiple, les variables « explicatives » du salaire sont en général très nombreuses et variées. Outre l'instruction, on trouve l'âge, l'origine sociale (classe sociale ou race), des caractéristiques personnelles (aptitudes, motivations), la profession, le secteur ou l'entreprise d'activité, la localisation géographique, la mobilité, etc.

Il n'est pas possible de présenter dans les limites de cet article les résultats obtenus. Disons simplement que dans l'ensemble, ces études mettent l'accent sur l'aspect économétrique et la valeur prédictive des résultats au détriment de leur analyse et de leur interprétation. En particulier, les interrelations entre l'instruction et les autres variables qui composent la structure causale étudiée sont pratiquement laissées de côté.

En outre, dans ces analyses de régression, l'ensemble des variables explicatives, souvent très nombreuses, n'arrive à expliquer qu'une partie relativement faible de la variance des salaires : 43 % au maximum. Ce résultat permet de penser que la détermination des salaires est un phénomène complexe que le modèle de régression linéaire est loin de saisir d'une façon satisfaisante. En particulier, l'influence de l'instruction sur les salaires semble relativement faible à en juger par les résultats statistiques : la régression simple des salaires en fonction de l'éducation, ou en fonction de l'éducation et de l'âge combinées, donne des coefficients de détermination ( $R^2$ ) très faibles qui oscillent entre 0,10 et 0,15 dans la majorité des cas. Pourtant, il a été abondamment démontré que les salaires augmentent avec le niveau d'instruction d'une façon statistiquement significative et les chercheurs sont d'accord pour dire que l'instruction est le facteur le plus important dans la détermination des revenus salariaux. Cependant, si l'on se base sur le coefficient de détermination, cette attitude « optimiste » qui considère que l'instruction est un facteur prioritaire dans la détermination des revenus ne semble pas être confirmée empiriquement dans le cas américain.

(7) Voir liste bibliographique.

## La recherche en France.

Contrairement aux Etats-Unis, les recherches empiriques sur la relation entre niveau d'instruction et salaires en sont seulement à leur début en France. Les travaux qui analysent la hiérarchie des salaires sont traditionnellement centrés sur les comparaisons entre catégories professionnelles ; ils tiennent compte de variables telles que le sexe, l'âge, la région, etc., mais l'instruction n'est pas en général considérée (8). L'abondante information statistique publiée régulièrement dans le domaine des salaires en France néglige aussi de mentionner le niveau d'instruction des salariés. Ceci dit, il faut mentionner l'existence d'une source importante de données statistiques où la variable « niveau d'instruction » est présente, à savoir les enquêtes post-recensement menées par l'I.N.S.E.E. en 1963-1964 et 1970-1971 (9). Il faut signaler aussi un développement récent de l'information dans ce domaine qui consiste dans la réalisation d'enquêtes périodiques fournissant des renseignements sur les salaires des diplômés de l'enseignement supérieur (10).

Dans ce contexte il faut souligner le caractère pionnier de l'effort réalisé par le C.E.T.E.M. dans son étude sur l'influence de l'éducation sur les revenus salariaux. Ce centre de recherche a publié à la fin de 1970 sous le titre « Niveau d'éducation et salaire », un rapport groupant les premiers résultats de son enquête auprès de 22 entreprises dans les secteurs de la chimie, l'électronique et les transports. Le présent travail s'est efforcé d'appliquer une méthode d'analyse différente aux données statistiques recueillies grâce à l'étude du C.E.T.E.M., confirmant et développant ainsi les résultats de cette enquête.

Enfin, il reste à signaler l'intérêt des études récentes réalisées par le Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail d'Aix-en-Provence dans le domaine des disparités de salaires (11). Parmi ces recherches, dont les objectifs sont cependant assez différents des nôtres, l'étude réalisée par Roustang (12) sur la formation des salaires des cadres est celle qui a le plus de points communs avec le présent travail dans la mesure où la catégorie des cadres se rapproche d'assez près de celle des diplômés de l'enseignement supérieur. En particulier, la préoccupation de Roustang pour expliquer le phénomène de l'évolution des salaires des cadres selon l'âge, est assez proche des nôtres.

Sur un plan plus général l'intérêt de ces recherches

---

(8) On en trouvera une bibliographie dans Sellier et Tiano (1962) et Silvestre (1971).

(9) Praderie (1966-1967).

(10) Voir par exemple F.A.S.F.I.D. (1968) ; C.G.C. (1968) ; Informations Industrielles et commerciales (1968 et 1969) ; Eggens (1970).

(11) Revue Economique, mars, mai 1971.

(12) Revue Economique, mai 1971.

provient du fait qu'elles mettent l'accent sur le rôle des aspects institutionnels dans les disparités de salaires. Cet accent sur les déterminants institutionnels des salaires est aussi l'un des traits favorables de la recherche en France par opposition aux travaux américains plus nettement influencés par la théorie compétitive du marché du travail.

## DONNEES STATISTIQUES ET METHODE.

La présente étude porte sur trois populations de salariés du sexe masculin, définies comme suit :

1) Vingt-et-une entreprises privées dans les secteurs de la chimie (9), électronique (7), transport routier (4) et transport aérien (1) dont l'échantillon comporte 2 260 salariés (13) : enquête C.E.T.E.M. 1969-1970.

2) Une grande entreprise nationalisée à savoir la S.N.C.F., avec un échantillon de 1 498 salariés : enquête C.E.T.E.M. 1969-1970.

L'objectif de l'enquête C.E.T.E.M. n'était pas de couvrir un secteur représentatif de l'économie française mais seulement « les entreprises les plus importantes et les plus dynamiques ». D'ailleurs, une faible fraction des entreprises initialement contactées ont accepté de participer à l'enquête. A la S.N.C.F., l'échantillon exclut les cadres supérieurs les mieux rémunérés. Ils sont estimés à un millier environ par rapport à une population de 311 500 salariés couverts par l'enquête. Il faut donc s'attendre à ce que les résultats concernant les diplômés de l'enseignement supérieur soient largement biaisés dans cette entreprise.

3) L'ensemble des secteurs privés et parapublics en France : enquête post-recensement de l'I.N.S.E.E., 1964. Les résultats que l'on va présenter représentent une population de 6 180 000 salariés qui correspond à un sous-échantillon de l'échantillon total de l'enquête (25 598 personnes) qui était représentatif de 25 447 000 personnes.

Dans tous les cas, un échantillon stratifié a été établi avec des taux de sondage variables selon la catégorie socio-professionnelle des salariés dans le but d'assurer un nombre suffisant d'observations dans les catégories supérieures à effectif plus faible.

Les deux premières sources ont permis une analyse statistique plus poussée puisque nous disposons de données individuelles. La troisième source donne une vision plus générale au niveau national qui permet de compléter utilement certaines analyses partielles.

Pour effectuer l'analyse des données de l'enquête C.E.T.E.M., présentées sur des cartes perforées indivi-

---

(13) Chimie : 1 059 salariés ; électronique : 805 dont informatique : 394 ; transport routier : 295 ; transport aérien : 101.

duelles, on a utilisé un modèle de régression classique. Pour les données de l'enquête I.N.S.E.E., on s'est limité à présenter les salaires moyens en fonction des caractéristiques dont nous disposons.

#### L'analyse de régression (enquête C.E.T.E.M.).

Le modèle de régression simple et multiple se prête bien à l'étude des déterminants des salaires. En particulier, cette méthode fournit une solution à peu près satisfaisante aux problèmes posés par l'utilisation de variables explicatives qualitatives.

Les facteurs qualitatifs sont représentés par des variables dichotomiques : chaque modalité de chaque facteur est traitée comme une variable séparée affectée des valeurs 1-0 (14). Par exemple, si le niveau d'instruction (Ie) est classé en trois niveaux,  $I_1, I_2, I_3$ , pour un individu ayant atteint le niveau 2,  $I_2 = 1$  et  $I_1 = I_3 = 0$ .

L'encadré ci-contre donne la liste des variables explicatives et le nombre des modalités retenues.

Facteurs explicatifs	Symbole	Nature	Nombre des catégories
Niveau d'instruction (à l'embauche)	I	discrète	12
Age	A	discrète	11
Catégorie socio-professionnelle	C.S.P.	discrète	4
Formation et perfectionnement professionnels	F.P.	discrète	5 ou 6
Origine sociale (C.S.P. du père)	O	discrète	8
Ancienneté	An	continu	

Ainsi dans le cas simple de deux variables explicatives, l'équation de régression s'exprime de la manière suivante :

$$Y = a + b X + \sum_{i=1}^p c_i Z_i + u$$

- où Y = salaire mensuel en francs,  
a = l'ordonnée à l'origine,  
X = une variable quantitative,  
 $Z_i$  = un facteur qualitatif avec i modalités ( $i = 1... p$ ) représenté par i variables un-zéro,  
 $c_i$  = les coefficients de régression correspondant à la modalité i du facteur  $Z_i$ ,  
u = la variation résiduelle aléatoire.

(14) Voir Johnston (1963), Suits (1957) pour un exposé de la méthode.

Bien qu'il s'agisse d'une équation linéaire, il faut souligner que la série des coefficients  $c_i$  pourra représenter n'importe quelle forme de relation entre  $Z_i$  et Y. Le fait que la liaison entre l'âge et les salaires n'est pas linéaire nous a amené d'ailleurs à traiter l'âge comme une variable discrète.

Deux types principaux d'analyses seront présentés. D'une part, une analyse « globale » où le niveau d'instruction est considéré comme une variable explicative des salaires (S) (15) conjointement avec d'autres variables :

$$S = f(I, A, An... 0)$$

D'autre part, une analyse des déterminants des salaires à chaque niveau d'instruction :

$$S_{i\alpha} = f(A, An... 0)$$

où  $S_{i\alpha}$  représente les salaires dans une catégorie d'instruction donnée.

Dans cet article, on se basera surtout sur la deuxième série d'analyses qui permet de voir si l'influence des différentes variables sur les salaires varie selon le niveau d'instruction considéré ou, en d'autres termes, tient compte des interactions entre l'instruction et les autres variables.

La variable dépendante, les salaires mensuels, sont exprimés en francs. L'autre alternative aurait été d'utiliser les logarithmes. Cependant, comme on ne pouvait pas tester les deux possibilités dans le but de comparer leurs résultats, on a choisi l'alternative la moins coûteuse.

L'application de l'analyse de régression suppose que les variables explicatives utilisées soient indépendantes les unes des autres. Or ce n'est évidemment pas le cas ici. En particulier, la catégorie professionnelle de l'individu est en partie conditionnée par son instruction tandis que celle-ci est à son tour largement fonction de l'origine sociale. La présente étude est centrée sur la variable instruction ; ceci signifie que nous cherchons à identifier l'influence de celle-ci dans la détermination des salaires, qu'il s'agisse d'une influence directe ou indirecte à travers d'autres variables. On s'efforcera cependant d'examiner l'association entre l'instruction et les autres variables explicatives chaque fois que cela sera nécessaire (16).

(15) La définition des salaires retenus dans l'enquête C.E.T.E.M. est celle des salaires mensuels nets (cotisations sociales exclues) y compris les primes et un douzième (ou treizième mois, correspondant à la moyenne de l'année 1968. La définition de l'I.N.S.E.E. inclut en outre les avantages en nature et concerne les rémunérations au cours de l'année 1962.

(16) On trouvera dans le chapitre 3 de la thèse citée, d'autres remarques d'ordre technique qui ne peuvent être reproduites ici faute de place.

## LA FRANCE EST-ELLE UN PAYS DE DIPLOMES ?

Montrer qu'il y a une corrélation positive entre instruction et salaire n'a certes rien de très original. Cependant, le cas de la France est particulièrement intéressant.

Notre hypothèse de départ était que l'importance de l'instruction dans la détermination des salaires a été largement sur-estimée. Cette hypothèse s'appuyait sur un examen détaillé des résultats de la recherche aux Etats-Unis dans ce domaine. Ceci dit, on pouvait s'attendre à ce que l'instruction joue, en France, un rôle plus important dans la détermination des salaires, vu l'importance traditionnelle qui semble être accordée dans ce pays à la hiérarchie des diplômes pour le classement professionnel des salariés.

Examinons à ce sujet les résultats des analyses de régression,

(1)  $S = f(I)$  et (2)  $S = f(I, A, An)$   
pour les entreprises privées et la S.N.C.F.

La hiérarchie des salaires moyens recouvre une hiérarchie des niveaux d'instruction (17) remarquablement détaillée : tableau 1. Tous les échelons caractéristiques du système d'enseignement français trouvent leur place dans cette hiérarchie : primaire, C.E.P., B.E.P.C., BAC. 1<sup>re</sup> partie, BAC. 2<sup>e</sup> partie, licence et diplôme des Grandes Ecoles d'une part, C.A.P., B.E.I., BAC. technique d'autre part. Il existe pourtant une exception importante : la poursuite des études universitaires sans l'obtention d'une licence ne semble pas entraîner un gain supplémentaire appréciable par rapport à l'obtention d'un BAC. général.

Tableau 1

Salaires mensuels moyens selon le niveau d'instruction à l'embauche : salariés entreprises privées et S.N.C.F. (1)  
d'après (1)  $S = f(I)$  (valeurs brutes)  
et (2)  $S = f(I, A, An)$  (valeurs ajustées) (2)  
Seuil de signification : 0,99 (\* 0,95)  
francs 1968

Durée théorique des études (années)	Niveau d'instruction à l'embauche (3)	Entreprises privées Salaires moyens		Effectif	S.N.C.F. Salaires moyens		Effectif
		bruts	ajustés *		bruts	ajustés	
7	1. Primaire	1 388	1 110	375	1 192	1 363	364
8	2. C.E.P.	1 388	1 318	279	1 694	1 586	214
9	3. B.E.P.C.	1 735	1 897	114	1 974	1 892	225
10	4. C.A.P.	1 632	1 686	485	1 734	1 776	276
11	5. B.E.I. - B.P.	2 157	2 239	165	2 256	2 069	53
11	6. BAC. 1 <sup>re</sup> partie	2 157	2 369	170	2 256	2 149	103
12	7. BAC. technique	2 443	2 666	64	2 477	2 415	59
12	8. BAC. général	3 023	3 043	89	2 477	2 362	76
13,5	9. Facultés : inférieur à la licence	3 023	3 043	34	2 477	2 362	16
—	10. Supérieur divers	3 420	3 650	268	2 865	2 612	32
15	11. Facultés : licences et plus	4 415	4 449	67	2 865	2 993	27
17	12. Grandes Ecoles	5 235	5 136	129	3 046	2 993	53
	Total	2 255		2 262	1 851		1 498
ancienneté moyenne (années)				8			20
âge moyen (années)				36			43

Notes : (1) Le programme utilisé donne automatiquement le même résultat chaque fois que deux catégories ne sont pas significativement différentes pour un seuil de signification donné.

(2) Salaires bruts :  $S_{I_0} = a + b_1 I_0$  où  $S_{I_0}$  = salaire moyen par niveau d'instruction.

Salaires ajustés :  $S_{I_0} = a + b_1 I_0 + c An + dj Aj$ .

De façon à contrôler les éventuelles différences d'âge et/ou d'ancienneté entre les effectifs de chaque niveau d'instruction, on a supposé que tous les niveaux d'instruction ont une répartition des effectifs par classe d'âge et une ancienneté moyenne égales à celles de l'ensemble de l'échantillon.

(3) Voir Thèse, annexe 2, pour plus de détails concernant la classification par niveau d'instruction.

(17) Classe ou diplôme atteint le plus élevé.

Le type d'enseignement, à savoir la filière générale ou la filière technique, est aussi un critère de différenciation des salariés. A cet égard, le résultat le plus concluant — confirmé par nos trois échantillons statistiques — est que l'enseignement professionnel de courte durée, représenté par le C.A.P., entraîne des gains salariaux considérablement plus faibles que l'enseignement général de durée similaire (B.E.P.C.).

Qui plus est, l'influence de l'instruction dans la détermination des salaires s'avère importante : dans la régression des salaires en fonction de l'instruction,  $R^2 = 0,43$  et  $0,39$  : tableau 2. Ce résultat statistique, bien que strictement valable pour les entreprises de l'échantillon seulement, prend un intérêt certain lorsqu'on le compare

**Tableau 2**  
Coefficients de détermination :  $R^2$   
(Seuil de signification : 0,99)

Equation	Entreprises privées	S.N.C.F.
(1) $S = f(I)$	0,45	0,39

avec les résultats des études américaines mentionnées précédemment, lesquelles soulignaient la faible influence de l'instruction. Le fait que l'influence de l'instruction sur les salaires s'avère plus importante en France qu'aux Etats-Unis, semble correspondre bien avec l'idée que l'on se fait avec l'importance de l'instruction sur le marché du travail en France.

#### LA VALEUR ECONOMIQUE DE L'INSTRUCTION S'ACCROIT EN COURS DE CARRIERE.

Ici se trouve confirmé un phénomène bien connu dans d'autres pays. Le niveau d'instruction conditionne non seulement le salaire de départ des diplômés, mais aussi la progression des salaires en cours de carrière (18). Plus le niveau d'instruction des salariés est élevé, plus le taux de progression de leurs salaires en cours de carrière est élevé quelle que soit la variable considérée, âge ou ancienneté dans l'entreprise : voir dans le tableau 3 les

(18) Notre analyse repose sur des données spatiales instantanées et non pas sur des séries chronologiques. On parlera donc d'une courbe « instantanée » des salaires ; une telle courbe correspond aux salaires des individus ayant des âges ou anciennetés différents repérés à une date précise, 1968 ou 1962 selon le cas. Une courbe « longitudinale » représenterait l'évolution réelle des salaires d'un individu tout au long de sa vie. Il faut souligner que, sauf dans des conditions économiques très stables, les courbes instantanées de salaires ne correspondent pas nécessairement à l'évolution longitudinale.

coefficients de régression de l'équation  $S_{it} = f(A_n)$  (3) et les graphiques 1 et 2.

En outre, bien que pour tous les niveaux d'instruction l'augmentation des salaires soit plus rapide parmi les salariés les plus jeunes et se ralentit par la suite, plus ce niveau d'instruction est élevé, plus cette période de « jeunesse » est longue. La faible progression des salaires des individus n'ayant reçu qu'une instruction primaire ou titulaires du C.E.P. et même dans certains cas du C.A.P. est particulièrement frappante.

**Tableau 3**  
Régression des salaires mensuels en fonction de l'ancienneté  
Salariés entreprises privées  
Seuil de signification : 0,99

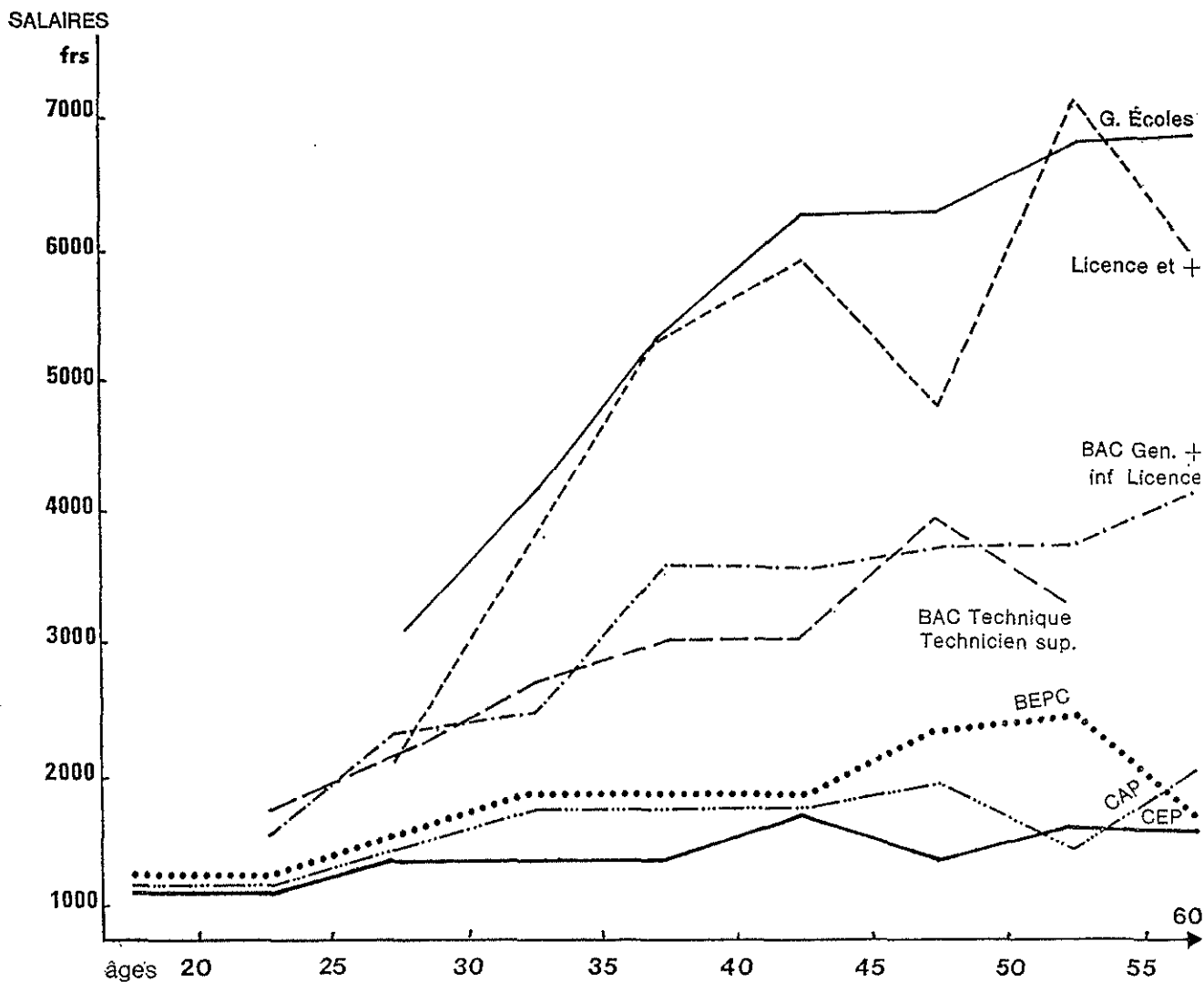
Niveaux d'instruction à l'embauche	(3) $S_{it} = f(A_n)$			francs 1968 (4) $S_{it} = f(A)$
	Terme constant	Coef. régression	$R^2$	$R^2$
C.E.P.	1.158	29,5	0,22	0,09
B.E.P.C.	1.414	49,6	0,20	0,22
C.A.P.	1.350	34,8	0,09	0,09
BAC. technique et techniciens supérieurs	2.116	91,6	0,28	0,37
BAC. général et Facultés, inférieur à la licence	2.213	104,5	0,28	0,21
Facultés : licence et plus	3.360	153,8	0,33	0,65
Grandes écoles	3.911	148,1	0,30	0,32

Dans le même ordre d'idées, on peut observer que, dans les entreprises privées, l'ancienneté ou l'âge ont tendance à avoir une influence relative de plus en plus importante dans l'explication des salaires au fur et à mesure que le niveau d'instruction de départ est élevé : voir les coefficients  $R^2$  dans le tableau 3.

Bien que ces observations n'aient rien de très nouveau, elles n'en sont pas moins inquiétantes lorsqu'on les replace dans la vie concrète : à savoir la distance qui sépare les salariés au début de la vie active se creuse en cours de carrière et sépare les travailleurs en deux catégories distinctes, ceux pour lesquels la vie de travail « piétine sur place » et ceux pour lesquels le travail permet un progrès et un perfectionnement soutenus (19).

(19) Voir Roustang (1971), p. 396.





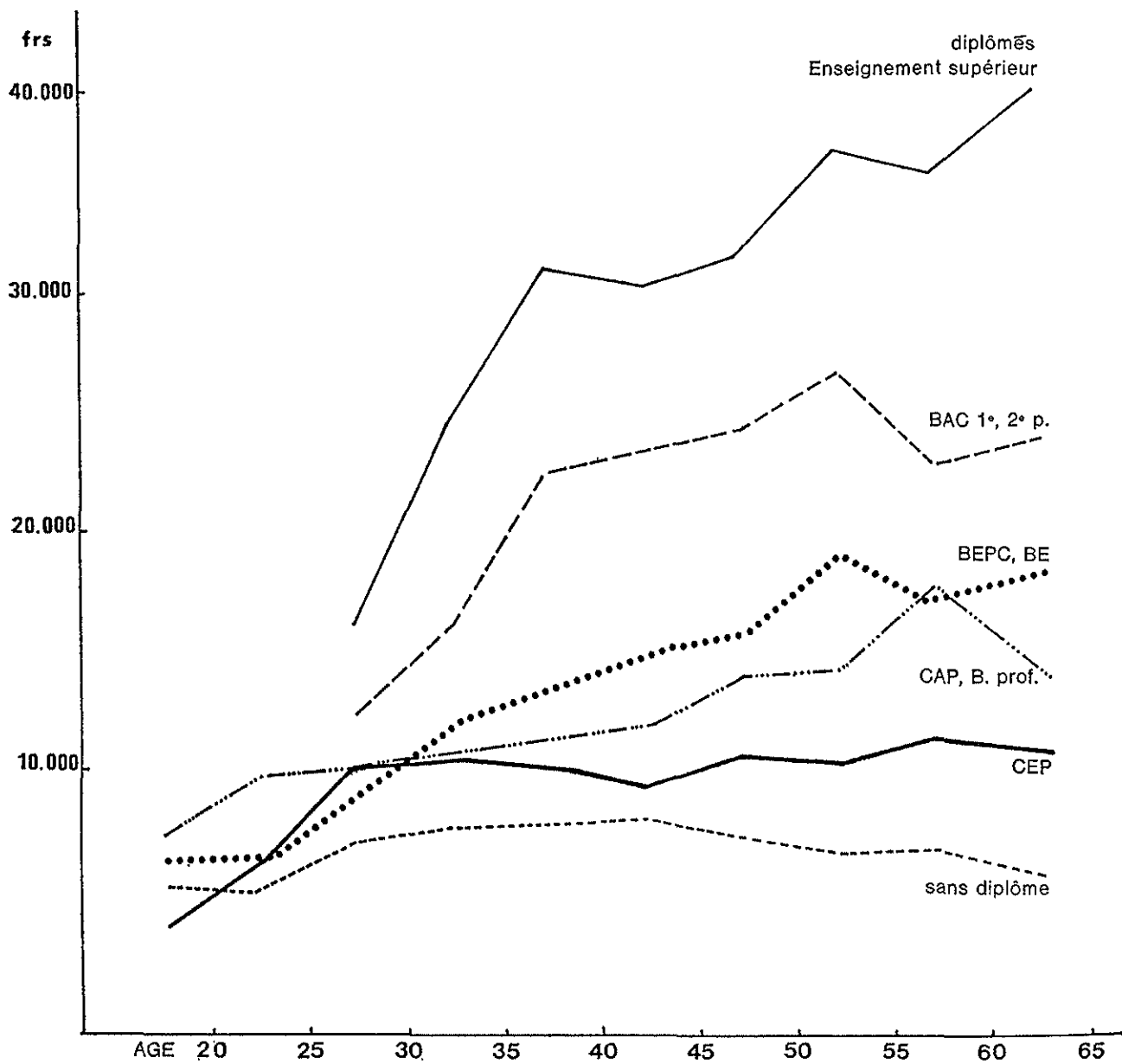
Graphique 1.

Salaires mensuels moyens selon l'âge et le niveau d'instruction.

D'après (4)  $S_{1e} = f(A)$ .

Salariés entreprises privées — 1968.

Source : Thèse, Tableau 5.5.a.



Graphique 2.

Salaires annuels moyens selon l'âge et le niveau d'instruction.  
Salaires des secteurs privé et parapublic (I.N.S.E.E.) 1962.

Source : Thèse, Tableau 5.5.b.

Ce phénomène a été malheureusement peu étudié et l'on sait très peu de choses sur les causes de ces différences dans les carrières salariales des individus ayant des niveaux d'instruction différents. L'âge et l'ancienneté constituent des exemples typiques de variables dont la signification est ambiguë car elles représentent en fait d'autres variables qui sont moins facilement accessibles à l'observation. La question qui se pose est de savoir dans quelle mesure ces différences dans le progrès salarial des individus résultent de capacités productives différentes, elles-mêmes fonctions de l'instruction reçue, ou reflètent plutôt les conditions sociales et institutionnelles dans lesquelles les individus sont insérés.

Dans les limites des données disponibles, on apportera un premier élément de réponse à cette question en introduisant dans l'analyse un autre facteur qui contribue aussi à déterminer le niveau de salaires des individus, à savoir la catégorie socio-professionnelle.

## INSTRUCTION ET CATEGORIE PROFESSIONNELLE.

La catégorie socio-professionnelle des individus est ici considérée comme une variable qui dépend de l'instruction reçue ; son influence s'exercerait donc d'une manière intermédiaire « entre » le niveau d'instruction et le niveau des salaires. Il est en effet clair que, sur le marché du travail, l'instruction reçue par les individus a une influence sur leurs chances d'accès à certaines professions. Bien que les opinions divergent en ce qui concerne l'intensité de cette influence, elles n'en représentent pas moins un phénomène bien connu que nos données ne font que confirmer. Dans le cas des entreprises privées, par exemple, l'enseignement supérieur mène de préférence aux postes de cadres supérieurs, l'enseignement secondaire à ceux de cadres moyens et au-dessus, etc. : tableau 4.

Tableau 4  
Distribution des effectifs selon le niveau d'instruction  
et la catégorie socio-professionnelle - hommes salariés, 1968  
Entreprises privées

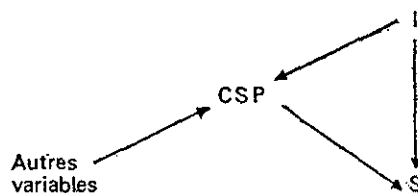
C.S.P.	Niveau d'instruction à l'embauche							TOTAL *
	C.E.P.	B.E.P.C.	C.A.P.	B.A.C. T. Tech. sup.	B.A.C. G. + inf. Lic.	Licences et plus	Grandes Ecoles	
1. Cadres supérieurs	2,2	7,7	3,3	23,6	45,5	88,0	94,6	24,3
2. Cadres moyens Maîtrise	29,7	50,4	53,4	73,2	42,3	6,0	5,4	37,7
3. Employés	13,3	26,5	6,0	3,2	12,2	6,0	—	8,2
4. Ouvriers	54,8	15,4	37,3	—	—	—	—	29,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Effectif	279	117	485	157	123	67	129	2.260

(\*) Le total inclut aussi les catégories primaires, B.E.I.-B.P., B.A.C. 1<sup>re</sup> partie, supérieur divers.

Le gain salarial moyen associé aux différents niveaux d'instruction est donc le résultat de deux processus :

- la répartition par profession des effectifs des différentes catégories d'instruction ;
- l'effet de l'instruction à l'intérieur des diverses catégories professionnelles.

Ces deux processus peuvent être représentés par la structure causale suivante :



Dans cette perspective, les écarts moyens des salaires entre niveaux d'instruction peuvent être expliqués dans une certaine mesure précisément par une répartition professionnelle différente. Comme le tableau 5 l'illustre bien dans le cas des entreprises privées, les écarts des salaires entre niveaux d'instruction d'après l'équation :

$$(5) S = f(I, An)$$

sont considérablement réduits quand le facteur profession est introduit dans l'analyse :

$$(6) S = f(I, An, CSP)$$

Dans l'équation 6 la seule influence de l'instruction sur les salaires qui est mesurée est celle qui s'exerce au sein des diverses catégories professionnelles : processus b) ci-dessus.

Tableau 5

Écarts des salaires entre niveaux d'instruction

Primaire = zéro - francs 1968  
1 : d'après (5)  $S = f(I, An)$   
2 : d'après (6)  $S = f(I, An, C.S.P.)$

I	Entreprises privées		S.N.C.F.	
	1	2	1	2
	Écarts Totaux	Intra. profes.	Écarts Totaux	Intra. profes.
Primaire	0	0	0	0
C.E.P.	0	0	215	47
B.E.P.C.	567	180	540	107
C.A.P.	368	180	450	107
B.E.I. - B.P.	953	416	691	140
BAC. 1 <sup>re</sup> partie	953	416	807	140
BAC. Technique	1.308	686	1.019	233
BAC. Général	1.780	686	1.019	233
Facultés : inférieur à la licence	1.780	686	1.019	181
Facultés : licence et plus	3.223	1.462	1.624	532
Grandes écoles	3.922	2.061	1.624	532
B.E.P.C. - C.A.P.	199	0	90	0
BAC. 1 <sup>re</sup> , B.E.I., B.P.	0	0	116	0
BAC. Gén. - BAC. Tech.	472	0	0	0

Sources : 1 : « Thèse », Annexe 4.1 ; 2 : Annexe 4.3.  
Notes : Les écarts sont obtenus par soustraction entre les coefficients des différentes modalités.

Le résultat le plus intéressant du tableau 5 concerne les différences de salaires constatées entre diplômés de l'enseignement général et diplômés du technique : ces

différences qui favorisent les titulaires du B.E.P.C. et du BAC. général par rapport aux titulaires du C.A.P. et du BAC. technique résultent tout simplement du fait que les premiers ont accès à des catégories professionnelles plus intéressantes du point de vue salarial. A catégorie professionnelle égale, ces avantages salariaux seraient nuls.

Dans le même ordre d'idées nous nous sommes demandé si les différences observées dans les promotions d'une catégorie professionnelle à une autre en cours de carrière pouvaient être à l'origine des différences observées dans les carrières salariales selon le niveau d'instruction.

Une étude récente de Mme J. Frisch (1971) suggère ici une réponse affirmative. Les chances d'être promu (c'est-à-dire de passer d'une C.S.P. à une autre), augmentent avec le niveau du diplôme : tableau 6. Ceci se passe aussi bien au sein d'une même entreprise qu'en changeant d'entreprise. L'auteur va même plus loin à cet égard et écrit : « Les diplômés ont un avantage plus précieux peut-être encore que leur efficacité promotionnelle ; à partir d'un certain niveau ils préservent des régressions professionnelles » (20) qui peuvent survenir à l'occasion de changements d'entreprise.

En outre, l'étude du C.E.T.E.M. a constaté en analysant un échantillon d'entreprises privées que, parmi les niveaux d'instruction inférieurs, en particulier le C.E.P. et le C.A.P., il existe une proportion plus forte de salariés qui, en changeant d'entreprises, ont aussi changé de métier (21). Dans la mesure où un changement de métier est susceptible de ralentir l'avancement professionnel, la mobilité inter-entreprises est susceptible d'avoir des effets défavorables pour les catégories d'instruction les plus faibles.

Cependant, malgré ces risques élevés de régression qui accompagnent le changement d'entreprise des salariés les moins instruits, on constate avec surprise que, toujours selon l'enquête I.N.S.E.E. de 1964, la proportion des actifs ayant changé d'établissements entre 1959 et 1964 diminue au fur et à mesure que le niveau d'instruction s'élève (22).

Pour résumer, les changements d'entreprise seraient moins fréquents et auraient aussi une plus grande valeur « promotionnelle » pour les salariés les plus instruits tandis que les carrières des individus moins instruits seraient interrompues ou compromises par des changements d'établissement fréquents et de faible efficacité promotionnelle.

(20) Frisch (1971), p. 35.

(21) C.E.T.E.M. (1970), pp. 106 à 115.

(22) M. Praderie (1966), tableaux 9 et 10 et Thèse, renvois 13, chapitre VI.

Tableau 8

Diplômes et promotions entre 1959 et 1964 chez les salariés  
du secteur privé nés après 1917

Taux de promotion %

Diplômes	C.S.P. en 1959					
	Hommes + Femmes				Hommes	
	O.S. et manœuvres	Contremaître	Techniciens	Cadres admin. moyens	Ouvriers qualifiés *	Employés
Aucun	11,4	0,0	4,2	0,0		
C.E.P.	16,3	2,8	4,0	1,5	6,7	16,6
Formation profes. technique long	28,4	13,2	4,3	5,5	8,3	18,5
B.E.P.C., B.E.			—	—		
Baccalauréat			—	9,4	21,6	46,2
Diplômes supérieurs			—	9,7		54,5
			28,8	22,9	—	—
TOTAL	15,5	3,0	6,3	6,6	6,4	19,7

(\*) Moins de 35 ans.

Source : J. Frisch (1971), tableaux 2 et 3.

En conclusion, on a des raisons de penser que les différences observées dans les carrières salariales correspondant aux différents niveaux d'instruction résultent au moins en partie du fait qu'une instruction plus poussée permet une promotion professionnelle plus soutenue aussi bien au sein de l'entreprise qu'en changeant d'entreprises.

Malgré la relation existant entre instruction, profession et promotion professionnelle, l'instruction est cependant loin d'être une « assurance » contre les variations de profession. Au sein d'une catégorie de diplômés donnée,

les carrières professionnelles peuvent varier de façon considérable et la dispersion des salaires qui en résulte est aussi importante. Ceci a pu être constaté dans les entreprises privées. Si l'on exclut les diplômés des grandes écoles, l'introduction de la C.S.P. dans l'analyse — (7)  $S_{10} = f(\text{An}, \text{C.S.P.})$  — ajoute entre 17 (licence) et 46 (B.E.P.C.) points au pourcentage de la variance des salaires expliquée par l'ancienneté seule, ce qui est considérable : tableau 7. Ceci peut être vu aussi dans l'analyse globale où l'introduction de la variable C.S.P. augmente considérablement le pouvoir explicatif de l'analyse : tableau 7, équations (5) et (6).

Tableau 7

Coefficients de détermination :  $R^2$  - Entreprises privées

Niveau d'instruction Equations	C.E.P.	B.E.P.C.	C.A.P.	BAC. tech. + T. Sup.	BAC. gén. + Lic.	Licence	Grandes écoles	Effectifs totaux
(3) $S_{10} = f(\text{An})$	0,22	0,20	0,09	0,28	0,28	0,32	0,30	
(7) $S_{10} = f(\text{An}, \text{C.S.P.})$	0,51	0,66	0,38	0,56	0,47	0,49	0,34	
(5) $S = f(I, \text{An})$								0,53
(6) $S = f(I, \text{An}, \text{C.S.P.})$								0,64

La dispersion des destinations professionnelles est particulièrement marquée pour les titulaires du C.E.P., C.A.P. et B.E.P.C. : on les retrouve ouvriers, employés, ou cadres moyens et, dans une moindre mesure, cadres

supérieurs. Pour ces salariés moins instruits, devenir cadres moyens ou supérieurs représente un saut salarial important par rapport à leurs collègues employés ou ouvriers : tableau 8, équation (7).

Tableau 8

Salaires mensuels selon le niveau d'instruction et la catégorie socio-professionnelle (à ancienneté moyenne = 8,02 ans)  
Salariés des entreprises privées - 1968  
d'après (?)  $S_{j_e} = f(A_n, C.S.P.)$

Francs

Catégorie professionnelle	TOTAL	Ouvriers	Employés	C. Moyens	C. Supérieurs
Niveaux d'instruction					
C.E.P.	1.395	1.205	1.350	1.697	2.945
B.E.P.C.	1.812	1.349	1.349	1.847	3.874
C.A.P.	1.629	1.306	1.306	1.774	3.594
BAC. Technique + Tech. Supérieur	2.851	—	2.436	2.436	3.797
BAC. Général + Licence	3.051	—	2.395	2.395	3.838
Licences et plus	4.593	—	2.379	2.379	4.884
Grandes écoles	5.099	—	—	4.266	5.215

Chez les titulaires du BAC. et au-dessus, l'influence des variations de destination professionnelle sur le salaire semble moins importante. Cependant, ce résultat n'a qu'une valeur provisoire vu que les regroupements utilisés sont trop agrégés pour rendre compte des différences de profession chez les salariés les plus instruits.

Quoiqu'il en soit, ces observations mettent en relief le fait que les bénéfices salariaux tirés par les individus de leur instruction varient selon la manière dont ils « utilisent » cette instruction, d'une part, dans le choix professionnel en début de carrière et d'autre part, dans leur promotion professionnelle en cours de carrière.

Dans la perspective d'une politique qui chercherait à mettre l'accent sur la liaison entre instruction et revenus, il faut donc se demander quels sont les facteurs qui influent sur le choix et l'obtention d'un emploi ainsi que sur l'avancement professionnel. Il est clair que certains facteurs économiques externes aux individus tels que les relations entre offre et demande de personnel ayant certaines aptitudes jouent un rôle important. Ainsi, la plus ou moins grande rareté ou abondance de certaines catégories de diplômés, par exemple les diplômés universitaires, a une influence sur le type d'emploi obtenu et sur l'avancement professionnel d'autres catégories de diplômés, par exemple les bacheliers, dans la mesure où

il existe certaines possibilités de substitution entre ces deux catégories.

Dans ce travail, nous avons laissé de côté cet aspect macro-économique du problème pour nous intéresser seulement à deux facteurs de nature « individuelle » susceptibles de jouer aussi un rôle dans le choix et la promotion professionnelle des individus et donc, par conséquent, dans la détermination de leurs salaires. Ces deux facteurs sont la formation professionnelle et l'origine sociale.

#### LA FORMATION PROFESSIONNELLE : UNE ALTERNATIVE A L'INSTRUCTION DANS LA DETERMINATION DU SALAIRE ?

La politique de l'enseignement a besoin d'être coordonnée avec la politique de formation et perfectionnement professionnels dans la mesure où cette dernière est un complément de l'instruction ainsi qu'un possible substitut de celle-ci dans la formation des qualifications.

Du point de vue de la politique de l'enseignement, le rôle de la formation et du perfectionnement professionnels peut se résumer en deux points. D'une part, on peut les considérer comme complément de l'instruction dans l'acquisition des qualifications professionnelles ; le système

de formation professionnelle doit donc alors être coordonné avec le système d'enseignement formel dans le but d'alléger l'aspect spécialisation des programmes scolaires et de diminuer les risques de désajustements entre les qualifications acquises par le moyen de l'instruction scolaire et les qualifications requises sur le marché du travail. **D'autre part**, la formation et le perfectionnement pourraient ouvrir des voies d'avancement professionnel aux travailleurs défavorisés dans leur instruction scolaire. La formation professionnelle est alors considérée comme un substitut de l'instruction ; elle peut avoir des implications immédiates et importantes pour la mobilité sociale des salariés.

Les cours de formation et perfectionnement indépendants du système d'enseignement formel, sont censés jouer dans le futur un rôle de plus en plus important dans la formation des qualifications malgré leur développement actuel relativement faible. Cependant, on sait encore très peu de choses sur l'influence réelle de celle-ci, par rapport à celle de l'instruction, dans la promotion professionnelle et la détermination des salaires.

Dans ce contexte, on a examiné dans quelle mesure la formation professionnelle (23) est un complément ou un substitut de l'instruction en ce qui concerne la formation du salaire.

Les résultats statistiques montrent que, aussi bien dans le cas des entreprises privées que de la S.N.C.F., la formation professionnelle permet d'augmenter les gains salariaux : son effet s'additionne ou complète celui du niveau d'instruction (tableaux 9 et 10). Les deux échantillons coïncident pour montrer que les gains additionnels tirés par les salariés d'un cours de formation professionnelle donné **diminuent** à mesure que leur niveau d'instruction est plus élevé. Ainsi, l'influence relative de cette formation dans la détermination des salaires diminue avec le niveau d'instruction jusqu'à devenir négligeable ou non significative pour les diplômés des Grandes écoles et universités : tableau 11, entreprises privées.

Cette conclusion va un peu à l'encontre de la croyance courante qui veut que la formation professionnelle joue un rôle particulièrement important dans l'avancement des cadres en France. Ce paradoxe apparent peut s'expliquer

---

(23) Le vocable « formation et perfectionnement professionnels » désigne l'ensemble des cours ou stages professionnels réalisés après l'entrée dans la vie active. Les cours de formation post-scolaire dont le but est l'obtention d'un diplôme correspondant à l'un des niveaux du système d'enseignement formel ont été laissés de côté. Pour le choix des regroupements, deux critères ont été retenus :

a) Le **niveau** de la formation reçue est classé en fonction de la catégorie socio-professionnelle à laquelle correspond le cours ;

b) Le **contenu** de la formation a été précisé grâce à la distinction entre formation avant et après l'entrée dans l'entreprise.

par le fait que l'expérience sur le tas des diplômés supérieurs est généralement plus variée et plus enrichissante, l'autoformation plus facile et leurs chances de progrès professionnel et salarial plus favorables. La formation qui peut alors leur être dispensée au moyen de cours professionnels aurait donc une valeur relativement moins importante pour leur avancement. Cependant, ces résultats doivent être considérés avec prudence car les regroupements utilisés n'ont peut-être pas permis d'identifier les types de formation professionnelle « payantes » pour les diplômés supérieurs.

On invoque souvent en France le rôle de « la formation permanente qui permettra tous les rattrapages et tous les recyclages » (24). La formation professionnelle est-elle comprise dans ce jugement optimiste ?

Le fait que l'influence de la formation professionnelle sur les salaires diffère selon l'instruction rend possible une certaine **substitution** entre cette formation et le niveau d'instruction pour l'obtention d'un salaire donné.

Aussi bien dans les entreprises privées qu'à la S.N.C.F., on a trouvé de nombreux exemples qui montrent que la formation professionnelle a permis à certains individus défavorisés dans leur instruction de « rattraper » ou même dépasser en termes de salaires des salariés de la même génération mieux formés au départ, mais n'ayant pas reçu de formation professionnelle : tableaux 9 et 10.

Le tableau 12 présente quelques cas de « rattrapages » possibles dans les entreprises privées en supposant que tous les salariés ont été embauchés il y a huit ans. On notera par exemple que les titulaires du C.E.P. avec un complément de formation de niveau 4 perçoivent des salaires équivalents à ceux des titulaires du BAC. technique sans formation professionnelle. Ou encore, il serait possible d'atteindre un salaire de l'ordre de 2.600 francs mensuels à huit ans d'ancienneté, par trois voies différentes : ligne 3 dans le tableau 12.

Cependant, il ne s'agit pas là du « meilleur des mondes ». Ce « rattrapage » n'est pas toujours possible. Dans les entreprises privées notamment, la **moyenne** des diplômés du BAC. et des niveaux inférieurs ne peuvent pas espérer combler, au moyen de la formation professionnelle, les différences de salaires qui les séparent des diplômés des Grandes écoles et universités ayant la même ancienneté, même quand ces derniers n'ont reçu aucune formation professionnelle.

Cependant, il convient de souligner que ces « rattrapages » sont plus théoriques que réels. Ils correspondent à une situation idéale où les occasions de formations professionnelles seraient illimitées et ouvertes à tous. Or, ceci est évidemment loin d'être le cas. Dans les condi-

---

(24) Vincens (1971).

**Tableau 9**

Salaires mensuels moyens selon l'instruction et la formation professionnelle  
 (ancienneté moyenne = 8,02 ans)  
 D'après (8)  $S_{ij} = f(\text{An}, \text{FP})$   
 Seuil de signification : 0,99  
 Salariés entreprises privées  
 Francs 1968

Niveaux d'instruction	Formation et perfectionnement					
	Aucune	Après entrée dans l'entreprise			Avant entrée dans l'entreprise	Ensemble
		Niveau				
	1	2	3	4	5	
C.E.P.	1.349	1.349 —	1.883 (534)	2.644 (1.295)	1.349 —	1.395
B.E.P.C.	1.795	1.795 —	1.795 —	2.852 (1.057)	1.795 —	1.812
C.A.P.	1.468	1.468 —	1.975 (507)	3.022 (1.554)	1.468 —	1.829
BAC. Tech. + Tech. Sup.	2.629	— —	2.956 (327)	2.956 (327)	3.655 (1.026)	2.851
BAC. gén. + inf. Licence	2.838	— —	2.838 —	3.535 (697)	2.838 —	3.051
Licence et plus	N.S.	— —	— —	— —	— —	4.593
Grandes écoles	5.081 —	— —	— —	5.081 —	6.046 (965)	5.099

Notes : N.S. : le facteur FP n'a pas une influence significative sur les salaires. Les chiffres entre parenthèses donnent les gains supplémentaires par rapport aux salariés sans formation.

*Formation et perfectionnement dans et hors de l'entreprise :*

1. Aucune formation ;  
Formation et perfectionnement après l'entrée dans l'entreprise ;
2. Niveau ouvrier et employé qualifié ;
3. Niveau technicien, maîtrise, cadres moyens et administratifs ;
4. Niveau cadres supérieurs et autres ;
5. Formation et perfectionnement avant l'entrée dans l'entreprise ;  
Tous niveaux professionnels réunis.



Tableau 10

Salaires mensuels moyens selon l'instruction et la formation professionnelle  
dans l'entreprise  
S.N.C.F. - Ancienneté : 20 à 34 ans  
Francs 1968

Niveau d'instruction	Formation professionnelle - Niveaux						Ensemble
	Aucune	2	3	4	5	6	
C.E.P.	1.213	1.244 (31)	1.483 (270)	1.819 (606)	1.983 (770)	2.874 (1.661)	1.378
B.E.P.C.	1.770	1.298 (- 472)	1.486 (- 284)	1.883 (113)	1.924 (154)	3.014 (1.244)	1.763
C.A.P.	1.266	1.257 (- 9)	1.302 (36)	2.044 (778)	2.170 (904)	3.118 * (1.852)	1.402
BAC. Tech. (1 <sup>re</sup> + 2 <sup>e</sup> p.)	2.094	—	—	2.262 (168)	2.692 (598)	3.361 * (1.267)	2.367
BAC. Gén. (1 <sup>re</sup> + 2 <sup>e</sup> p.)	2.302	—	—	1.746 (- 656)	2.097 (- 205)	3.121 (819)	2.138
Diplômés enseignement supérieur	3.278	—	—	—	2.735 (- 543)	3.339 (61)	3.114

- Notes : — \* une ou deux observations. Quant au reste, les moyennes ayant moins de quatre observations dans l'échantillon ont été éliminées.
- Les chiffres entre parenthèses donnent les gains supplémentaires par rapport aux salariés sans formation. Les cas où la formation semble avoir un effet « négatif » sur les salaires peuvent s'expliquer par le fait que les regroupements ne sont pas suffisamment homogènes.
  - Ces données n'ont été soumises à aucun ajustement ; dans le but de contrôler le facteur ancienneté, on s'est limité aux salariés dont l'ancienneté est de 20 à 34 années.
  - Formation et perfectionnement dans l'entreprise :
    1. Aucune formation ;
    - Formation et perfectionnement ;
    2. Niveau emplois spécialisés ;
    3. Niveau ouvriers et employés qualifiés ;
    4. Niveau maîtrise inférieur ;
    5. Niveau maîtrise supérieur ;
    6. Niveau accès aux fonctions de cadres.

On suit le classement des examens et concours en vigueur à la S.N.C.F. On n'a pas retenu les stages de début suivis par les agents recrutés sur titres car il s'agit d'une formation fournie à tous ; il n'est donc pas possible de distinguer l'effet du diplôme de celui de la formation professionnelle.

Tableau 11

Coefficients de détermination par niveau d'instruction  
Entreprises privées

Analyses	C.E.P.	B.E.P.C.	C.A.P.	BAC. Tech. T. Sup.	BAC. Gén. Inf. L.	Licence et plus	Grandes écoles
(3) $S_{ic} = f(An)$	0,22	0,20	0,09	0,28	0,28	0,33	0,30
(8) $S_{ic} = f(An, FP)$	0,36	0,26	0,37	0,34	0,32	0,33	0,30

Tableau 12

Quelques exemples de « rattrapage » dans les entreprises privées

Niveau d'instruction sans formation professionnelle	Combinaisons alternatives d'instruction et de formation professionnelle pour l'obtention d'un salaire donné	Salaire mensuel moyen à 8 ans d'ancienneté (milliers de francs)
1) C.A.P.	C.E.P. + F.P.2 à 3	1,5
2) B.E.P.C.	C.E.P. + F.P.3 ou C.A.P. + F.P.2 à 3	1,8
3) BAC. Tech.	C.E.P. + F.P.4 ou C.A.P. + F.P.3 à 4	2,6
4) BAC. Gén.	C.A.P. + F.P.3 à 4 ou B.E.P.C. + F.P.4	2,8
5) Licence	Aucune	4,6
6) Grandes écoles	Aucune	5,1

tions présentes, la valeur de la formation professionnelle en tant que voie alternative de l'instruction est plus potentielle que réelle dans les entreprises privées. En effet, en

plus du fait que cette formation est peu développée dans l'ensemble, l'instruction reçue conditionne en grande partie les chances de recevoir une formation professionnelle. Ces chances sont les plus élevées pour les titulaires du BAC. et les plus faibles pour les titulaires du B.E.P.C. et C.E.P. : tableau 13.

Ce phénomène est encore plus marqué quand on considère les cours « rentables » à savoir, des cours professionnels entraînant des gains par rapport aux salaires des individus sans formation. En d'autres termes, « la formation va à ceux qui sont déjà formés ».

On notera cependant que la proportion des diplômés des universités et Grandes écoles ayant suivi une formation proportionnelle est, contrairement à ce qu'on pouvait attendre, inférieure à celle des bacheliers.

A la S.N.C.F., la situation est tout à fait différente. Plus des deux tiers des salariés ont reçu une formation professionnelle. En outre, celle-ci est plus également distribuée selon le niveau d'instruction des salariés. Les titulaires du C.E.P. et du B.E.P.C. sont les plus concernés par l'effort de formation tandis que les diplômés supérieurs le sont moins.

En conséquence, la formation reçue en cours de car-

Tableau 13

Proportion des effectifs ayant reçu une formation professionnelle selon le niveau d'instruction

Entreprises privées

%

FP	C.E.P.	B.E.P.C.	C.A.P.	BAC. Tech. et Tech. Sup.	BAC. Gén. et Inf. Lic.	Licence et plus	Grandes écoles	Ensemble
Tous cours	11	22	24	59	47	38	26	26
dont rentables (1)	6 (3, 4)	3 (4)	18 (3, 4)	59 (3, 4, 5)	32 (4)	— (—)	2 (5)	
S.N.C.F.								
	C.E.P.	B.E.P.C.	C.A.P.	BAC. Tech. (1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> p.)	BAC. Gén.	Diplômes Ens. sup.	Ensemble	
Tous cours	72	82	62	56	70	32	68	
dont rentables (1)	72 (2 à 6)	41 (4 à 6)	38 (3 à 6)	41 (4 à 6)	4 (6)	6 (6)		

(1) Les chiffres entre parenthèses se réfèrent aux niveaux de formation professionnelle.

Sources : S.N.C.F., C.E.T.E.M. (1970), tableau 5, 8.

rière par les salariés des entreprises privées contribuerait à renforcer les bénéfices salariaux moyens tirés par le groupe des titulaires du BAC. dans son ensemble (25). On peut donc penser que, toujours dans les entreprises privées, ces occasions de formation professionnelle plus fréquentes sont l'un des facteurs à l'origine des carrières salariales plus favorables observées pour les titulaires du BAC.

#### Formation sur le tas et salaires.

Outre l'instruction et la formation professionnelle, la formation sur le tas est un troisième facteur qui contribue à l'obtention des qualifications. Or, on peut admettre que l'ancienneté constitue un indicateur approximatif de la formation sur le tas (26).

L'un des aspects les plus intéressants de la comparaison entre la S.N.C.F. et les entreprises privées provient de ce que chez celles-ci, l'influence du facteur instruction est nettement supérieure à celle du facteur ancienneté tandis qu'à la S.N.C.F., l'ancienneté est à mettre sur le même plan que l'instruction : équations (1), tableau 2 et (9), tableau 14. L'importance prioritaire attribuée à l'instruction dans la détermination des salaires d'embauche à la S.N.C.F. serait donc quelque peu diminuée en cours de carrière par le jeu d'autres facteurs tels que l'ancienneté ou la formation professionnelle.

Tableau 14

Régression des salaires mensuels en fonction de l'ancienneté  
(9)  $S = f(A_n)$

Francs 1968

Facteurs	Coefficients - Seuil de signification : 0,99	
	Entreprises privées	S.N.C.F.
Terme constant	1.922	736
Ancienneté	41,5	56,3
R <sup>2</sup>	0,04	0,41

Cette constatation a une implication directe en ce qui concerne la substitution entre instruction et ancienneté pour l'obtention d'un salaire donné. Dans les tableaux 15 et 16, on donne quelques combinaisons possibles d'instruction et d'ancienneté pour atteindre le niveau de

salaire d'un diplômé des Grandes écoles en début de carrière. Pour faciliter la comparaison, les différents niveaux d'instruction ont été traduits en année d'études.

Dans les deux échantillons, la valeur d'une année d'instruction supplémentaire en termes de salaires dépasse largement celle d'une année de travail dans l'entreprise : à titre d'exemple, un titulaire du BAC. général sans formation professionnelle, travaillant dans une entreprise privée, aurait besoin en moyenne de 18 années d'ancienneté pour atteindre le niveau de salaire d'un diplômé des Grandes écoles en début de carrière, alors que ce dernier a seulement 5 années d'instruction supplémentaires, ce qui équivaut à plus de trois années d'ancienneté par année d'études : tableau 15.

Tableau 15

Quelques combinaisons possibles de I et An  
pour atteindre un salaire de 4.000 francs mensuels  
Entreprises privées 1968  
D'après (2)  $S_{1e} = f(A_n, F.P.)$

Années d'études	Niveau d'instruction	Niveau de formation professionnelle	Années d'ancienneté
17	Grandes écoles	Aucune	1
15	Licence	Aucune	4
12	BAC. général	Aucune	18,5
12	BAC. technique	Aucune	22
9	B.E.P.C.	Aucune	51
10	C.A.P.	Aucune	113
8	C.E.P.	Aucune	117

A la S.N.C.F., la valeur d'une année d'études exprimée en années d'ancienneté est plus faible, ce qui revient à dire que, inversement, la valeur d'une année d'ancienneté exprimée en années d'études y est plus élevée notamment dans le cas des salariés moins instruits, titulaires du C.E.P., B.E.P.C. et C.A.P. Ceux-ci pourraient, à la S.N.C.F., atteindre plus facilement que dans les entreprises privées un niveau de salaire équivalent à celui des diplômés des Grandes écoles en début de carrière par la voie de la seule ancienneté. En d'autres termes, la substitution de la scolarité par l'ancienneté y serait plus facile : tableau 16.

#### Conclusion : deux univers, S.N.C.F. et entreprises privées.

Pour résumer, il existe des différences importantes entre la S.N.C.F. et les entreprises privées en ce qui concerne l'importance respective de la formation professionnelle et de l'ancienneté dans la détermination des salaires.

(25) Ce phénomène est développé plus abondamment dans la Thèse, chapitre 7, section 5.

(26) Voir Maton (1969) à cet égard.

Tableau 16

Quelques combinaisons possibles de l'instruction  
et de l'ancienneté, pour atteindre un salaire  
de 1.912 francs mensuels  
S.N.C.F. 1968

Niveau d'instruction	Niveau de formation professionnelle	Tranche d'ancienneté où le salaire voulu est atteint
Grandes écoles	Aucune	0-4
BAC., 1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> p.	Aucune	20-24
B.E.P.C.	Aucune	25-29
C.A.P.	Aucune	aucune (1)
C.E.P.	Aucune	30-34

(1) On n'a pas tenu compte du salaire moyen de ce groupe à 35-39 ans d'ancienneté, 3.500 francs, parce qu'il correspond à une seule observation.

Il est utile de rappeler ici que la comparaison entre notre échantillon d'entreprises privées et la S.N.C.F. a été orientée dans cette étude à la lumière d'une question de fond : dans quelle mesure les différences de salaires et de carrières salariales selon l'instruction représentent-elles la capacité productive des individus résultant de l'instruction reçue ou reflètent-elles plutôt les conditions sociales et institutionnelles dans lesquelles ces individus sont insérés. Comme on l'a mentionné, c'est en fait l'opposition entre une interprétation « compétitive » et une interprétation « institutionnaliste » des écarts de salaires qui se trouve posée ici. Dans cette perspective, la S.N.C.F. représente de notre point de vue un type de politique de personnel particulier dont certains aspects peuvent être retrouvés dans d'autres entreprises publiques : (27) à savoir, le personnel y est recruté en début de carrière ou inexpérimenté ; le niveau d'instruction du personnel est un critère prédominant de hiérarchisation au recrutement ; le personnel est orienté à faire carrière dans la maison et reçoit donc une rémunération à l'ancienneté importante et systématique ; la différence de statut entre les ouvriers et les employés, si importante dans bon nombre d'entreprises (28), compte donc moins qu'ailleurs de ce point de vue là ; enfin, la formation professionnelle est très développée et l'un de ses buts est de développer des occasions d'avancement pour les agents qui veulent « sortir du rang ».

Au contraire, il se trouve confirmé que, dans les entreprises privées, l'ancienneté et la formation profes-

(27) Voir bibliographie : S.N.C.F. et Querrien (1969).

(28) Voir la Documentation française (1970).

sionnelle sont des critères moins importants dans la détermination des salaires. En outre, notre hypothèse de départ pour ce groupe d'entreprises, à savoir que les politiques de formation professionnelle donnent davantage d'occasions de formation aux cadres ou aux salariés les plus instruits qu'aux autres, c'est trouvée confirmée pour les titulaires du Baccalauréat.

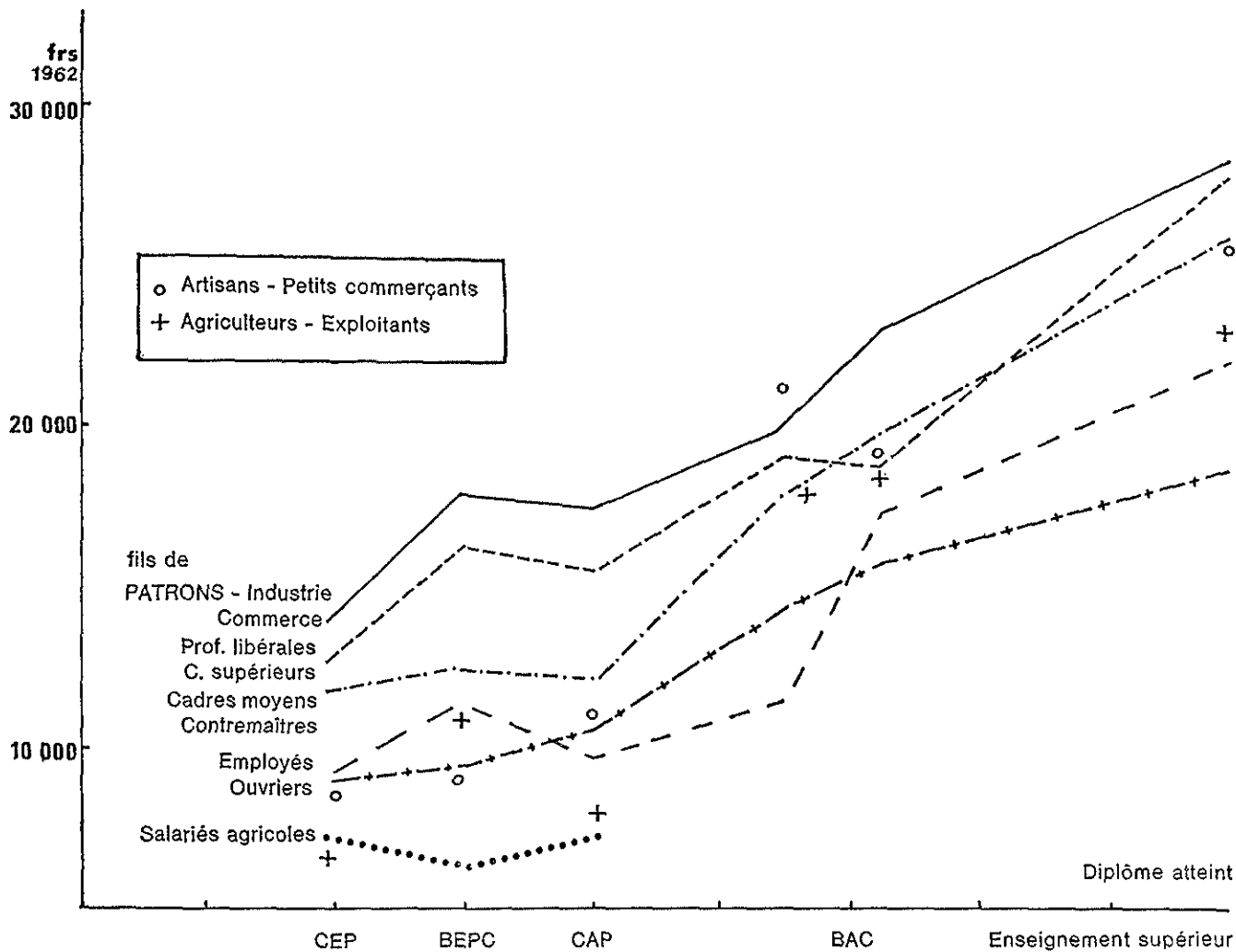
Il apparaît que les chances plus faibles de recevoir une formation professionnelle dans les entreprises privées ne sont pas le résultat d'un intérêt ou d'aptitudes moindres de la part des salariés moins instruits. Il semble bien que ce soit plutôt les occasions de recevoir cette formation qui sont plus rares pour ces salariés lorsqu'ils travaillent dans les entreprises privées. L'exemple de la S.N.C.F. est là pour confirmer le fait que dans la mesure où les chances de recevoir une formation dans l'entreprise sont distribuées d'une manière plus égalitaire à tous les individus quel que soit leur niveau d'instruction, le rôle de cette formation comme substitut de l'instruction est plus significatif.

Il apparaît que, à la S.N.C.F., le désavantage relatif représenté par des niveaux de salaires plus faibles est compensé aux yeux des salariés par d'autres facteurs. En particulier les écarts de salaires qui séparent les individus selon leur instruction sont relativement plus faibles et les chances de progresser vers le haut de la hiérarchie soit par la voie de l'ancienneté ou celle de la formation professionnelle, sont plus grandes pour ceux qui ont été défavorisés dans leur instruction scolaire.

On peut donc penser que ces avantages, outre les conditions de sécurité de l'emploi offertes par la S.N.C.F., sont un motif suffisant pour inciter les jeunes travailleurs à entrer dans cette entreprise même lorsqu'ils doivent, dans certains cas « laisser tomber » leur expérience professionnelle passée. Au contraire, il est difficile d'expliquer que les diplômés des universités ou des Grandes écoles trouvent des raisons particulières pour chercher à être recrutés à la S.N.C.F. Ils représentent d'ailleurs une très faible proportion du personnel total de cette entreprise. Des données sur les rémunérations des cadres supérieures aux échelons très élevés, exclues de notre échantillon, pourraient peut-être contribuer à expliquer ce point.

#### L'INSTRUCTION « EFFACE-T-ELLE » L'ORIGINE SOCIALE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL ?

Que l'instruction soit un instrument de l'hérédité sociale est un phénomène bien connu. Un premier aspect considéré a donc été que l'origine sociale peut avoir une influence indirecte sur les salaires en tant qu'elle conditionne le niveau d'instruction atteint. Cependant, notre objectif principal est ici de vérifier si l'origine sociale a une influence directe sur les salaires indépendamment de



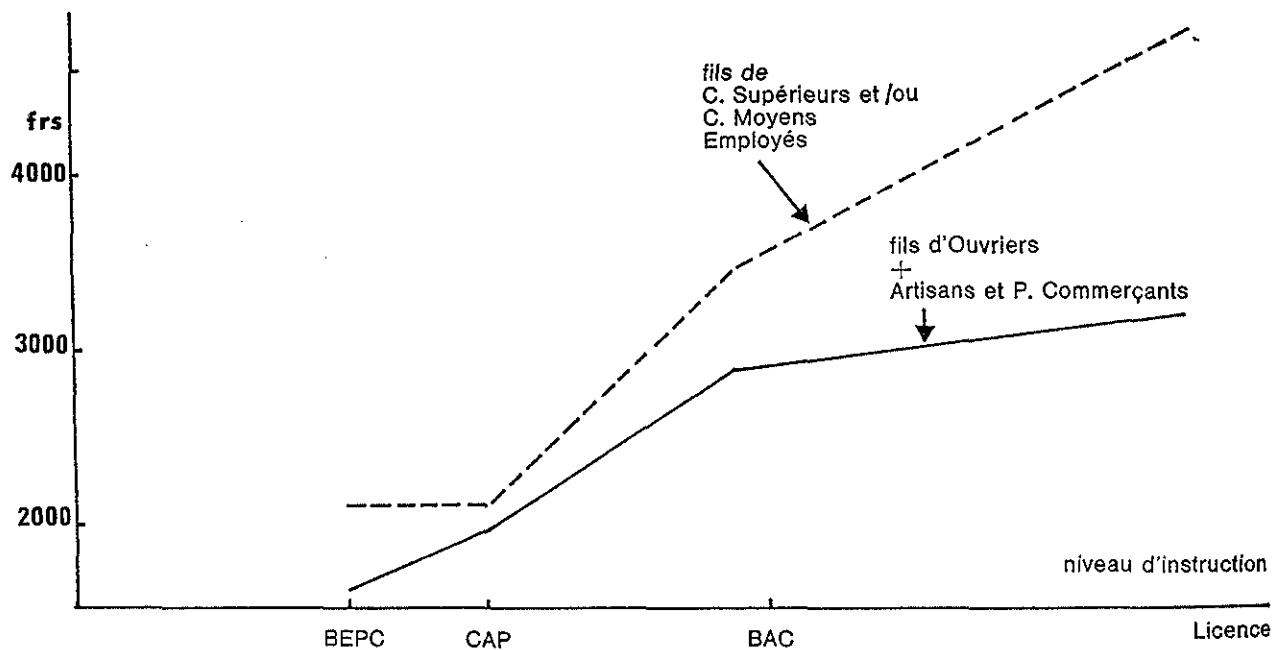
Graphique 3.

Salaires annuels moyens selon le diplôme atteint le plus élevé et la catégorie socio-professionnelle du père.

Salariés secteur privé et parapublic nés en 1918 I.N.S.E.E. 1962.

Source : Thèse, Annexe 5.4.

Note. — Les niveaux d'instruction sont représentés d'après la durée théorique des études.



Graphique 4.

Salaires mensuels moyens selon l'origine sociale et le niveau d'instruction (à ancienneté moyenne : 8,02 ans) d'après (11)  $S_{1c} = f(A_n, 0)$  au seuil de signification 0,99 (\*0,95).

Salariés des entreprises privées 1968.

Source : Thèse, Tableau 8.6.

l'instruction reçue : ce que nous avons appelé « effet de l'origine sociale sur le marché du travail ».

Notre hypothèse de départ consiste à dire que les informations sur les occasions d'emploi et les contacts personnels avec des employeurs éventuels sont fournies dans une large mesure par le milieu social immédiat (29). De même certaines caractéristiques personnelles restent associées à la classe sociale et sont donc susceptibles de donner une position plus ou moins avantageuse sur le marché du travail. Nous reconnaissons cependant ici que, ne disposant pas d'informations sur les aptitudes intellectuelles des effectifs des différentes catégories sociales, l'interprétation des écarts de salaires selon l'origine sociale reste quand même limitée.

Nos résultats montrent que l'origine sociale a une influence certaine sur la formation des salaires des individus ayant un même niveau d'instruction ; cette influence est cependant variable selon le niveau d'instruction atteint.

Dans les secteurs privé et parapublic (I.N.S.E.E.), il semble bien que cette influence de l'origine sociale sur le marché du travail permet de distinguer, pour un même

niveau d'instruction, une stratification des salaires qui va systématiquement des fils d'industriels et gros commerçants, cadres supérieurs et cadres moyens aux fils d'ouvriers et salariés agricoles : graphique 3. La position des catégories sociales intermédiaires est assez variable, et probablement due à l'hétérogénéité des regroupements effectués.

Les résultats des entreprises privées suggèrent plutôt une stratification des salariés en deux classes : fils de travailleurs non manuels et fils de travailleurs manuels et ceci seulement pour quatre des sept niveaux d'instruction considérés : B.E.P.C., C.A.P., BAC. général, licences. Pour le C.E.P., le BAC. technique et les Grandes écoles, l'origine sociale n'a pas d'influence statistiquement significative sur les salaires : graphique 4 et tableau 18, équation (11)  $S_{ie} = f(An, 0)$  (30).

En ce qui concerne le C.E.P., ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que les aptitudes intellectuelles des individus issus des milieux aisés mais ayant interrompus leur scolarité à ce niveau sont probablement faibles, ce qui aurait pour conséquence de minorer l'influence de leur origine sociale.

Tableau 18

Régression des salaires mensuels en fonction de l'origine sociale et de l'ancienneté.  
Coefficients de détermination  
Seuil de signification 0,99 (\* 0,95)

Equations	Niveaux d'instruction à l'embauche						
	C.E.P.	B.E.P.C.	C.A.P.	BAC. Tech. et T. Sup.	BAC. Gén. et inf. Lic.	Licence et plus	Grandes Ecoles
(3) $S_{ie} = f(An)$		0,20	0,09		0,28	0,32	
(11) $S_{ie} = f(An, 0)$	n.s.	0,29	0,23	n.s.	0,31 *	0,36	n.s.

n.s. signifie que les différences des salaires selon l'origine sociale ne sont pas significatives au seuil de signification de 0,95.

Le cas des Grandes écoles est plus facile à expliquer : étant des institutions destinées à former une élite restreinte, ceux qui parmi les fils des classes populaires et moyennes réussissent à y entrer obtiendraient par le diplôme un statut privilégié qui effacerait le handicap de leur origine sociale. On notera enfin que la situation des fils d'employés est particulièrement variable selon l'échantillon ou la catégorie d'instruction considérée.

Il faut rappeler cependant que les résultats statisti-

ques pour les entreprises privées sont assez peu satisfaisants. A cause du nombre élevé d'individus qui ne fournissent aucune information sur leur origine sociale, le nombre d'observations pour les analyses avec l'origine sociale est faible.

Finalement, il faut remarquer que l'effet de la classe

(30) En ce qui concerne la S.N.C.F., on a montré que les liens de parenté jouent un rôle certain dans le recrutement du personnel. Cependant, l'origine sociale ne semble pas avoir une influence significative sur les salaires.

(29) Voir à cet égard Hunt (1963) et O.C.D.E. (1965).

Tableau 19

Salaires annuels moyens selon le niveau d'instruction  
et l'âge pour les fils de patrons, C. supérieurs et fils d'ouvriers  
Salariés des secteurs privé et parapublic (I.N.S.E.E.)

francs 1962

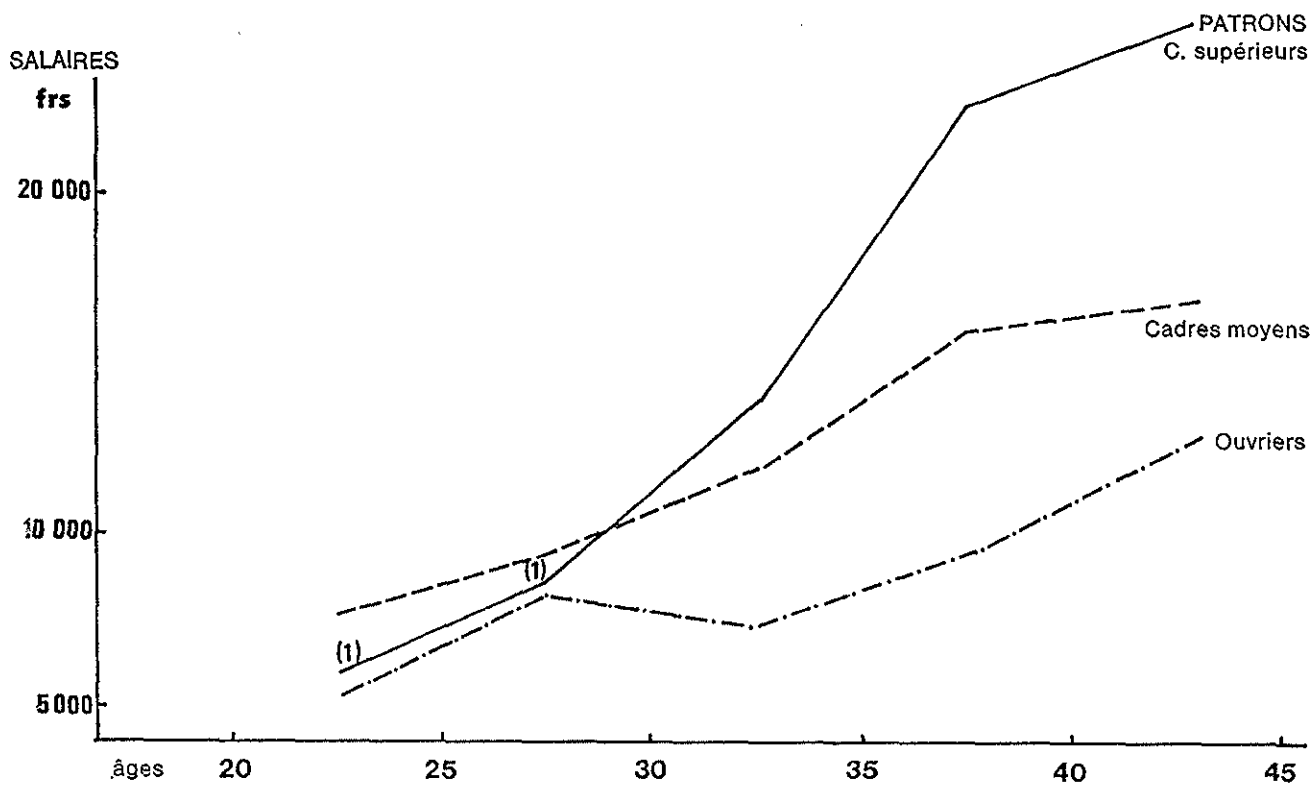
Diplôme et CSP du père	Salaires moyens		Ecart (1-2)		Indices 1/2	
	25-34	35-45	25-34	35-45	25-34	35-45
C.E.P. :	10.220	9.805				
dont fils de						
1. Patrons, C. supérieurs	10.905	16.895	2.018	7.104	1,23	1,72
2. Ouvriers	8.887 (1)	9.791				
B.E.P.C. :	10.076	13.674				
dont fils de						
1. Patrons, C. supérieurs	11.251	23.850	3.400	12.684	1,56	2,13
2. Ouvriers	7.851	11.166				
C.A.P. :	10.556	11.424				
dont fils de						
1. Patrons, C. supérieurs	12.711 (2)	13.999	1.119	3.493	1,09	1,34
2. Ouvriers	11.592	10.506				
BAC. (1 <sup>re</sup> + 2 <sup>e</sup> p.) :	14.047	22.404				
dont fils de						
1. Patrons, C. supérieurs	14.280	25.621	2.694	11.120	1,22	1,76
2. Ouvriers	11.686	14.501				
Enseignement supérieur :	19.131	27.953				
dont fils de						
1. Patrons, C. supérieurs	20.430	32.177	3.509	14.408	1,21	1,81
2. Ouvriers	16.921	17.769				

Notes : Moyenne non pondérée par les effectifs dans chaque classe d'âge.

(1) Moyenne de 25-29 plus 35-39.

(2) 30 à 34 ans.





(1) 1 ou 2 observations.

**Graphique 5.**

Salaires annuels moyens selon l'âge et le C.S.P. du père.  
Saliés secteurs privé et parapublic nés en 1918 et après.

Source : Insee, données non publiées.

sociale se fait aussi sentir d'une manière importante sur la **progression** des salaires en cours de carrière et ceci contribue à élargir les distances entre catégories sociales au cours de la vie active aussi bien en valeurs absolues qu'en valeurs relatives. Une illustration en est donnée pour les fils de patrons et cadres supérieurs et les fils d'ouvriers salariés dans les secteurs privé et parapublic : tableau 19. Le graphique 5 illustre à titre d'exemple le cas des titulaires du B.E.P.C. (31).

En guise de conclusion générale, les inégalités sociales dans les chances d'accès à l'enseignement ne sont que l'un des aspects des inégalités des chances. Une politique qui ne viserait que la démocratisation de l'enseignement serait incomplète. Le marché de l'emploi lui aussi reste à démocratiser : c'est là un objectif qui, de toute évidence, a quelque chose à voir avec le processus de démocratisation de la société dans son ensemble.

### CONCLUSIONS.

Pour résumer, l'instruction s'est avérée avoir une influence importante sur la détermination des salaires. Une instruction plus poussée donne accès à des catégories professionnelles plus élevées, favorise la promotion professionnelle, permet une mobilité inter-entreprises plus profitable pour l'individu et augmente les chances de recevoir une formation professionnelle. Pour toutes ces raisons entre autres, plus le niveau d'instruction est élevé, plus le progrès salarial en cours de carrière est rapide.

L'ancienneté et la formation professionnelle sont des moyens de formation qui peuvent éventuellement compléter ou se substituer à l'instruction, mais, dans l'état actuel des choses, l'instruction semble rester le facteur privilégié dans le processus de la détermination des salaires. Ceci dit, le cas de la S.N.C.F. est là pour illustrer qu'une politique de personnel et des rémunérations adéquate peut faciliter les substitutions entre ces trois facteurs pour l'obtention d'un salaire donné.

Finalement, nous avons aussi vu que l'instruction n'efface pas l'origine sociale sur le marché du travail.

(31) Nous nous sommes aussi demandés quels sont les moyens d'action de l'origine sociale sur les salaires : voir Thèse, chapitre VIII. Notre conclusion est que l'origine sociale exerce, à niveau d'instruction constant, une influence sur le choix professionnel. Par contre, la formation professionnelle ne semble pas être l'un des moyens d'action de l'origine sociale sur les salaires, sauf peut-être chez les titulaires du C.A.P. \*. En outre on a montré que non seulement le niveau des salaires, mais aussi les bénéfices économiques tirés d'un supplément d'instruction donné varient selon l'origine sociale. Selon l'échantillon considéré, les fils de travailleurs manuels tirent des bénéfices salariaux plus faibles à tous les niveaux d'instruction (entreprises privées) ou seulement aux niveaux B.E.P.C. et enseignement supérieur (secteurs privé et parapublic) : voir Thèse, chapitre VIII, sections 3 et 4.

\* Voir Sohlman (1970) à cet égard.

En d'autres termes, une politique qui se limiterait à supprimer les inégalités des chances d'accès à l'enseignement serait incomplète dans la mesure où l'origine sociale garde une influence sur les salaires d'individus ayant un même niveau d'instruction.

Le problème de la détermination des salaires et de la place de l'instruction parmi les déterminants des salaires est de toute évidence d'une grande complexité. Ce travail qui est, à notre connaissance, l'un des premiers du genre en France, n'est qu'un coup d'essai préliminaire qui devrait certainement être complété par des efforts similaires. Parmi les problèmes qui mériteraient d'être approfondis, on citera notamment l'éclaircissement des facteurs qui sont à l'origine de la promotion professionnelle et du progrès salarial en cours de carrière, domaine où les différences entre niveaux d'instruction sont remarquables. Une telle analyse permettrait sans doute de souligner l'importance des facteurs institutionnels.

Le rôle joué par les aptitudes intellectuelles des individus dans le processus de détermination des salaires n'a pas pu être précisé faute de données. Il s'agit là d'une question d'importance capitale qui mériterait incontestablement un généreux effort de recherche.

Tous ces problèmes ne sont que des aspects particuliers d'un problème plus vaste, à savoir le fonctionnement du marché du travail pour les différents niveaux de qualification. On soulignera pour conclure l'urgence d'une recherche systématique dans ce domaine de façon à permettre une meilleure compréhension de la nature et des limites du rôle de l'instruction dans la formation de revenus salariaux.

Lucila Arrigazzi JALLADE.  
doctorat de 3<sup>e</sup> cycle  
Ecole Pratique des Hautes Etudes

### LISTE BIBLIOGRAPHIQUE PAR SECTION

#### Contexte général de l'étude

- Arrigazzi L. — Evaluating the expansion of a vocational training programme : A Chilean experience, I.I.E.P., Unesco, Paris, forthcoming.
- Blaug M. — The rate of return on investment in education in Great Britain, The Manchester School, Septembre 1965.
- Blaug M. — A cost-benefit approach to educational planning in developing countries, I.B.R.D. Report No. EC-157, Washington, D.C., December 1967.
- Blaug M., P.R.G. Layard and M. Woodhall. — The causes of educated unemployment : The Indian case, London, Allen Dale, the Penguin Press, 1969.

Becker G.S. — **Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education**, N.B.E.R., New York, 1964.

Becker G.S. et Chiswick B.R. — **The economics of education. Education and the distribution of earnings**, *American Economic Review*, May 1966.

Chiswick B.R. — **The average level of schooling and the intra-regional inequality of income : a clarification**, *American Economic Review*, June 1968.

Carnoy M. — **The political economy of education**, Stanford International Development Education Center, Stanford University, 1970 (mimeo).

Denison E.F. — **The sources of economic growth in the United States and the alternative before us**, Supplementary paper No. 13, Committee for Economic Development, New York, 1962.

Denison E.F. — **Why growth rates differ. Post-war experience in nine countries**, The Brookings Institution, Washington, D.C., 1967.

Hansen W.L. ed. — **Symposium on rates of return to investment in education**, *The Journal of human resources*, Summer 1967.

Hollister R. — 1) **Education and Income : a study of cross-sections and cohorts**, paper 3, Technical reports related to background report n° 11 (voir O.C.D.E. 1971).  
2) **Education and the distribution of income**, Background report, n° 11 (voir O.C.D.E. 1971).

Jallade J.P. — **Educational planning methods**, Background Report n° 8 (voir O.C.D.E. 1971).

Lecaillon J. — **L'inégalité des revenus**, Editions Cujas, Paris 1970.

Lydall H. — **The structure of earnings**, Oxford University Press, London 1968.

Marion G. — **Les théories de la répartition hiérarchiques des revenus de Adams Smith à nos jours**, *Revue économique* n° 3, 1968.

Merrit S. — **The rate of return to education : a critique**, *Oxford Economic Papers*, November 1966.

Miller Hn P. — **Annual and Lifetime Income in relation to education**, *American Economic Review*, December 1960.

Mincer J. — **The distribution of labor incomes : a survey with special reference to the human capital approach**, *The journal of economic literature*, March 1970.

Nam Ch. — **Group disparities in educational participation**, Background Report No. 4 (voir O.C.D.E. 1971).

O.C.D.E. — **Conference on policies for educational growth**, Background Reports No. 1 à No. 12, Paris 1971.

O.C.D.E. — **Le facteur résiduel et le progrès économique**, Paris 1964.

Psacharapoulos G. et Hinchliffe K. — **Rates of return : international comparison**, London School of Economics, Higher Education Research Unit, 1970 (mimeo).

Schwarz B. — **Introduction à la programmation budgétaire et à l'analyse coût-efficacité dans la planification de l'enseignement**, dans : *La programmation budgétaire et l'analyse coût-efficacité dans la planification de l'enseignement*, O.C.D.E., Paris, 1968.

Thias H. et Carnoy M. — **Cost-benefit analysis in education : a case study on Kenya**, Report No. EC-173, I.B.R.D., Economics Department, Washington, D.C., November 1969.

Weisbrod B. — **Conceptual issues in evaluating training programs**, *Monthly Labour Review*, October 1966.

Wolffe D. and Smith J. — **The occupational value of education for superior high school graduates**, *Journal of Higher Education*, April 1956.

Woodhall M. — **The use of cost-benefit analysis as a guide to resource allocation in education : a case study on India**, I.I.E.P., Unesco, Paris forthcoming.

#### Quelques recherches récentes

Adams F. — **The size of individual incomes : socio-economic variables and chance variation**, dans : *The Review of Economic Statistics*, vol. 39, 1957.

Borus M.E. — **A benefit cost-analysis of the economic effectiveness of retraining the unemployed**, dans : *Yale Economic Essays*, Fall 1964.

Carnoy M. — **Earnings and schooling in Mexico**, dans : *Economic Development and Cultural Change*, July 1967.

Carnoy M. — **Rates of return to schooling in Latin America**, dans : *Journal of Human Resources*, Summer 1967.

Gockel G.L. — **Income and religious affiliation : a regression analysis**, dans : *The American Journal of Sociology*, May 1969.

Hanoch G. — **An economic analysis of earnings and schooling**, dans : *The Journal of Human Resources*, Summer 1967.

Hirsch W.L. and Segelhorst E.W. — **Incremental income benefits of public education**, dans : *Review of Economics and Statistics*, vol. XLVII, 1965.

Hunt S.J. — **Income determinants for college graduates and the return to educational investment**, dans : *Yale Economic Essays*, Fall 1963.

Husein F. — **Talent, opportunity and career : a twenty-six year follow-up**, dans : *The School Review*, vol. 76, n° 2, June 1968.

Morgan J. and David M. — **Education and Income**, dans : *The Quarterly Journal of Economics*, August 1963.

Morgan J., David M., Cohen W.J. and Brozer H.F. — **Income and Welfare in the United States**, McGraw Hill, New York 1962.

Reed R.H. and Miller H.P. — **Some determinants of the variation in earnings for college men**, dans : *Journal of Human Resources*, Spring 1970.

Rogers D.C. — **Private rates of return to education in the United States : a case study**, dans : *Yale Economic Essays*, Spring 1969.

Weiss R.D. — **The effect of education on the earnings of black and whites**, Discussion paper No. 44, Program on regional and urban economics, Harvard University, 1969. (Reproduit en 1970 dans *The Review of Economics and Statistics*).

---

C.E.T.E.M. — **Niveau d'éducation et salaires**, Réalisation : M. Bey, L. Jallade, S. Rucheton, R. Tourreau. Responsable, Prof. A. Piatier, Paris, déc. 1970.

Confédération générale des Cadres. — **Enquête sur les salaires des cadres pour 1969**, *Bulletin économique* n° 70, déc. 1969.

Daubigny J.P., Fizaine F. et Silvestre J.J. — **Les différences de salaires entre entreprises**, *Revue économique*, mars 1971.

Eggers J.B. — **Les prix des cadres 1970**, *L'Expansion*, juin 1970.

F.A.S.F.I.D. — **Troisième enquête socio-économique sur la situation des ingénieurs diplômés**, dans : *ID*, n° 34, mars 1968.

Les informations industrielles et commerciales. — **Comment gagne un cadre débutant**, 16 févr. 1968. (Voir aussi 13 oct. et 15 déc. 1969).

O.C.D.E. — **Emploi et mobilité du personnel de haute qualification en France**, DAS/EID/68.36, Paris, 1968 (Restreinte).

Praderie M. et Salais R. — **Une enquête sur la formation et la qualification des Français (1964)**, *Etudes et conjoncture*, févr. 1967.

- Praderie M. — **Héritage social et chances d'ascension**, dans : Darras, **Le partage des bénéfices**, Les éditions de minuit, Paris, 1966.
- Revue Economique. — **Les disparités des salaires**, 1<sup>re</sup> partie, mars 1971 ; 2<sup>e</sup> partie, mai 1971. (Voir articles par Daubigney, Roustang et Silvestre).
- Roustang G. — **La formation des salaires de cadres**, R.E., mars 1971. — **Evolution du salaire des cadres supérieurs en fonction de l'âge**, R.E., mai 1971.
- Sellier F. et Plano A. — **Economic du travail**, Themis, Presses Universitaires de France, Paris, 1962.
- Silvestre J.-J. — **Présentation théorique**, dans : Les disparités des salaires, 1<sup>re</sup> partie, dans : Revue Economique, mars 1971.
- Silvestre J.-J. — **Les différences de salaires ouvriers entre Industries en France**, R.E., mars 1971.

#### Données et méthodologie

- Boudon R. — **L'analyse mathématique des faits sociaux**, Librairie Plon, Paris, 1967.
- Hollister R. — Op. cit. (1971-1).
- Johnston J. — **Econometric methods**, Macgraw-Hill Book Co., Kogabusha Co., 1963.
- Padiou R., Volkoff S., Calnac M. — **Les salaires dans l'industrie, le commerce et les services en 1967 et 1968**, Les Collections de l'I.N.S.E.E., Menages 8, janv. 1971.
- Praderie M. — **La mobilité professionnelle en France entre 1959 et 1964**, dans : Etude et Conjoncture, oct. 1966.
- Roustang G. — Op. cit.

- Suits D.B. — **Use of dummy variables in regression equations**, dans : Journal of the American Statistical Association, déc. 1957.

#### Exposé des résultats

- La Documentation Française. — **La mensualisation**, Rapports au gouvernement, Paris, févr. 1970.
- Frisch J. — **L'importance des diplômes pour la promotion**, dans : Economie et Statistique, n° 21, mars 1971.
- Hunt S.H. — Op. cit.
- Maton J. — **Experience on the job and formal training as alternative means of skill acquisition : An empirical study**, dans : International Labor Review, sept. 1969.
- O.C.D.E. — **Les salaires et la mobilité de la main-d'œuvre**, Paris, 1965.
- Querrien A. — **La S.N.C.F. dans le nouvel Etat industriel**, dans : Education permanente, n° 1, mars 1969.
- Roustang G. — Op. cit. (mai 1971).
- S.N.C.F. — Brochures : **Les carrières à la S.N.C.F. ; La formation et le perfectionnement du personnel de la S.N.C.F. ; Le Centre de la formation du personnel de la S.N.C.F. ; Formation du personnel**, Dispositions générales, Note générale P 19 a, n° 1, 12 mars 1969.
- Sohlman A. — **Differences in school achievement and occupational opportunities, Explanatory factors, A survey based on European experience**, Conférence on policies for educational growth, Background Report n° 10, O.C.D.E., Paris, 1971.
- Vincens J. — **La société et ses diplômés, II. L'élite et les autres**, Le Monde, 3 août 1971, p. 7.

## EMPLOI ET FORMATION EN TUNISIE

Le caractère exceptionnel de l'effort consenti par la Tunisie en matière de formation — ce pays consacre à l'éducation un pourcentage du P.I.B. de l'ordre de 9 % qui figure parmi les plus élevés au monde — justifiait une recherche approfondie qu'ont entreprise et poursuivie depuis trois ans dans le cadre du C.E.R.E.S. (devenu ensuite I.P.S.E.J.E.S.) de Tunis, M. Abdeljabbar Bsaïs et l'auteur de ces lignes. Ces travaux comprennent une estimation des dépenses d'éducation de 1960 à 1969 assumées par l'Etat, quel que soit le ministère responsable, et de l'aide culturelle étrangère (1), une enquête auprès des entreprises tunisiennes pour connaître leur propre appréciation sur les formations scolaires, sur les spécialités où il y a pénurie au niveau de l'offre, pour calculer la hiérarchie des salaires, etc., une estimation des taux de rendement de l'éducation et enfin une enquête du type « follow-up studies » entreprise auprès des anciens élèves de l'enseignement du second degré. Cette

(1) Les coûts de l'éducation en Tunisie, par A. Bsaïs et C. Morisson, in : Cahiers du C.E.R.E.S., Série Economique, n° 3, Tunis, 1970.

enquête a permis de confronter la nature des études poursuivies, les diplômes acquis, avec la carrière de l'ancien élève et d'obtenir à la fois des résultats quantitatifs : profils de revenu selon le nombre d'années d'études, temps mis pour trouver un emploi, taux de chômage... et des résultats qualitatifs : rapport entre spécialité apprise et métier actuel, appréciation portée par l'ancien élève sur la préparation par l'école au métier exercé... Cette étude sera publiée très prochainement dans un cahier du C.E.R.E.S. (2) et nous présentons ici la méthodologie employée et les résultats obtenus.

L'enseignement du second degré nous a paru un objet privilégié de recherche parce qu'une part importante et croissante des dépenses d'éducation lui est consacrée (environ 45 à 50 % contre 10 % à l'enseignement supérieur) et parce qu'il comporte des choix sur la nature des enseignements, le nombre d'élèves, le niveau de l'enseignement, beaucoup plus ouverts que l'enseignement primaire. Une réflexion sur la rationalité de ces choix peut être guidée par les résultats d'une étude sur l'orientation des anciens élèves.

### I. — METHODOLOGIE.

Avant d'aborder les caractéristiques techniques de l'enquête, il est nécessaire de rappeler le fonctionnement du système éducatif tunisien tel qu'il se présentait en 1967-1968. L'enseignement du second degré comprenait deux enseignements : le secondaire et le moyen. L'enseignement secondaire dure 6 ans et comporte trois options : générale, économique et technique. Ces options conduisent aux sections suivantes pendant les quatrième, cinquième et sixième années de scolarité :

option générale	{ section normale lettres modernes lettres classiques sciences mathématiques	instituteur
		accès à l'Université
option économique	{ section économique section secrétariat section comptabilité	accès à l'Université
		vie active
option technique	{ section technique mathématique matique sections industrielles	accès à l'Université
		vie active

L'enseignement moyen dure trois ans. Il comprend trois sections : générale, commerciale et industrielle et est sanctionné par le brevet d'enseignement moyen (B.E.M.). Si l'ancien élève ne s'engage pas dans la vie active, il peut poursuivre des études dans une école profession-

(2) Formation et emploi en Tunisie (Enquête sur la promotion 1967-1968 de l'enseignement secondaire et moyen), par A. Bsaïs et C. Morisson, in : Cahiers du C.E.R.E.S., Série Economique, n° 4.

nelle ou, à condition d'être titulaire du B.E.M., dans une école normale pour être moniteur.

Le passage de l'enseignement du premier degré à celui du deuxième degré dépend des notes obtenues à l'examen de passage et de l'âge des candidats et le taux de passage de la 6<sup>e</sup> année du primaire au second degré varie entre 1960 et 1970 de 30 à 40 %. Une fois inscrit dans une option — ou une section — l'élève ne peut pas en principe changer d'orientation à moins d'une décision prise, à titre exceptionnel, par le conseil de classe.

La population considérée par l'enquête, réalisée au cours du deuxième semestre 1970, est constituée de tous les adolescents, filles et garçons, qui étaient inscrits pendant l'année scolaire 1967-1968 dans les classes terminales de l'enseignement secondaire et de l'enseignement moyen, soit 3 568 élèves en 6<sup>e</sup> année du secondaire (écoles normales exclues) et 7 420 élèves en 3<sup>e</sup> année du moyen. Sur ce total : 10 988, on a tiré au sort un échantillon de 593 noms soit 5,6 %. Cette méthode présente l'intérêt de saisir l'ensemble d'une promotion scolaire sur tout le territoire d'un Etat alors que la plupart des enquêtes entreprises auparavant en économie de l'éducation dans les pays du Tiers Monde ont limité leur champ d'observation à des ensembles plus restreints (soit deux ou trois villes, soit une région), ce qui réduit la portée des résultats obtenus.

L'échantillon obtenu de 593 noms résulte d'un double tirage au sort :

(i) choix au hasard d'un premier échantillon d'environ 40 établissements scolaires des enseignements secondaire et moyen, la base du sondage étant la liste, arrêtée par les services du ministère de l'Education nationale, de tous les établissements de ce type en fonction durant l'année scolaire 1967-1968.

(ii) puis, dans chacun des établissements de ce premier échantillon (ou **unités primaires**), désignation par le sort d'un échantillon de 15 élèves (**unités secondaires**) ayant séjourné en classe terminale durant l'année scolaire 1967-1968, parmi l'ensemble des élèves de cet établissement inscrits dans l'une des options de l'enseignement secondaire ou moyen. Les noms et adresses de ces élèves ont été relevés sur les registres mis aimablement à notre disposition par les chefs des établissements.

Ce sondage à « deux degrés » était rendu précisément nécessaire par l'impossibilité pratique qu'il y avait à réunir a priori ces registres pour l'ensemble des lycées et collèges de la République tunisienne.

Il arrive assez souvent qu'un établissement abrite dans ses murs des classes terminales des deux ordres d'enseignement (secondaire et moyen), des classes terminales de filles et de garçons, des classes terminales des trois options (générale, commerciale, industrielle dans l'ensei-

gnement moyen, générale, économique, technique dans l'enseignement secondaire).

Il a donc fallu considérer qu'un établissement concret était obtenu par la juxtaposition d'au plus

$$2 \times 2 \times 3 = 12$$

(moyen, secondaire) (garçons, filles) (options)  
(établissements élémentaires)

En réalité, ce sont donc ces établissements élémentaires fictifs qui ont constitué les unités primaires objets du premier degré de notre sondage.

Ces considérations nous ont tout naturellement conduits à répartir les dites unités primaires en 12 « strates » selon le type de classes terminales que l'on pouvait y trouver. Chacune de ces strates a ensuite été « sondée » indépendamment en accordant à chaque unité une probabilité de « sortie » directement proportionnel à l'effectif d'unités secondaires qu'elle contenait. Dans l'échantillon primaire, chaque strate était ainsi d'autant mieux représentée qu'elle était plus peuplée.

Comme un nombre **constant** d'unités secondaires — ici 15 élèves — a ensuite été choisi dans chaque unité primaire, l'ensemble des personnes interrogées constitue une image certes réduite, mais tout à fait fidèle de la population-mère étudiée (tout au moins au regard des critères de la stratification). On le vérifie aisément en comparant par exemple les pourcentages des deux tableaux ci-dessous relatifs respectivement à l'échantillon et à la population-mère.

Pourcentages dans la population-mère et dans l'échantillon

Enseignement moyen	général	commer- cial	indus- triel	total
% dans la population-mère	29,4	14,5	23,6	67,5
% dans l'échantillon	30,4	15,1	22,8	68,3
Enseignement secondaire	général	écono- mique	techni- que	total
% dans la population-mère	22,5	5,1	4,9	32,5
% dans l'échantillon	20,3	5,7	5,7	31,7

L'échantillon tel qu'il a été établi porte sur 593 noms. Mais le nombre de personnes à interroger s'élève à 578 en raison du nombre d'élèves inscrits en 1967-1968 dans

les options considérées de deux établissements, C.S.P. de Médenine, lycée de Nabeul, soit 6 en section générale dans le premier et 9 en section générale dans le second. Le total est donc de 15 alors qu'il devrait être de 30, soit deux fois 15 par liste selon le plan des sondages. On a doublé les questionnaires obtenus pour ces deux séries. Sur les 578 questionnaires, 519 réponses ont été obtenues contre 59 non-réponses. Les non-réponses représentent donc environ 10 % du total, ce qui est un pourcentage satisfaisant compte tenu des difficultés parfois très grandes que l'on a rencontrées pour trouver les adresses indiquées. La part d'erreur imputable aux enquêteurs a été réduite aux plus faibles proportions dans la mesure où l'un des auteurs, A. Bsaï, s'est chargé lui-même de l'enquête dans sa quasi-totalité. Les 519 réponses ont été obtenues en interrogeant l'ancien élève, ou, en l'absence de l'intéressé, un membre de sa famille, un camarade de promotion, un ami ou un voisin. Les réponses par les intéressés s'élèvent à un tiers environ, contre 2/3 obtenu par d'autres personnes, le plus souvent par un membre de la famille (42 % des questionnaires). Les meilleures réponses sont celles qui ont été obtenues directement auprès de l'ancien élève. Quant aux autres, certaines sont de très bonne qualité, d'autres comportent des informations insuffisantes ou de qualité médiocre. En effet parmi les membres de la famille souvent la mère, parfois le père, en raison de leur niveau culturel, se trouvent dans l'impossibilité de donner une réponse précise à certaines questions, d'autre part l'ami ou le camarade de promotion n'ont pas revu l'ancien élève parfois depuis plusieurs mois et ne peuvent donner des indications certaines pour le moment présent. Mais le recours à une autre personne que l'intéressé était rendu inévitable par le caractère même de l'enquête : la majorité des jeunes gens avaient quitté le domicile familial, soit parce qu'ils travaillaient dans une autre localité, soit parce qu'ils poursuivaient des études loin de leur domicile.

Dans les cas de non-réponses, on a doublé des questionnaires de la même série. Les questionnaires doublés ont été choisis en recherchant dans la même série les élèves dont la situation socio-économique semblait la plus proche ; en raison de l'étroite corrélation entre cette situation et la zone d'habitat, on a choisi les élèves dont les domiciles étaient les plus proches ou avaient des caractéristiques comparables.

Le questionnaire utilisé comprenait trois parties : 1) l'identification, 2) les études éventuellement poursuivies de 1968 à 1970, 3) la description de l'emploi actuel.

1) L'identification comprend outre les questions habituelles (âge, sexe, état civil, lieu de naissance et domicile actuel), des questions relatives à la famille : domicile actuel des parents, situation du père, classe socio-économique.

Le domicile actuel des parents est presque toujours

celui de l'élève en 1967-1968, ainsi cette question permet d'enregistrer les déplacements liés à la poursuite des études (élèves des gouvernorats de province qui vont à l'Université de Tunis, ou dans des Universités étrangères) ou à la recherche d'un emploi hors du gouvernorat d'origine.

Toutes les questions relatives au domicile comprennent deux indications : gouvernorat et localité. Une approche assez précise a été choisie pour la localité, soit 9 rubriques : 1) Tunis ville, 2) Tunis banlieue, 3) Sfax, Sousse et Bizerte, 4) villes de plus de 20 000 habitants, 5) villes de plus de 10 000 habitants, 6) villes de plus de 5 000 habitants, 7) villes de plus de 1 000 habitants, 8) campagnes littorales (Gouvernorats de Tunis, Sousse, Nabeul, Sfax, Bizerte et délégations des autres gouvernorats situées au bord de la mer), 9) campagnes de l'intérieur. Cette approche a paru utile puisque ces localisations peuvent exercer des influences différentes, notamment en cas d'émigration, sur la mobilité géographique.

Enfin les familles des élèves ont été réparties en 4 classes : très pauvre, moyenne pauvre, moyenne supérieure, aisée, selon la combinaison de plusieurs secteurs :

- revenu monétaire et en nature des parents (salaire de l'ancien élève exclu), compte tenu du loyer qui correspond à l'usage d'une maison que l'on possède,
- possession de biens durables (biens électro-ménagers, meubles, auto),
- disposition de l'eau et de l'électricité,
- nombre de pièces par famille de 4 à 6 personnes.

La répartition des familles entre ces 4 classes est nécessairement de nature approximative, elle a suivi dans la mesure du possible les principes indiqués par le tableau suivant :

	1	2	3	4
Revenu total en dinars	< 15	< 35 ou 40	< 110 ou 120	> 110 ou 120
Biens électro-ménager	aucun	parfois 1 poste radio	plusieurs	tous + salle de bains
Meubles	rare et sommaires	modestes	divers meubles	très bien meublé + automobile récente
Eau - Electricité	rien	oui	oui	oui
Nombre de pièces	1 à 2	2 à 3 (4 exception)	3 à 5	> 4 ou 5

2) Cette partie concerne les études en 1967-1968 et les résultats aux examens. Pour 1969-1970, elle précise les études poursuivies dans le second ou le 3<sup>e</sup> degré et indique sinon la situation de l'ancien élève (actif, chômeur, ou inactif pour une autre cause) ; elle comprend enfin les questions relatives à l'orientation de ceux qui poursuivent des études, soit à plein temps, soit en exerçant un emploi (situation de stagiaire comprise).

3) La description de l'emploi comprend les questions ordinaires (nom de l'entreprise, situation, branche, spécialité, revenu mensuel, avantages en nature) et des questions plus précises relatives au problème de l'emploi, et à celui du chômage : mode d'obtention de l'emploi, temps de non emploi, liste des emplois occupés, raisons de non emploi, adéquation de l'emploi à la formation, recherche d'un autre emploi (en motivant ce choix s'il y a lieu).

## II. — RESULTATS.

### A) Etudes, origine sociale et résultats aux examens.

Si l'on considère les élèves de l'enseignement moyen, le pourcentage de garçons et de filles qui appartiennent aux classes 1 (très pauvre) et 2 (moyenne pauvre) s'élève respectivement à 90 % et 80 %. Dans l'enseignement secondaire, les proportions s'élèvent à 76 % et 37 %. Ainsi les élèves issus de milieux très pauvres ou modestes représentent l'essentiel des effectifs inscrits en classe terminale dans le second degré, à l'exception des filles inscrites dans les lycées. Une estimation, sujette à caution, de la répartition des revenus en Tunisie nous a conduit à évaluer à 85 % environ le pourcentage de familles des classes 1 et 2 dans la population. On peut en conclure que l'accès à l'enseignement moyen ne dépend pas de l'origine sociale puisque le pourcentage d'élèves issu de ces classes est le même que le pourcentage de ces familles dans la population totale. En revanche les chances d'accès à l'enseignement secondaire dépendent de l'origine sociale, pour une faible part s'il s'agit des garçons, et pour une part significative uniquement en ce qui concerne les filles. Ce phénomène de large démocratisation de l'enseignement du second degré résulte à la fois de la très forte demande d'éducation de la part des familles et de la croissance de l'offre : développement très rapide d'un enseignement gratuit, assurant en outre dans le primaire la fourniture gratuite d'un trousseau, des livres et des repas de midi, et dans le secondaire, pour les enfants des familles les plus démunies, celle de livres et de bourses couvrant les frais d'internat.

Cependant l'origine sociale influence la répartition des élèves entre les sections. On constate en effet que le pourcentage d'élèves de la classe 1 baisse et ceux des classes 3 et 4 augmentent à mesure que l'on passe d'une section à l'autre dans l'ordre suivant :

- 1) moyen industriel,
- 2) moyen commercial,
- 3) moyen général,
- 4) secondaire technique et section normale,
- 5) secondaire économique et général.

On observe le même ordre si l'on considère d'une part le pourcentage d'enfants d'ouvriers et de manœuvres, d'autre part le pourcentage d'enfants dont les parents sont salariés cadres, gros commerçants, entrepreneurs ou membres des professions libérales.

En revanche le milieu familial ne semble pas exercer d'influence sur les résultats aux examens. En effet, selon les cas, le taux d'échec croît ou diminue à mesure que la famille est plus aisée et d'autre part les variations des pourcentages sont parfois trop faibles pour être significative. Cette situation s'explique peut-être en partie par la qualité des élèves issus de familles défavorisées qui parviennent en classe terminale dans l'enseignement secondaire : ils ont été l'objet d'une sélection puisque l'octroi des bourses par le ministère de l'Education nationale est conditionné pour ces élèves par une moyenne de passage égale à 12 sur 20 au moins.

### B) L'orientation des élèves.

En fin 1970, 13 % des garçons issus de l'enseignement moyen sont chômeurs, 8 % travaillent à l'étranger, 30 % sont encore scolarisés et 49 % travaillent. Ainsi, près d'un garçon sur trois qui cherchait un emploi a dû émigrer ou se trouve chômeur. L'orientation des élèves pendant l'année 1968-1969 est particulièrement intéressante. En effet l'enseignement moyen devait conduire en principe à la vie active ; or 61 % des élèves qui ne redoublent pas ont poursuivi des études en 1968-1969, la plupart dans des écoles professionnelles ou dans des écoles normales pour être moniteur ou instituteur. Si le second choix s'explique par la croissance des débouchés et la sécurité de l'emploi, le premier conduit à s'interroger sur la qualité de la formation professionnelle reçue, en principe, dans l'enseignement moyen et sur l'adaptation de ces formations aux débouchés. Ce besoin d'un complément de formation se comprend d'autant mieux si l'on considère le sort de ceux qui, ne redoublant pas, ont cherché sur le champ un emploi : 8 mois après la sortie du collège, la moitié sont chômeurs.

Chaque section est caractérisée par une situation spécifique. Dans la section générale, la majorité des élèves poursuivent des études pour être moniteurs ou instituteurs. Les élèves de la section commerciale recherchent plus souvent un emploi et l'obtiennent. En revanche, les élèves de la section industrielle poursuivent rarement leurs études et sont les plus touchés par le chômage : 37 % des anciens élèves à la recherche d'un emploi en 1970 sont chômeurs ou ont émigré, au lieu de 20 %



pour les anciens élèves de la section commerciale. Ainsi, la section destinée à former le personnel qualifié dont l'industrie devait avoir besoin est précisément celle où le chômage et l'émigration dominent. Des investissements industriels d'un montant élevé ont créé peu d'emplois en raison de leur caractère capitalistique (le rapport immobilisation nette plus non-valeurs/actifs varie de 45 000 F à 220 000 F dans la plupart des nouvelles entreprises industrielles). Par suite, la structure de l'emploi dans le secteur moderne a été peu modifiée : activité tertiaire et secteur public administratif ont conservé toute leur prépondérance. Ce sont donc les élèves de la section commerciale qui ont le plus de chances de trouver un emploi. Le comportement des anciens élèves de la section industrielle qui poursuivent des études est intéressant à plusieurs titres. Le plus souvent ils poursuivent leur formation en vue d'un métier industriel ; ces élèves ne manifestent donc pas d'aversion particulière à l'égard des emplois industriels malgré ce que certains ont affirmé. D'autre part, ils acquièrent souvent une nouvelle spécialité industrielle, par exemple électriciens ou frigoristes, parce qu'il y a pénurie de main d'œuvre pour certains métiers alors même que les débouchés font défaut pour les spécialités enseignées dans l'enseignement moyen.

La situation des filles de l'enseignement moyen est comparable à celle des garçons, à l'exception du phénomène d'émigration, très limité, pour des raisons évidentes. Par exemple, en 1970, 13 % sont en chômage, 2,5 % travaillent à l'étranger, 38 % en Tunisie et 40 % sont encore scolarisées tandis que les autres ne cherchent pas d'emploi. On observe les mêmes différences entre section commerciale et section industrielle pour emploi et chômage. Par exemple, les 4/5 des élèves de la section commerciale qui voulaient travailler en octobre 1968 ont trouvé un emploi en mars 1969 contre 1/3 des élèves de la section industrielle.

L'orientation des anciens élèves de l'enseignement secondaire présente des traits foncièrement différents. Presque tous les anciens élèves qui recherchaient un emploi en ont obtenu un en 1970, bien qu'un quart environ ait éprouvé des difficultés pendant plusieurs mois. D'autre part, presque tous les élèves reçus au baccalauréat, et même une minorité parmi les autres, entreprennent des études supérieures. On pourrait supposer que l'assurance d'un emploi, par exemple un poste d'instituteur, attire des anciens élèves dont les parents disposent de ressources très faibles (trois ou quatre fois moins que le traitement que pourrait ainsi recevoir leur fils). Mais un fait déterminant intervient et explique un choix qui est rationnel : la politique de bourses décidée par l'Etat dans un dessein de démocratisation et de promotion sociale. Nous avons calculé que le coût privé des études supérieures supporté par l'étudiant boursier représente en 4 ans une somme égale ou inférieure au supplément de salaire qu'il peut

espérer ensuite chaque année. Un taux de rendement privé aussi élevé pour cet investissement justifie donc le comportement des anciens élèves des lycées, quelle que soit leur origine sociale.

Un autre fait mérite une attention particulière : l'importance des départs vers les établissements étrangers ; 20 % des élèves reçus poursuivent leurs études à l'étranger. Ces départs s'expliquent, 3 fois sur 4, par l'absence en 1968 de certains enseignements en Tunisie : dentisterie, pharmacie, expertise-comptable, études d'ingénieur, qui attirent les étudiants en raison des niveaux de revenus qu'ils permettent d'atteindre.

La répartition des étudiants selon les spécialités envisagées confirme l'importance du tertiaire, public inclus, dans le secteur moderne. En effet, 77 % des spécialisations citées correspondent au tertiaire, contre 20 % au secondaire (mines incluses) et 3 % à l'agriculture. Cette orientation résulte de la prépondérance du tertiaire dans l'emploi dont on constate également les effets en analysant l'orientation des anciens élèves du moyen : les 4/5 des élèves ayant obtenu un emploi en Tunisie travaillaient dans ce secteur et les élèves de la section commerciale sont ceux qui trouvent le plus facilement un emploi. Il faut souligner que l'enseignement représente le premier débouché au sein du tertiaire, par suite de l'accroissement très rapide des effectifs (les effectifs des élèves de l'enseignement du second degré sont passés de l'indice 100 en 1959 à l'indice 350 en 1968) qui tend à créer sa propre justification en entraînant une augmentation du nombre de postes offerts encore plus rapide, selon le mécanisme classique de l'accélérateur.

### C) La recherche d'un emploi et la relation entre formation et emploi.

L'origine sociale ne semble pas exercer d'influence sur les délais mis pour trouver un emploi et la localisation ne joue qu'une influence assez faible ; en revanche, le résultat à l'examen est toujours le facteur déterminant. Le pourcentage des élèves qui trouvent sur le champ un emploi à la sortie de l'enseignement moyen est légèrement plus élevé pour les régions côtières et notamment pour Tunis que pour les gouvernorats situés à l'intérieur. Mais le résultat à l'examen importe beaucoup plus : 72 % des garçons de l'enseignement moyen qui ont été reçus ont trouvé un emploi en moins de trois mois contre 34 % pour ceux qui ont été recalés. Les pourcentages respectifs pour les filles sont 76 % et 50 %. Dans l'enseignement secondaire, les anciens élèves recalés attendent plusieurs mois — et parfois plusieurs années — pour obtenir un emploi tandis que les élèves reçus y parviennent toujours sur le champ. Cette situation s'explique aisément : dans un pays où le secteur public qui recrute sur titres représente une part importante de l'emploi et où les débouchés sont inférieurs au nombre de candidats à un emploi, il

est naturel qu'un diplômé trouve plus rapidement et plus facilement un emploi.

La relation entre formation et emploi semblerait satisfaisante si l'on considérait tous les actifs, émigrés inclus. En effet la plupart des anciens élèves de la section industrielle de l'enseignement moyen qui ont émigré, travaillent dans les industries européennes. Il en va tout autrement si l'on exclut les émigrés et limite l'analyse aux actifs en Tunisie : 49 % seulement des élèves de la section industrielle travaillent dans l'industrie et 35 % sont entrés dans le secteur public où ils occupent des emplois sans rapport avec leur formation. La situation est encore plus grave pour les filles : 67 % se trouvent dans le secteur public et 16 % dans l'industrie. L'inadaptation de la section industrielle aux besoins de l'économie est à la fois qualitative et quantitative. D'après l'enquête auprès des entreprises tunisiennes, on hésite à embaucher ces élèves parce qu'on juge leur formation professionnelle souvent insuffisante. D'autre part l'enseignement moyen forme selon les cas plus d'élèves ou moins qu'il ne convient par rapport aux débouchés. Par suite, une partie des élèves qui travaillent dans le secondaire ont dû apprendre un autre métier dans une école professionnelle.

Les anciens élèves des sections générale et commerciale ont un emploi le plus souvent en accord avec leur formation. Ceci s'explique en partie par la nature de celle-ci : ces sections confèrent des qualifications moins spécifiques que la section industrielle. La prépondérance du tertiaire représente le principal facteur d'explication. Mais il faut souligner que le public domine d'une manière dangereuse : 75 à 80 % des anciens élèves de ces deux sections y travaillent alors que 16 % seulement ont trouvé un emploi dans le tertiaire privé. Une partie des élèves ont déclaré que leur emploi dans l'administration ne correspondait pas à la formation reçue et qu'ils avaient dû l'accepter faute de trouver l'emploi espéré dans les entreprises privées. Ainsi le secteur public paraît jouer le rôle d'un secteur refuge à la fois pour les élèves de la section industrielle et pour ceux de la section commerciale. Cette situation ne peut manquer d'entraîner de graves difficultés lorsque la capacité d'absorption de ce secteur diminuera.

L'orientation des garçons de l'enseignement secondaire est en accord avec la formation reçue y compris pour les enseignements techniques. En effet les 3/4 des élèves des sections techniques ont un emploi lié étroitement à leur qualification. Cet enseignement technique secondaire qui forme peu d'élèves mais à un niveau satisfaisant semble mieux adapté que l'enseignement moyen.

#### D) Revenu et études.

Si l'on considère uniquement les anciens élèves qui

travaillent en Tunisie, quatre variables expliquent, pour la majeure partie, les variations du revenu : la durée des études, le sexe, le secteur d'emploi et le résultat à l'examen. Comme ces variables sont discontinues, on a utilisé un modèle de la forme suivante :

$$Y = b_0 + b_1 X_1 + b_2 X_2 \dots + b_n X_n$$

avec par exemple :

$X_1 = 0$  si l'élève a été recalé,

$X_1 = 1$  si l'élève a été reçu en 1969 ou 1970,

$X_1 = 2$  si l'élève a été reçu en 1968.

Les classes doivent être ordonnées par rapport à leur influence sur Y (Y croît ou décroît lorsque l'on passe de la classe 0 à la classe 2 s'il y a 3 classes, ou n s'il y a n + 1 classes).

Si l'on analyse les revenus des anciens élèves de l'enseignement moyen, on reconnaît les trois variables dominantes : résultat à l'examen, secteur d'emploi et sexe.

$$Y = 31,5 + 1,22 X_1 + 9,73 X_2 + 3,71 X_3 \quad (R = 0,52)$$

$X_1 = 0$  si échec en 1968,

1 si succès en 1968,

$X_2 = 0$  si emploi dans un secteur autre que l'enseignement,

1 si emploi dans l'enseignement public,

$X_3 = 0$  si sexe féminin,

1 si sexe masculin.

Les chiffres indiqués donnent le salaire en dinars. Ainsi, le revenu moyen d'un garçon reçu en 1968 qui travaille dans l'enseignement est de 45,81 D. On constate que les garçons gagnent en moyenne 12 % de plus que les filles.

Une analyse distincte des garçons et des filles permet de préciser l'influence des deux autres facteurs. On a obtenu pour les garçons :

$$Y = 30,48 + 3,12 X_1 + 5,27 X_2 \quad (R = 0,47)$$

$X_1 = 0$  si échec en 1968,

1 si succès en 1968,

$X_2 = 0$  si emploi dans le secteur tertiaire privé,

1 si emploi dans les secteurs secondaire et public (enseignement exclu),

2 si emploi dans l'enseignement public,

et pour les filles :

$$Y = 22,19 + 1,46 X_1 + 7,81 X_2 \quad (R = 0,75)$$

$X_1 = 0$  si échec en 1968,

1 si succès en 1968,

$X_2 = 0$  si emploi dans le secteur secondaire,

1 si emploi dans le secteur public (enseignement exclu),

- 2 si emploi dans le secteur tertiaire privé,
- 3 si emploi dans l'enseignement public.

Ainsi l'emploi industriel est le plus mal payé pour les filles et assez mal payé pour les garçons de l'enseignement moyen ; en revanche, il est le mieux payé pour les garçons de l'enseignement secondaire. L'emploi industriel est donc à la fois plus difficile à obtenir et moins bien rémunéré que l'emploi dans le tertiaire (public et privé) pour l'enseignement moyen, et le mieux rémunéré pour les anciens élèves des lycées. La variable la plus intéressante est naturellement la durée des études dont les 4 équations suivantes indiquent l'incidence distincte :

— garçons de l'enseignement moyen et secondaire

$$Y = 35,48 + 2,03 X_1 + 6,22 X_2 + 14,32 X_4 \quad (R = 0,70)$$

$X_1 = 0$  si échec à l'examen,  
1 si succès à l'examen,

$X_2 = 0$  si emploi dans un autre secteur que l'enseignement),  
1 si emploi dans l'enseignement public,

$X_4 = 0$  si moins de 6 ans d'études dans le second degré,  
1 si 6 ans d'études dans le second degré.

— filles de l'enseignement moyen et secondaire

$$Y = 20,29 + 0,7 X_1 + 12,4 X_2 + 9,07 X_4 \quad (R = 0,85)$$

$X_1 = 0$  si échec en 1968,  
1 si succès en 1968,

$X_2 = 0$  si emploi dans le secteur secondaire,  
1 si emploi dans le secteur tertiaire (enseignement exclu),  
2 si emploi dans l'enseignement public,

$X_4 = 0$  si moins de 6 ans d'études dans le second degré,  
1 si 6 ans d'études dans le second degré,

— garçons et filles de l'enseignement moyen et secondaire

$$Y = 31,46 + 1,72 X_1 + 7,64 X_2 + 3,92 X_3 + 14 X_4 \quad (R = 0,73)$$

$X_1 = 0$  si échec,  
1 si succès,

$X_2 = 0$  si emploi dans un autre secteur que l'enseignement,  
1 si emploi dans l'enseignement public,

$X_3 = 0$  si sexe féminin,  
1 si sexe masculin,

$X_4 = 0$  si moins de 6 ans d'études dans le second degré,  
1 si 6 ans d'études dans le second degré,

$$Y = 29,72 + 0,28 X_1 + 6,76 X_2 + 3,34 X_3 + 7,5 X_4 \quad (R = 0,69)$$

$X_1, X_2, X_3$  cf. équation précédente,

$X_4 = 0$  si 3 ans d'études dans le second degré,  
1 si 4 ou 5 ans d'études dans le second degré,  
2 si 6 ou 7 ans d'études dans le second degré.

On constate que l'accroissement de la durée des

études (6 ou 7 ans au lieu de 3 à 4) entraîne une augmentation de salaire de l'ordre de 50 % environ, soit en absolu une quinzaine de dinars. Ainsi à un coût privé de l'ordre de 1 000 dinars, qui est en fait nettement inférieur pour les élèves boursiers, correspond un supplément annuel de salaire de 150 à 200 dinars. La dernière équation présente l'intérêt d'indiquer l'incidence des études poursuivies par les élèves de l'enseignement moyen après juin 1968 dans les écoles normales, les écoles professionnelles ou les écoles privées. L'effet de cet allongement des études, un an et demi en moyenne, est proportionnel à celui enregistré pour une différence de trois ans puisqu'il est de 7,5 au lieu de 14 à 15 dinars environ. Il faut noter en conclusion que ces différences de revenus selon la durée des études sous-estiment leur effet dans la mesure où les taux de chômage ne sont pas les mêmes. La moitié des élèves de l'enseignement moyen ne trouvent pas un emploi sur le champ et 20 % sont encore chômeurs 18 mois après la sortie de l'école. En revanche 85 % des élèves des lycées obtiennent un emploi sur le champ et 5 % seulement sont chômeurs 12 mois après la fin des études. Par suite, le revenu espéré des élèves de l'enseignement moyen est nettement inférieur au revenu moyen observé alors que le revenu espéré des élèves de l'enseignement secondaire est presque égal au revenu moyen. Une première estimation indique que le revenu espéré de ceux-ci est supérieur de 80 % environ au revenu espéré des élèves de l'enseignement moyen.

#### E) Mobilité géographique et mobilité sociale.

La diffusion de l'enseignement du second degré entraîne des transformations profondes dans la société tunisienne. En effet, excepté en cas de chômage, l'ancien élève a dû quitter, souvent d'une manière définitive, son domicile d'origine pour poursuivre ses études ou trouver un emploi. D'autre part, pour les élèves issus des classes 1 et 2, l'emploi obtenu ou qui sera atteint après les études supérieures, représente une promotion parfois considérable, par rapport au niveau socio-économique familial et une intégration aux classes 3 ou 4.

Dans l'enseignement moyen, presque la moitié des élèves ont quitté leur domicile en 2 ans et demi. Si l'on classe les lieux de résidence en 6 catégories : 1) étranger, 2) Tunis et banlieue, 3) Bizerte, Sfax, Sousse, 4) villes de plus de 10 000 habitants, 5) petites villes ou bourgades, 6) campagne, on observe un glissement continu dans le même sens ; les élèves de chaque catégorie se dirigent presque toujours vers les localités plus importantes. Le phénomène atteint un empereur maximum dans les campagnes où 70 % des élèves partent pour les villes tunisiennes ou étrangères. Les migrations procèdent par étapes : ainsi, les élèves de Tunis, Sfax, Sousse, Bizerte, vont à l'étranger (environ le quart),

ceux des villes moyennes se dirigent vers les grandes villes tunisiennes de préférence. Le solde de ces mouvements est naturellement très défavorable aux campagnes et aux petites villes qui perdent la moitié de leurs effectifs. Le phénomène est plus accentué pour l'enseignement secondaire en raison de la localisation des établissements d'enseignement supérieur : 80 % des élèves non-originaux de Tunis quittent leur domicile pour Tunis ou pour l'étranger.

La diffusion de l'enseignement secondaire parmi les garçons entraîne les aspects les plus caractéristiques de la mobilité sociale en Tunisie : 76 % de ces élèves sont issus des classes 1 ou 2. Parmi ceux qui travaillent, 85 % reçoivent un salaire égal ou supérieur à 50 dinars par mois. Comme ceux qui ne travaillent pas encore sont étudiants, ils auront en principe des salaires de l'ordre de 100 dinars. Ainsi des élèves dont les parents disposent de moins de 10 dinars par mois (classe 1) ou de 20 à 30 dinars (classe 2) atteignent un niveau de revenu qui représente de 2 à 10 fois celui de leur famille. Certes, la comparaison entre des salaires reçus dans le secteur moderne et des ressources qui proviennent du secteur traditionnel n'a guère de sens puisqu'elle se réfère à des modes de vie, à des structures de consommation et à des systèmes de prix différents, elle montre néanmoins comment ces élèves peuvent accéder à un genre de vie de type occidental qui était réservé jusqu'alors aux classes 3 et 4 ou aux étrangers.

La mobilité sociale qui résulte de la diffusion de l'enseignement moyen a des caractères différents. En raison du niveau des salaires reçus par les anciens élèves (émigrés exclus), elle concerne les élèves issus de la classe 1 plutôt que ceux issus de la classe 2. Or, 44 % des garçons et 30 % des filles sont originaires de la classe 1 et peuvent, s'ils obtiennent un emploi, échapper à la grande pauvreté, sinon à la misère, que connaissent leurs familles.

Certes, dans les lycées, la majorité des filles et 24 % des garçons sont issus des classes 3 et 4 et la probabilité qu'un enfant issu de ce milieu social atteigne le niveau de vie de ses parents est très supérieure à la probabilité qu'un élève dont les parents appartiennent aux classes 1 ou 2 s'intègre à ces classes moyenne ou aisée. Mais cette mobilité signifie que les classes supérieures (3 et 4) sont des classes ouvertes. Le départ des cadres étrangers, l'extension du secteur moderne, notamment du secteur public et le caractère démocratique de la politique d'éducation se sont conjugués pour permettre ce phénomène de promotion sociale.

## CONCLUSION.

Cette enquête confirme deux thèses :

- 1) la préférence des élèves pour l'enseignement

général ne résulte pas d'une aversion des élèves pour l'enseignement technique ou les activités industrielles mais s'explique par la prépondérance des activités tertiaires dans le secteur moderne.

- 2) le système éducatif des pays en voie de développement connaît une certaine inadaptation de nature quantitative et qualitative.

La première thèse, soutenue par P. Foster, est confirmée par l'enquête. Les élèves de l'enseignement moyen qui trouvent le plus difficilement une place et sont les moins bien rémunérés sont ceux de la section industrielle. Dans des conditions matérielles parfois très difficiles, certains poursuivent leur formation afin d'accroître leurs chances d'obtenir un emploi et témoignent de leur intérêt pour un métier manuel, d'autres doivent rechercher un emploi dans le tertiaire. Cependant les élèves des sections techniques de l'enseignement secondaire dont les promotions sont peu nombreuses, mais formées à un niveau plus élevé, obtiennent facilement un emploi bien rémunéré.

Le déséquilibre entre l'offre et la demande d'emplois est évident pour l'enseignement moyen : un tiers des élèves qui recherchent un emploi sont chômeurs ou doivent émigrer. Dans l'enseignement secondaire, le problème des débouchés est en quelque sorte éludé puisque les 4/5 des élèves poursuivent des études supérieures ; il faudrait être assuré que les débouchés espérés par les étudiants existent pour qu'il n'y ait pas également inadaptation quantitative au niveau de l'enseignement secondaire.

Enfin nous avons noté une inadaptation qualitative pour l'enseignement moyen industriel qui concorde avec les résultats déjà obtenus au cours de notre enquête auprès des entreprises. Mais cette inadaptation concerne surtout les formations industrielles en raison des possibilités de substitution entre les formations qui préparent au tertiaire. Comme les emplois dans celui-ci représentent le débouché essentiel, l'inadaptation qualitative semble moins grave qu'une inadaptation quantitative qui concerne l'ensemble de l'enseignement du second degré et est liée à la pression sociale que représente une demande croissante d'éducation.

Christian MORRISON,  
professeur d'économie  
à l'Université de Paris I.

## DEUXIEME PARTIE

Depuis mai 1968, la crise de l'école défraie la chronique dans le monde entier. S. Citron s'efforce, dans ce livre, de saisir l'originalité de la crise française, la plus grave de toutes, nous dit-elle. Ce livre est un écho prolongé de celui de Crozier « La Société bloquée ». Il s'agit de « poser la question scolaire en termes d'institutions, de mode d'exercice du pouvoir administratif et pédagogique » et de provoquer ce faisant, une prise de conscience.

Déconcentration, décentralisation, régionalisation sont à l'ordre du jour, mais quand on accorde aux élus locaux, aux intérêts privés, on le refuse à l'école. S. Citron tend à prouver que la réforme de l'école s'inscrit obligatoirement dans la réforme régionale et que seule l'autonomie de l'institution scolaire pourra « rendre à l'école la liberté pédagogique capable de libérer les énergies, de favoriser l'innovation, de laisser libre cours à l'originalité » individuelle, locale, régionale. Comment s'étonner de l'échec de la participation puisque « la création des conseils d'établissement et des foyers socio-éducatifs n'est en rien l'amorce d'une gestion autonome » ?

La véritable préoccupation de S. Citron est l'enseignement du second degré dont elle a pu mesurer, comme professeur et comme parent, les effets intellectuellement débillitants et parfois moralement destructeurs. Cependant, c'est dans son ensemble que l'école doit être repensée et restructurée. La politique du « coup de couteau » a fait de notre système scolaire un habit d'Arlequin dont les morceaux se défont et se ressoudent comme ils peuvent.

Aucune réforme de l'enseignement n'est valable sans définition préalable des finalités de l'enseignement. L'école doit-elle retransmettre l'héritage culturel du passé ? Elle peut alors s'accommoder d'une pédagogie étroitement traditionnelle dans un cadre clos et suranné. Prétend-elle au contraire, apporter aux jeunes Français de 1971 « l'outillage mental indispensable à leur insertion active dans la collectivité » ? Elle doit alors favoriser l'innovation pédagogique et l'autonomie des éducateurs. Tel est l'actuel débat idéologique qui succède selon S. Citron à la vieille querelle « école religieuse-école publique ». Bien que soulignant l'interdépendance de l'école et de la société, l'auteur réfute la thèse « révolutionnaire et romantique » qui prétend qu'aucune modification du système éducatif ne peut être envisagée en dehors d'un bouleversement de la société tout entière. Voici définies les orientations principales et l'originalité de cette réflexion qui se veut globale, d'une portée à la fois critique et constructive.

Le livre de S. Citron comporte en effet deux parties : un diagnostic qui soumet une analyse critique serrée le système scolaire, puis des propositions concrètes pour définir une nouvelle formation.

1) **Deux pouvoirs administratifs et politiques rivaux** s'entendent pour enserrer les enseignants et les élèves dans un véritable carcan, pour imposer un immobilisme pesant : le corporatisme culturel des syndicats d'enseignants archicorporatistes, la centralisation administrative du gouvernement.

Trois vices principaux aboutissent au blocage de l'innovation et à l'échec de l'école :

- hiérarchisation, centralisation, bureaucratisation,
- cloisonnement vertical, horizontal, culturel,
- abus de la sélection (examens et diplômes).

La centralisation est à l'origine de la dépersonnalisation de l'enseignement. Elle interdit de soutenir les individus ou les catégories sociales défavorisées ; elle entretient la rigidité de programmes démentiels, constamment grossis des nouvelles

disciplines qu'impose l'évolution scientifique et technique (linguistique, informatique, technologie, sciences humaines...).

Antipédagogique, antiscientifique, cette conception est responsable de l'échec scolaire généralisé, triste originalité de la France. Les multiples cloisonnements sont un obstacle à l'éducation permanente : seuils à franchir entre les divers types d'établissements scolaires, seuils hiérarchisés entre les diverses catégories d'enseignants, maintien de l'enseignement technique, soulignant l'échec de la création d'une véritable école moyenne ; cloisonnement des programmes « où élèves et maîtres spécialisés ne sont jamais appelés à saisir le réel autrement qu'en parcelles à travers telle ou telle discipline, culture en miettes qui se révèle incapable de transmettre aux élèves un système de références leur permettant, tout en actualisant leurs connaissances, de situer les phénomènes dans le temps et dans l'espace, d'établir des relations cohérentes entre les divers objets étudiés et de saisir leurs propres relations avec ces objets. La société tout entière est gagnée par la religion du diplôme « pour les parents, le but de l'école se borne à la réussite scolaire »... « Sous le manteau d'une idéologie égalitaire et jacobine, notre société est une des plus hiérarchisées du monde et notre système scolaire l'un des plus sélectifs qui soit ».

Le résultat, c'est le blocage qui engendre chez les enseignants le dégoût du métier et de soi-même. Aucun établissement, même soi-disant pilote ou expérimental, puisqu'il ne possède aucune autonomie, n'échappe à cette pyramide de règlements qui bloque tout à des niveaux variés.

S. Citron a beau jeu de dénoncer en conséquence le quadruple échec scolaire :

- échec humain : aucun souci de valorisation des personnes,
- échec civique : l'école présente le visage inverse d'une authentique démocratie,
- échec intellectuel : elle n'apporte pas les outils d'une analyse du réel,
- échec de la formation professionnelle : l'école ne donne ni la formation professionnelle ni la formation générale nécessaires à de nombreux emplois.

## 2) Les moyens d'une nouvelle formation.

La partie la plus neuve du livre nous semble la définition des objectifs de l'éducation scolaire, effort qu'ont obstinément, depuis J. Ferry, refusé les pouvoirs publics, problème qui braque une opinion publique divisée. Pas de rapport Parent comme au Québec ni de Plowden-Report comme en Grande Bretagne !...

Nous en sommes réduits à vivre sur les souvenirs et les regrets du Plan Langevin-Wallon pourtant frappé d'obsolescence !

Il ne s'agit pas de rejeter en bloc le passé mais d'y puiser librement les sources d'enrichissement en centrant l'éducation sur la personne. La culture n'est-elle pas « la capacité de compréhension, de relation et de création d'un groupe humain à l'égard d'un environnement déterminé ? C'est là une définition à laquelle l'éducateur d'aujourd'hui ne peut que souscrire. Nous ne résistons pas au plaisir d'une citation particulièrement percutante :

« Il faut donc définir les objectifs de l'école de base, non plus par une énumération anarchique de disciplines à transmettre mais par l'inventaire des aptitudes à développer et les moyens d'y parvenir : un tronc commun non de connaissances mais d'aptitudes fondamentales à développer :

- l'aptitude à s'exprimer et à communiquer avec d'autres hommes ;
- l'aptitude à maîtriser son corps et à en tirer le maximum de possibilités ;
- l'aptitude à se situer dans la société et à l'analyser de façon critique ainsi que le monde alentour... ;
- l'aptitude à goûter la beauté par l'expérience du plaisir esthétique ;
- l'aptitude à créer quelque chose avec ses mains. »

Ce qui suppose à la fois l'acquisition de connaissances et l'apprentissage techniques. L'école doit devenir une véritable communauté éducative, un centre culturel offrant aux jeunes, moyennant une réduction des heures de cours, un très grand éventail d'activités libres, individuelles et en équipes, variant en fonction du contexte local. La formation des enseignants doit comporter en conséquence « une initiation psycho-pédagogique, socio-économique, l'initiation à la lexicologie, à la sémantique ; et de véritables stages en responsabilité combinés avec des activités d'animation ».

Le temps scolaire doit être rationalisé, rééquilibré, le service des enseignants redéfini ; temps de vacances et temps de classe sont deux problèmes solidaires ne pouvant être traités séparément.

« L'institution scolaire doit se dissocier de l'examen et du diplôme, disparaître du B.E.P.C. et du BAC. au profit de contrôles d'aptitudes, associant les enseignants et un jury extérieur ; ouverture à tous des centres universitaires pour l'éducation permanente, sélection réservée à la préparation professionnelle.

Il est clair qu'une pareille transformation ne peut s'inscrire que dans le cadre d'une politique de développement régional. Face à l'autonomie des établissements secondaires, le ministère se bornerait à un rôle d'animation et de coordination « des équipes pluridisciplinaires d'éducation se chargeraient de préciser les champs d'études ». Une campagne d'information de l'opinion à la fois critique et constructive dans ce sens, s'impose.

Souscrivant dans l'ensemble aux thèses de S. Citron, nous lui reprocherions plutôt quelques lacunes, quelques faiblesses. Nous aurions souhaité qu'elle aille « plus loin » poussant jusqu'au bout ses propres conclusions. C'est l'inconvénient des livres à thèses de simplifier et de limiter sur certains points une réflexion tronquée.

On pourrait chicaner S. Citron :

- sur le faible intérêt qu'elle semble porter à l'apprentissage méthodique et l'autoformation ;
- sur sa conception de l'éducation civique qui, pour nous, n'est pas seulement une initiation à la « participation démocratique » ;
- sur son manque de réalisme dans la façon de concevoir la redéfinition du service des enseignants qui assurent déjà 16 heures de cours en moyenne ; on verrait s'y ajouter 3 ou 4 demi-journées de réunions variées et « recyclage » !
- sur la façon dont elle assimile, sans doute un peu légèrement, vacances et loisirs à oisiveté.

Mais nous bornerons nos critiques à deux points qui nous paraissent des problèmes de fond :

1) Le carcan institutionnel, la surcharge des programmes et l'esprit sélectionnel n'expliquent pas tout ! S. Citron, exclusivement occupée par les causes institutionnelles, néglige les causes culturelles de l'échec scolaire. Je veux parler de l'écart de plus en plus dramatique entre la culture vécue dans le cadre de l'institution scolaire et la culture vécue par l'individu dans son milieu extra-scolaire.

Le système scolaire actuel est caractérisé par son isolement par rapport aux sources de la culture vivante (invention - recherche - création) et de la culture produite par les moyens de communication de masse. On est également frappé par le décalage énorme entre les valeurs que l'école traditionnelle cherche à imposer et l'orientation spontanée des intérêts des jeunes. Les jeunes vivent deux cultures parallèles et concurrentes. Laquelle l'emportera, la période d'apprentissage scolaire étant terminée ?

2) S. Citron n'a pas établi clairement que l'éducation permanente, c'était un



reconstruction globale de tout le système éducatif scolaire et extra-scolaire et non pas seulement la formation au métier.

Un 5<sup>e</sup> échec patent de l'école est celui de la démocratisation (qui n'a été que très relative). L'égalité des chances est-elle comme on l'a cru trop longtemps, l'égalité à l'entrée du système scolaire ? N'est-elle pas plutôt, celle des résultats « à la sortie du système » ? Les inégalités culturelles entre les groupes familiaux apparaissent alors, au moins autant que la sclérose des institutions et des programmes, comme un facteur majeur de l'élimination des jeunes socialement défavorisés. L'école n'étant plus le lieu privilégié de la formation, mais un moment dans le processus de développement intellectuel continu, faut-il maintenir l'école de base obligatoire jusqu'à 16 ans ? Ne faut-il pas insister sur l'éducation préscolaire et développer l'éducation des adultes ? L'éducation permanente rejette fondamentalement les tranches d'éducation par rapport aux tranches d'âge que préconise S. Citron. L'éducation permanente, c'est la coéducation des générations, ce sont les adultes, enseignants ou non, présents dans l'école aux côtés des jeunes, comme enseignants et comme enseignés.

De nouvelles formules sont à innover : « chèques-formation permettant une formation complémentaire à ceux qui, autorisés à quitter l'école dès 14 ou 15 ans éprouveraient le besoin ou le gain d'une formation complémentaire ; formules « d'études travail à mi-temps » ou d'écoles « gagne ta vie et apprends ». Nous ne pensons pas, comme S. Citron que l'école « se doit de reculer au maximum le moment où l'objectif de formation du producteur viendra s'insérer dans un processus d'apprentissage et de formation individuels ».

L'alternance ou la coexistence d'un travail dans la production et d'une possibilité d'activités d'éducation permanente paraît désormais essentielle et bien des adolescents eux-mêmes l'appellent de leurs vœux.

Tout ceci demanderait discussion et plus amples développements. Ce livre est un livre important, il doit faire réfléchir. C'est un livre non-conformiste qui dépasse l'exposé traditionnel des méthodes actives ; il refuse toute démagogie, il ne cherche pas à laisser croire que l'absence de crédits suffisants est la cause de tous les maux. Il donne la mesure de la réflexion, de la reconversion mentale, des sacrifices que devront obligatoirement accepter l'administration, les parents, les enseignants, pour créer un enseignement vraiment adapté à la jeunesse de notre temps.

Il pose le problème en termes d'institutions, donc de politique. Il situe les réformes indispensables à la fois dans les courants sociologiques de la crise de notre jeunesse et dans le cadre des grands problèmes politiques français du moment : autonomie de la personne, des institutions, des régions. Il propose une refonte totale, raisonnée et motivée du système scolaire.

Nous ne pouvons qu'encourager à la lecture de ce livre, petit, mais riche d'esprit novateur.

Hélène de GISORS.

**GRIGNON (Claude).** — *L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique.* — Paris, Ed. de Minuit, 1971. — 22 cm, 363 p., tabl., graph., index. (Le sens commun).

Quel que soit le mode de production et le type de société, il n'y a pas, semble-t-il, 36 manières d'utiliser une truelle ou une perceuse, et l'enseignement de ces « manières » se présente de toute façon comme un problème purement « technique », qui n'a rien à voir avec l'organisation de la société. Il semblerait donc que ce qui,

dans l'enseignement professionnel, relève d'une étude sociologique, soit seulement constitué par les facteurs extérieurs à la pédagogie proprement dite (problème de recrutement et débouchés des écoles techniques), alors que les procédures didactiques au sens strict, — enseignement « instrumental », pédagogie du geste technique, — seraient idéologiquement et sociologiquement « neutres ». Hypothèse qui nous renvoie au problème plus général des rapports entre fait technique et fait social, développé par Claude Grignon de manière excellente dans l'introduction de son « *Ordre des choses* », étude sur « les fonctions sociales de l'enseignement technique ».

On peut en effet se demander « si les institutions qui se définissent d'abord par leur finalité technique, comme c'est le cas de l'école professionnelle, n'échappent pas de droit, dans ce qu'elles ont de spécifique, à l'investigation sociologique. Discours sur le discours, la sociologie de l'éducation ne doit-elle pas nécessairement laisser derrière elle un reliquat de plus en plus considérable de faits inexplicables, dès lors qu'elle passe de l'étude des institutions scolaires qui transmettent les savoirs les plus symboliques (comme les savoirs artistiques, littéraires ou philosophiques) et qui constituent par excellence son objet, à celles des institutions qui dispensent les savoirs les plus universels, c'est-à-dire les savoirs scientifiques ou les savoirs techniques ? » (p. 13). Mais justement, on ne peut départager à l'avance ce qui est technique et ce qui est social au sein des pratiques de pédagogie professionnelle. Par exemple, l'interdiction faite aux élèves de nombreux C.E.T. de porter les cheveux longs, est-ce un impératif technique (raisons de sécurité), est-ce un impératif « moral » (prescription de « bonne tenue » et de « bonne présentation ») ?

Faute donc de pouvoir effectuer a priori le partage épistémologique (entre ce qui relève et ce qui ne relève pas du « domaine » sociologique), le sociologue n'a d'autre ressource que de prouver les « droits de la sociologie » par la démarche sociologique elle-même : « contraint d'apporter à chaque instant la preuve qu'on était en droit d'étudier ce qu'on étudiait, on s'est trouvé engagé dans l'entreprise raisonnablement déraisonnable qui consiste à s'efforcer de faire reculer indéfiniment les limites du « sociologisable », et à réduire le plus possible la part éventuelle de faits irréductibles à l'explication sociologique » (p. 14). Dans ce ton de résolution entreprenante, dans ce départ (« d'un si bon pas ») en forme de « discours de méthode », il n'y a rien que de naturel et de nécessaire : une science ne peut avancer que si elle présume l'intelligibilité du réel, c'est-à-dire la pertinence de ses propres catégories, qu'elle s'emploie à faire fonctionner aussi exhaustivement que possible. Oui c'est la pensée technologique « pure » qui est abstraite, considérant par décision ses objets comme autonomes, alors que la pensée sociologique les rapporte systématiquement à l'ensemble de leurs conditions sociales et culturelles d'utilisation, c'est-à-dire au système de leurs usages indissolublement techniques et symboliques.

C'est aussi justement cette liaison indissoluble du technique et du symbolique qui fait qu'on peut parler d'un « ordre des choses », lequel n'est pas seulement la fatalité d'un monde soumis en général à la loi de la rareté, ou l'ordre particulier d'une société particulière dont l'arbitraire d'organisation se donne pour une nécessité de nature, mais aussi et plus spécifiquement dans le contexte du livre de Claude Grignon, par opposition à l'apprentissage essentiellement verbal, symbolique, ludique et mondain qui interpose entre l'enfant bourgeois et la réalité matérielle le coussin des mots et des manières, l'idée d'une éducation par les choses qui s'exerce dès la prime enfance dans les milieux populaires, l'élevage « à la dure », le contact « en vraie grandeur » avec les réalités, dont l'enseignement professionnel n'est que le prolongement : méfiance à l'égard des mots, connaissance « concrète » et manipulative, pragmatisme technique, morale aussi de maîtrise gestuelle et de conformité réaliste.

Parmi la diversité quelquefois « touffue » des développements de ce livre consacré à l'enseignement technique professionnel (les C.E.T., non les « lycées techniques », qui préparent au baccalauréat et se rattachent à l'enseignement général), c'est probablement cette problématique de la morale technique qui donne lieu aux analyses les plus fines et les plus intéressantes.

Issus de familles populaires, les élèves des C.E.T., tout en étant préparés dès la prime enfance à « l'ordre des choses », sont suspects de désordre et de laisser-aller, comme en témoignent leur usage anarchique de l'espace, du temps, des objets (logique du bricolage et de la récupération) et du langage (systématiquement déformé, dans sa syntaxe aussi bien que dans le système des désignations : transpositions argotiques, indifférenciation des « bidules » et des « machins »). Par son architecture fonctionnelle (espace sans dénivellations ni replis, bâtiments bas enserrant un plateau central où les élèves sont cantonnés durant les temps libres et facilement surveillables, lieux assignés à des fonctions définies sans recoins ni refuges), par sa temporalité ultra-contrôlée et saturée (40 heures de cours !), par l'uniformisation de la tenue, par la discipline plus contraignante que dans les lycées, le C.E.T. joue un rôle de redressement moral autant que de formation technique : il s'agit de compenser les lacunes d'une prime éducation « relâchée », d'apprendre aux adolescents les usages de base en matière d'espace (une place pour chaque chose), de temps (un temps pour chaque chose), de conformité instrumentale (*utiliser les outils à bon escient*), verbale (appeler les choses par leur nom), morale et hygiénique (se laver, faire du sport, être franc, loyal, courageux, volontaire, etc.). A quoi les élèves opposent des réactions de contre-acculturation caractéristiques : fugues, chahut sauvage de type mutinerie, organisation occulte, échange clandestin de biens et de services inavouables, langage ordurier, jeux violents, etc.

Mais l'important est de comprendre que cette inculcation morale et la formation technique sont intérieures l'une à l'autre. C'est au sein même de l'atelier que s'effectue le plus efficacement l'édification de l'individu, parce que la résistance des choses (leur dureté ou leur fragilité inexorables...) est la meilleure école de discipline gestuelle et de maîtrise de soi. Qualités du tempérament, mais aussi certitudes éthiques sont dispensées par l'atelier : la certitude que le monde physique est ordonné, que tout problème technique peut trouver une solution, que l'échec vient toujours de la maladresse des individus, avec, en arrière plan, la vision technicienne du monde social (la métaphore technique comme « sociodicée »). Tout se passe d'ailleurs « comme si » l'institution avait sélectionné, parmi tous les métiers qu'il est matériellement possible et économiquement rentable d'enseigner en C.E.T., ceux qui se prêtent le mieux à l'édification morale : par exemple les métiers du fer et du bois (qui consistent à travailler un matériau « résistant ») plutôt que ceux de la chimie ou des soins corporels (malgré leurs débouchés et la demande de formation). Comme si la tâche de « civilisation » et de moralisation des « barbares » était plus importante que les lois économiques ! (Il est vrai, d'après Claude Grignon, que les lois du marché s'accommodent fort bien d'une certaine inadéquation entre l'offre de main d'œuvre qualifiée et les besoins techniques, qui permet de payer moins cher les diplômés en surnombre dans certains secteurs et d'utiliser ailleurs à moindre coût des non-diplômés, par un curieux effet d'optimum de déséquilibre...).

Mais l'essentiel du livre porte sur la culture technique ou plus exactement le rapport entre la culture technique et professionnelle enseignée dans les C.E.T. et la culture « culturelle » (« générale » ou « dominante »), ce qui renvoie d'ailleurs au problème de la position de l'enseignement technique par rapport à l'enseignement général au sein du système scolaire existant.

En fait, tout comme l'espace proustien, l'univers des C.E.T. se résume assez bien en l'opposition de deux « côtés » : le côté des salles de classes et le côté des ateliers, la configuration instable et surdéterminée de cette opposition permettant

de comprendre un certain nombre de caractéristiques ambiguës, ou « intermédiaires » de l'institution (si on en juge d'après les analyses, elles-mêmes parfois ambiguës, ( Claude Grignon). Il y a en effet tout un côté du livre qui nous montre la spécificité de cette culture technique, son autonomie (relative) par rapport à la culture générale. Par rapport aux lycées, les C.E.T. constituent en effet un « monde renversé » : l'enseignement professionnel y est prépondérant, tant par la masse horaire que par le jeu des coefficients pour les classements et examens, et apparaît aux élèves comme le seul utile, alors qu'ils rejettent globalement les matières « générales » (français et histoire en particulier) ; il y a un « esprit technique » qui imprègne tout l'enseignement dans les C.E.T., esprit d'utilité, de rationalité, de positivité, et qui l'oppose systématiquement à l'esprit de futilité, de verbosité et de « chiqué » qu'on attribue à l'enseignement général. D'où, par opposition aux autres disciplines, le privilège de « crédibilité » auprès des apprentis des maîtres d'atelier, dont les manières auxquelles les compétences témoignent de l'origine ouvrière, et dont la « percée » pédagogique repose aussi sur une complicité de classe.

Mais tout un autre côté du livre nous dit l'inverse : à savoir que même au sein des C.E.T. l'enseignement professionnel est « dominé » par l'enseignement général ou plus exactement « théorique » : le fait que les programmes d'enseignement général des C.E.T. ne soient le plus souvent qu'un démarquage abrégé et simplifié des programmes du secondaire, le fait que les enseignants soient rétribués selon leur diplômes, c'est-à-dire selon leur position dans la hiérarchie universitaire, le fait que l'orientation des élèves entre les différentes spécialités professionnelles enseignées dépende de leur place au concours d'entrée, donc de notes en français et mathématiques, sont les indices d'une domination de l'enseignement général. Comme le montre Claude Grignon dans de subtiles analyses, le discours des enseignants comporte d'ailleurs ostensiblement deux registres : un registre « vulgaire » (à usage de communication), un registre « savant » (à usage d'ostentation), le premier se présentant comme la monnaie du second, son reflet dégradé, sa version indigne pour laquelle les apprentis peuvent se persuader de leur indignité, et les professeurs « généraux » de leur « relégation ». On laisse entendre aux apprentis qu'il y a quelque part la « vraie lumière » (la science, le savoir théorique « pur »), dont les professeurs portent témoignage, mais que les ténèbres ne sauraient recevoir : comme les prisonniers platoniciens, les apprentis n'accèdent qu'à l'ombre de la vérité (c'est-à-dire à un savoir pratique, trucs de métier et recettes semi-savantes), — condamnés à souper çonner derrière eux l'éclatante lumière du « banquet des élus ».

C'est bien en fait d'un savoir « semi-savant », d'une « culture moyenne » qu'il s'agit (au sens où la photographie est un « art moyen ») : un ensemble de formations idéologiques « intermédiaires » propres à permettre aux futurs contremaîtres et ouvriers qualifiés qui sortiront des C.E.T. d'assumer leur rôle d'« intermédiaires » entre les classes sociales antagonistes. Il faut reconnaître cependant que l'analyse de cette « culture de métier savante » (intermédiaire entre la culture de métier des ouvriers « formés sur le tas » et la culture savante « théorique », et dont le dessin industriel est une manifestation assez représentative) n'est pas absolument claire et cohérente (cf. par exemple p. 255 : « l'attrait qu'exerce sur les élèves tout ce qui se rattache à la théorie », alors que le contraire a été développé auparavant, etc.).

C'est finalement toute la signification sociologique de l'école professionnelle qui paraît « instable ». Enseignement « dominé », où sont « relégués » les enfants de milieux populaires, et en même temps moyen de promotion et de sélection de l'« élite » ouvrière, — par opposition à ceux qui sont réduits à « l'apprentissage sur le tas » et à la non-qualification, l'enseignement professionnel assure à la fois une fonction technique : formation d'une main d'œuvre qualifiée dont le système économique a besoin, et une fonction sociale : création d'une « aristocratie ouvrière » destinée à servir d'« intermédiaire » et à assurer la communication « optimale » entre les classes antagonistes (cf. en particulier l'étude des caractéristiques institu-

tionnelles, historiques et sociologiques de l'école professionnelle dans la première partie du livre).

Mais cette position « intermédiaire » n'est pas dépourvue d'ambiguïté : d'une part, fidèle à la logique d'interprétation de « La Reproduction », à laquelle il se réfère à plusieurs reprises, Claude Grignon conclut son analyse de la culture technique en disant que celle-ci « ne peut se définir sociologiquement que par la fonction de perpétuation de l'ordre culturel et social qu'elle assure » (p. 272) ; mais la conclusion développe l'idée que l'enseignement professionnel est au contraire une conquête ouvrière, qui ne contribue à la reproduction des structures existantes que de manière indirecte, détournée, et en quelque sorte par « confiscation », et l'auteur affirme paradoxalement (dans le contexte de son livre) que « c'est dans la mesure où elle s'acquitte efficacement de sa fonction de formation d'une « élite ouvrière » que l'école professionnelle fait courir le risque le plus important à la perpétuation de l'ordre social » (p. 279). Incontestablement, il y a là comme un flottement dans l'interprétation (dont témoigne aussi, dans les raisonnements, la fréquence des extrapolations analogiques du type « Tout se passe comme si... »). Reconnaissons que l'articulation n'est pas si facile entre le niveau de l'investigation empirique (observation « sur le terrain », souvent d'une remarquable acuité ethnologique, questionnaires administrés à des milliers d'apprentis, recensement de documents de toutes sortes) et le niveau de la généralisation théorique, lorsqu'il s'agit de rapporter systématiquement les données obtenues à un modèle sociologique global. C'est en particulier cette notion d' « intermédiaire » qui fait problème. Les ouvriers qualifiés sont-ils bien un « groupe médiateur » ? Et le mot « intermédiaire » a-t-il le même sens lorsqu'il s'agit de qualifier ce groupe (du point de vue de sa position sociale) et de caractériser la culture technique (comme « culture mixte », ou à mi-distance de deux autres types de culture) ? Il y a là certaines « facilités », certains glissements dans l'élaboration conceptuelle, qui font obstacle à l'intelligibilité.

*On ne manquera pas d'être emporté en tout cas par le brio de l'analyse finale* (à partir de la p. 282), dont la dynamique saisissante fait oublier l'abrupt du surgissement. Oui la logique de l'idéologie, tout entière manichéenne, fonctionne par production analogique : oppositions et homologies qui ne sont pas sans évoquer, dans leur vertu classificatoire, certaines structures mises à jour dans la « Pensée sauvage » ou les « Mythologiques ». « Parce que la force est à la réflexion ce que le bruit est au silence, ou ce que la crasse est à la propreté, et que, du même coup, la « rigolade » est au sérieux ce que la brutalité est à la patience et le laisser-aller à la droiture, il suffit que la forge soit opposée au dessin professionnel pour que le forgeron et le voyou se trouvent rangés dans la même catégorie, et pour que le travail manuel se retrouve, en fin de compte, du « mauvais côté » (pp. 283-284). A travers ce jeu d'analogies, qui appartient au « discours latent » de l'institution, l'organisation des écoles d'apprentissage et les catégories classificatoires qu'elle engage renvoient à l'opposition fondamentale entre travail manuel et travail intellectuel, mais aussi entre nature et culture.

Mais la logique manichéenne n'est jamais « simplement binaire », et c'est une figure à quatre termes qui exerce ici son « efficace » (idéologique). Si la culture était en effet seulement « le bon côté » et la nature « le mauvais côté », tout le monde voudrait être du côté de la culture, du côté de la classe dirigeante, et la polarité sociale ne fonctionnerait plus. La vraie opposition est donc entre d'une part le bon côté de la nature (bons sauvages et bons ouvriers) et le bon côté de la culture (l'élite « responsable ») que les « bons intermédiaires » ont pour rôle de mettre en communication (ce pour quoi on les qualifie en C.E.T.), et d'autre part, méphistophéliquement complices, le mauvais côté de la nature (les voyous) et le mauvais côté de la culture (les intellectuels dégénérés) qui se conjuguent aujourd'hui dans le désœuvrement d'une contestation anomique.

Située dans cette zone dangereuse du contact entre la nature et la culture, rien n'est sûr, où l'on doit craindre toutes les inversions et tous les retournements on comprend que la technique se trouve créditée d'une efficacité quasi-magique. La formation technique et professionnelle, assurant la subordination du « bon côté de la nature » au « bon côté de la culture », contribue à faire tourner le monde « dans le bon sens » (alors que le « mauvais intermédiaire », en proclamant l'inversion des signes, ne peut que provoquer « la fin de tout » !). Il n'est donc pas étonnant que dans les sociétés contemporaines, la technique serve de paradigme universel, de principe d'absolutisation de l'arbitraire social : son efficacité symbolique et justifie toutes les autres, par elle la conscience des masses se trouve « tenue et respect », l'ordre humain s'appuie sur un ordre des choses qui le représente et l'éternise.

Ainsi l'analyse de Claude Grignon se produit sur plusieurs registres, mais le jeu de la pensée reste le même (malgré quelques ambiguïtés et obscurités) d'un bout à l'autre du livre : il s'agit toujours, fondamentalement, d'élucider la logique (l'idéologie, parce que celle-ci est le ressort (à la fois embrayeur et domaine d'inventivité) de toute pratique sociale.

Jean-Claude FORQUILLON

**HAMELINE (Daniel). — Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'Intention d'Instruire. — Paris, Gauthier-Villars, 1971. — 27 cm, 258 p., index, bibliographie (Hommes et organisations).**

Entre « La liberté d'apprendre » que Daniel Hameline publiait avec Marie-Joël Dardelin en 1967 et « Du savoir et des hommes », le chemin parcouru est considérable. On se souvient que les auteurs de « La liberté d'apprendre » avaient été parmi les premiers à relater des expériences de pédagogie non-directive. Ils apparaissaient comme des adeptes enthousiastes du rogerisme, à une époque où Rogers faisait scandale chez les enseignants. Depuis ce temps-là, il y a eu la secousse de mai 68, le non-directivisme est devenu chez beaucoup un nouveau conformisme tandis que de nouveaux courants de réflexion ont mis l'accent sur les déterminations sociopolitiques du système éducatif. Il n'est plus possible de se représenter la relation pédagogique comme un pur dialogue entre les personnes dont le seul problème serait de se vouloir authentiques. La relation pédagogique, inscrite dans un champ structuré par l'institution et la société, ne peut pas échapper à la signification idéologique.

Daniel Hameline cherche à voir ici comment « l'intention d'instruire » se formule et se justifie en rapport avec diverses illusions auxquelles elle est tour à tour exposée. Ces illusions et leurs esquives ne sont pas directement dégagées de l'expérience vécue des situations pédagogiques, mais du langage communément employé pour les analyses et les critiques. Hameline s'est proposé de « laisser parler le langage lui-même dans ses équivoques parlantes ». Son discours est un discours sur le discours pédagogique, discours pédagogique qu'il s'attache à expliciter et à explorer jusqu'aux tréfonds du non-dit. C'est donc un discours de second degré, dont la construction n'est pas démonstrative, mais reflétante et éventuellement dénonciatrice des fantasmes et des stéréotypes au travers desquels se fraye sa voie, à la recherche de son fondement et de sa spécificité.

Cette quête l'entraîne à rencontrer des pièges dont elle ne triomphe jamais complètement. C'est d'abord « l'illusion de l'idéal ». En parlant le langage de l'idéal qui oppose à l'enseignant mercenaire, marchand de participes, victime et incarnation

de la bureaucratie, l'enseignant affranchi, homme de projet et de relation, on escamote le rôle déterminant des manières d'être et de faire instituées qui imprègnent la parole de chacun. Méconnaissance apparemment stimulante, car elle donne le sentiment d'une liberté, mais aboutit en fait à la bonne conscience démobilitatrice.

C'est ensuite « l'illusion du volontaire », le piège de l'aide à l'enfance, qui contient l'équivoque d'un retour à l'enfance, confrontation entre l'enfance et l'éducateur et l'enfance à laquelle il se voue professionnellement. Ici se situent les pages, à notre avis les plus éclairantes de l'ouvrage, peut-être celles qui traduisent l'intuition centrale qui l'a inspiré : l'analyse des phénomènes de transfert et de contre-transfert dans la relation éducative. On y voit le jeu dans lequel l'éducateur est pris, tour à tour régressant vers des conduites immatures et se défendant par des attitudes distancées et dominatrices. L'ambivalence fondamentale des sentiments de l'adulte à l'égard de l'enfance est sans cesse réactivée dans la situation vécue par l'éducateur et lui confère un caractère dramatique. « Car l'enfant est celui qui, quel qu'il soit, nous chasse de nos terres. Et l'enfance est ce qui ne peut pas être conservé sans régression. Là réside son étrangeté fascinante et inquiétante : les enfants ne seront des vivants que par la mort de notre propre enfance ».

L'intention d'instruire est confrontée à d'autres épreuves :

— Epreuve de la positivité, lorsque la psychologie spontanée de l'enseignant (les « dons », la « mémoire », le « magnétisme » du professeur) est mise en question et déboute par des notions plus élaborées et plus dynamiques.

— Illusion instituante ; le projet de redistribuer le pouvoir et d'appeler les élèves à la participation rencontre la résistance de l'institué. La difficulté est d'en reconnaître la détermination sans pour autant l'accepter. L'intention d'instruire tombe à plat lorsqu'elle cherche à provoquer la participation sans reconnaître le décalage entre le langage qu'elle tient et le langage auquel elle est tenue par l'institution. Elle impute à la permanence des caractères (qualités, défauts) l'incongruité de la situation au lieu d'en faire l'analyse. Un tel langage ne crée pas une communication, il ne fait que souligner le décalage qu'il prétend combler.

Trois voies sont ouvertes à l'action instituante de l'enseignant par laquelle il peut « créer de l'événement non programmé par l'institution » :

— Ouvrir un champ de parole « prévenante » : alimentation du discours du maître et de l'activité des élèves. C'est le « maternage ».

— Piéger la situation : former, guider, c'est-à-dire assurer des tâches non édictées, se poser en éducateur responsable. C'est le « paternage ». Le maître est, selon le mot de Gusdorf, « agent double ».

— Refuser aussi bien la transmission que la maîtrise spirituelle, faire de ce refus « le geste inaugural de quelque chose qui va se passer ». C'est le « fraternage » de l'attitude non-directive.

— L'illusion pédagogue qui consiste à fuir le vécu de la rencontre éducative dans la nostalgie du thème, (la parole n'est plus vivante, elle institue sa vérité a priori) et le désir de scientificité illustrent la première de ces voies. L'illusion thaumaturgique se rencontre dans la seconde voie où l'autorité magistrale est représentée comme la lutte de la raison contre l'obscurantisme, ou le combat de Jacob avec l'Ange. Il faut l'épreuve de la négativité affrontée dans les pratiques non-directives pour faire apparaître l'autre versant de la situation éducative ; à l'opposé de la « structuration de l'humain » que suppose toute didactique, l'initiative intégrative personnelle. C'est entre ces deux pôles que l'intention d'instruire se débat.

Nous n'avons pu donner dans ces lignes qu'un aperçu rapide de l'ouvrage de Daniel Hameline qui foisonne d'analyses ingénieuses, d'ouvertures, de provocations stimulantes. Une fois le livre refermé le lecteur que je suis se sent pris de vertige et

se demande avec perplexité si c'est là un effet de la jalousie (sur un tel sujet j'aurais voulu pouvoir en dire autant) ou de la peur de se laisser entraîner dans une véritable fuite des idées. Sans doute l'un et l'autre.

Gilles FERRY

**HASSENFORDER (Jean). — La bibliothèque, institution éducative. Recherche et développement.** — Paris, Lecture et Bibliothèque, 1972. — 27 cm, 214 p., bibliogr.

Sans toujours deviner ce que cette revue lui doit dans son étoffe et dans sa architecture, les lecteurs de la Revue française de Pédagogie connaissent bien Jean Hassenforder ; c'est, toujours disponible et efficace, l'un de nos meilleurs experts en documentation — et, comme l'on dit aujourd'hui, en bibliothéconomie. Or, Jean Hassenforder, a, cédant à nos affectueuses sollicitations, élaboré sous la direction du professeur Antoine Léon, la première thèse française sur les bibliothèques publiques et scolaires ; un jury, présidé par le professeur Jean Fourastié, membre de l'Institut, a donné à ce travail la plus haute qualification universitaire ; en prêtant cet ouvrage, Michel Bouvy, alors président de la section des bibliothèques publiques, a raison de parler « d'un événement dont on ne saurait sous-estimer l'importance ». Aussi, avons-nous conscience de trahir en voulant le résumer, un livre « extrêmement riche », conclut M. Bouvy, (un livre) « qui, par les perspectives qu'il ouvre, par les questions qu'il pose, devrait ouvrir la voie à toute une génération de chercheurs ».

« Toute situation s'éclaire quand on examine la genèse » (p. 87). C'est pourquoi l'auteur consacre à un historique à la fois minutieux et significatif la première partie de son étude. Les modèles de bibliothèques semblent imputables à l'étranger ; aux Etats-Unis, le mouvement est dû aussi bien à l'influence personnelle de Melvil Deane à partir de 1873 qu'à un milieu porté à la fois par la philanthropie et l'autodidaxie en Angleterre, surtout après 1835, l'animateur est Edward Edwards, appuyé par les parlementaires W. Ewart et J. Brotherton. Bientôt, « département de prêt, bibliothèque d'étude, salle de périodiques (constituent) les trois sections fondamentales de la bibliothèque publique anglo-saxonne. Sur ces bases solides, l'institution connaît une double expansion dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle : expansion du territoire desservi, croissance et diversification des services » (p. 20).

Cependant, « s'il y a retard de ces institutions dans notre pays, les tentatives n'ont pas manqué » (p. 3). Sans qu'il y ait un ordre chronologique établi, nous pouvons, pour le XIX<sup>e</sup> siècle, retenir trois secteurs de créations. En premier lieu (à partir des fonds de livres provenant surtout des établissements ecclésiastiques), des bibliothèques communales sont instituées dès 1803 : malgré un progrès relatif enregistré dans les villes après 1878, ces bibliothèques végéteront au long du siècle faute d'aération et de compétence. En second lieu, en rapport avec la remarquable extension des cours pour adultes, les bibliothèques populaires se développent à partir de 1860, surtout dans l'Est de la France : il faut saisir là le rôle de l'éducateur Jean Macé, du typographe Girard, l'action incitatrice de la Société Franklin organisée en 1862 par ce dernier ; il est question en 1878 de 5 000 bibliothèques correspondantes ; il n'en sera plus que 3 000 en 1902 : « faute de moyens réguliers, elles ne parviennent pas à s'imposer ; (...) elles délaissent la fonction documentaire si mal assurée par les bibliothèques traditionnelles » (p. 47). Les bibliothèques scolaires constituent la troisième série d'institution ; le ministre de l'Instruction publique Rouland en établira l'obligation sous la responsabilité de l'instituteur (1862) ; son successeur Victor Duruy y aidant, le nombre des livres est multiplié par 8 ; sans doute parle-t-on de 43 000 bibliothèques scolaires en 1902, en fait, les 3/4 des 7 millions



de livres alors catalogués sont jugés « illisibles » : « Comme les bibliothèques populaires, les bibliothèques scolaires souffrent de leur petite taille, de leurs fonds insuffisants, de leur piètre organisation. L'école se révèle incapable de mener en même temps sa tâche d'enseignement et la gestion de bibliothèques » (p. 47).

C'est seulement au XX<sup>e</sup> siècle que des facteurs favorables vont s'exercer. Là encore convergeront l'action de vives personnalités, comme Eugène Morel (pp. 50-54) — et l'influence d'associations diverses : l'Association des bibliothécaires français (1906) ; au sein de cette dernière, la section des petites et moyennes bibliothèques (1959), devenue en 1967 la section des bibliothèques publiques ; le Comité de la lecture publique (Roland Marcel, 1929) ; l'Association pour le développement de la lecture publique (1936) ; la Direction des bibliothèques (1945) ; le Comité interministériel (novembre 1966). Donc tardivement, les pouvoirs publics interviennent — ce qui se marque dans les mesures prises en 1968. A leur tour, non moins tardivement alertés, les milieux de l'édition interviendront. Des périodiques spécialisés — *Revue du Livre et des Bibliothèques*, 1933 ; *Education et Bibliothèques*, 1961-1965 — contribueront aux progrès.

Appréciés au long de la dernière décennie, ceux-ci semblent évidents. La fonction de bibliothécaire se précise, s'organise : une école nationale supérieure est créée en 1963. Certaines bibliothèques municipales sont nationalisées en 1931, des bibliothèques centrales de prêt se multiplient à partir de 1945 (21 en 1960). La novation est peut-être plus forte encore pour les bibliothèques scolaires, bibliothèques-centres de documentation des lycées, « au service des élèves », dit une instruction de 1969 (600 en 1971) : il convient, à ce sujet, de souligner l'influence des bibliothèques « Heure joyeuse » (Mmes Darier, Leriche...), le rôle direct de l'inspectrice générale Brunschwig, des inspecteurs généraux Jacotin, Sire... L'évolution de la pédagogie contribue à l'amélioration, dans la mesure même où « l'accent est mis sur l'expérience et la motivation » (p. 32), où la bibliothèque a, au regard des relations sociales, de l'autonomie intellectuelle et même de la cogestion, « des visées éducatives » (p. 4).

Ce bilan ne doit point faire illusion : 15 % des lycées sont pourvus de cette « institution fragile » (p. 5) ; 4 % des Français fréquentent assidûment une bibliothèque ; il s'agit de 0,74 livre prêté par Français et par an (5,74 aux Etats-Unis, 9,4 en Angleterre) ; les responsables semblent s'intéresser à la conservation plus qu'à la communication, « au magasin plus qu'à la salle de lecture » (p. 62). Joue « le poids des méthodes administratives et des habitudes » (p. 73) — le poids aussi des dispersions rurales ou des hypothèques socio-culturelles ; on lit deux fois moins chez les paysans que chez les ouvriers, deux fois moins chez ces derniers que parmi les cadres sociaux ou économiques (p. 87). En outre, invoquant l'expansion de l'audio-visuel, certains prophétisent la mort de la Galaxie Gutenberg face à l'ère électronique (McLuhan, Paris, Mame, 1967).

Homme d'enthousiasme réfléchi, l'auteur ne partage pas ce pessimisme. D'une part, il croit, avec Joffre Dumazedier et André Martinet, aux avantages, à l'ampleur et à la richesse de l'information imprimée (pp. 105-114). D'autre part, la bibliothèque peut très bien devenir « le lieu de la communication enregistrée » (p. 4). Ce n'est d'ailleurs que l'un des aspects d'une prospective qui fait l'objet de la III<sup>e</sup> partie de l'ouvrage : le Centre de documentation devient « l'instrument essentiel d'un enseignement rénové » (p. 127), la bibliothèque-centre, l'occasion de choix culturels dans le cadre de la pluridisciplinarité définie par le président Edgar Faure (p. 133). Une axiologie nouvelle se définit qu'avaient esquissée J. Macé en 1866, M. Dewey en 1876, E. Morel en 1912 : la bibliothèque cesse d'avoir une fin conservatrice pour devenir le moyen actif de l'éducation personnelle et permanente ; glissant de l'information à la formation, utilisant aussi bien les techniques modernes que les enseignements des sciences sociales, elle s'inscrit dans les phénomènes globaux de l'éducation

et de la culture ; « le bibliothécaire devient au meilleur sens du terme un professeur disons un animateur justiciable de pédagogies générale et particulière.

C'est dire l'intérêt du livre, terminé par une bibliographie (thématique organisée) de quelques 240 ouvrages. Peut-être des esprits pointilleux reprocheront-ils à l'auteur d'avoir répété pratiquement cette bibliographie au long des fins de chapitres — et renoncé à la pratique assez commode des références sommaires (bas de pages. Tel spécialiste regrettera la limitation voulue de l'étude en songeaux bibliothèques d'entreprises ou d'institutions privées, tel érudit invoquera la surprenante richesse des bibliothèques des Ecoles centrales, ici oubliées ; mais les Ecoles centrales mériteraient quelques thèses de doctorat, comme en mériterait une, Emi Javal, auquel Jean Hassenforder fait opportunément allusion (p. 16).

Indépendamment du relevé de quelques erreurs de frappe — pp. 47, 49, 50, 66 — non signalées dans l'errata, voilà, anodines, les seules critiques apportées par l'esprit pointilleux. Il reste un remarquable corps de suggestions : ensemble de recherches à conduire et à appliquer dans l'esprit des sciences connexes et spécifiées, système de formation de bibliothécaires-documentalistes, experts et éducateurs ; réseau d'institutions, reposant sur la création de bibliothèques de secteur alimentant un groupe de 100 000 habitants ; plus encore, élaboration d'une véritable philosophie, adaptant les bibliothèques à notre mentalité nationale (p. 62), mais surtout les intégrant, aussi diversifiées qu'elles soient, aux différents niveaux culturels (pp. 161-188)...

Ne nous y trompons pas : la logique et la conviction de l'auteur — cette flamme que nous apprécions tant — peuvent faire illusion ; l'application d'idées aussi évidentes réclamera beaucoup d'efforts. Mais, comme l'a écrit Jean Hassenforder en conclusion à son ouvrage, « le développement des bibliothèques apparaît aujourd'hui comme un préalable à une transformation effective de l'enseignement à tous les niveaux comme au développement culturel de notre société. C'est la voie d'une révolution tranquille ».

Jean VIA

**ILLICH (Ivan).** — *Une société sans école* (trad. de l'américain, 3<sup>e</sup> éd.). — Paris, éd. c Seuil, 1971. — 20,5 cm, 177 p.

Une société sans école est un essai social d'une exceptionnelle vigueur. Il arrive à point tant en Amérique du Nord qu'en Europe. Il contient une critique radicale du système scolaire obligatoire et une évocation technique d'un système de remplacement orienté vers la formation permanente de l'individu par lui-même. Cette critique et cette évocation sont présentées avec un grand talent : tour à tour observateur humoriste, polémiste, poète et prophète, Ivan Illich offre au lecteur un régal littéraire en même temps qu'une matière à réflexion. Qu'apporte-t-il donc de plus que tous ces auteurs, d'Auguste Comte à Liveright qui nous ont apporté leurs idées critiques sur l'école et leurs visions d'une éducation universelle ou d'une éducation pour toute la vie (long life education). Nous ne tenterons pas de résumer ce livre, nous risquons de l'affadir. Nous en extraierons en style direct les propositions les plus saillantes en les enchaînant dans la logique pour ainsi dire existentielle de cet auteur. Celui-ci d'origine yougoslave a combattu pour elles, dans les quartiers portoricains de New York, à l'Université de Porto-Rico, enfin « en exil », au Centre de documentation culturelle de Cuernavaca, à 30 km de Mexico.

1) L'école obligatoire est une institution qui impose « une hiérarchie de consommation », souvent sans rapport ni avec les besoins du travail, ni avec les exigences

de la personne. Elle crée la course au diplôme qui n'a pas de rapport avec la compétence. « A New York, il faut douze années d'études pour appartenir au service d'hygiène ». Pourquoi ? « L'école créée artificiellement de l'infériorité sociale. Au Mexique les déshérités sont ceux à qui il manque cinq années d'études, à New York ceux à qui il en manque douze ».

2) L'école obligatoire crée l'illusion que l'essentiel de l'éducation dont une personne a besoin vient de l'enseignement : c'est faux. Il est vrai « que l'enseignement contribue à l'acquisition de certains types de connaissances » mais le savoir véritable de la plupart des humains vient « d'expériences fortes en dehors de l'école » et « ce que l'on a voulu consciemment apprendre n'a que peu de rapport avec un programme d'enseignement ». L'éducation véritable vient de l'extérieur « d'autres activités que nous appellerons travail ou loisir ».

3) Les démocrates ont imposé partout la scolarité obligatoire « en espérant ne plus faire dépendre la place future que des mérites de chacun placé au départ avec des chances égales ». En fait en Amérique du Nord ou du Sud comme en Europe « loin d'égaliser les chances, l'école en assure la répartition » selon la structure sociale.

4) Même en augmentant les crédits d'aide aux déshérités l'école obligatoire s'est montrée impuissante à assurer la justice sociale. « Entre 1965 et 1968 plus de trois milliards de dollars furent alloués aux écoles américaines afin de compenser les désavantages scolaires d'environ six millions d'enfants... aucune amélioration véritable n'en est résultée... les retards scolaires ne peuvent se rattraper en faisant confiance à l'enseignement de l'école, même si on double ou triple les crédits ».

5) D'ailleurs à quoi bon démocratiser l'institution scolaire qui fondamentalement nuit à l'éducation elle-même en créant la confusion entre enseignement et éducation. « Prisonnier de l'idéologie scolaire l'être humain renonce à la responsabilité de sa propre croissance et par cette abdication l'école le conduit à une sorte de suicide intellectuel. » Même si elle pratique les méthodes de l'éducation nouvelle « l'institution scolaire obligatoire est devenue la négation de la responsabilité individuelle ». Elle est « l'archétype de toutes les institutions de droite fondées sur la contrainte ». Elle est donc en fait une école de servitude, même quand ses intentions sont humoristes. « L'école en tenant les jeunes à l'écart du monde crée « une pré-aliénation » que Marx ne pouvait pas prévoir. De plus donnant l'illusion qu'elle assure l'éducation et qu'elle est seule capable de s'en charger, elle dispense la société et ses institutions plus ou moins bureaucratiques, de faire l'effort de transformation nécessaire pour être elle-même éducatives. « L'école se situe à l'écart du monde tandis que le monde ne possède aucune valeur éducative ».

6) L'école est « un enfantillage ». Elle rend l'enfance « interminable ». Elle est coûteuse pour les sociétés riches : « un diplôme aux Etats-Unis coûte cinq fois le revenu d'un an d'un citoyen moyen de la moitié déshéritée du monde ». Elle est ruineuse pour les nations pauvres. Elle est absurde pour toutes. Que faire ? ni prolonger, ni démocratiser le système scolaire obligatoire, supprimer le principe même de l'obligation scolaire, déscolariser la société pour créer tout au long de la vie des possibilités d'éducation volontaire à la disposition des enfants, des adolescents et des adultes de toutes les classes sociales, chaque fois que l'individu en sentira le besoin. Illich propose de nouvelles institutions éducatives pour tous les âges de la vie, « qu'il faut mettre en place sans attendre le changement de la direction politique ou la fin de la domination d'une classe sociale ». En effet l'institution scolaire est en soi une institution répressive qui a la vie dure : son pouvoir répressif a survécu jusqu'à ce jour à toutes les révolutions « c'est une illusion de traiter l'école seulement comme une variable dépendante de la structure sociale ».

Les nouvelles institutions éducatives devraient avoir trois buts : « permettre, à tous ceux qui veulent apprendre, l'accès aux moyens nécessaires mis à leur disposi-

tion à n'importe quel moment de la vie ; permettre à tous ceux qui veulent faire partager leurs connaissances de trouver ceux qui veulent recevoir une part de leur savoir et enfin, fournir à tous ceux qui veulent présenter un problème, l'occasion de faire connaître leurs connaissances spécialisées ». Ces institutions éducatives devraient utiliser les réseaux de communications que permet la technologie la plus moderne, notamment celle des ordinateurs. Ils pourraient être au nombre de quatre.

### 1. Un service d'objets éducatifs.

« Il devrait être à la disposition de chacun. D'abord, dépôts décentralisés de livres, de bandes magnétiques, de magnétophones, de photocopieurs, de films ; de guitares, de vidéo-cassettes, de terminal d'ordinateurs pour l'auto-formation à la carte, à la disposition de tous, enfants et adultes, à tous moments, pas seulement dans les bibliothèques en plus grand nombre mais dans tous les endroits où les hommes et leurs enfants travaillent, séjournent, voyagent, circulent, etc.

De façon plus générale, les objets et services produits par l'industrialisation sont de plus en plus difficiles à manier, à comprendre, à entreprendre, à « démonter ». L'individu est aliéné par un réseau d'objets dont la seule présentation est utilitaire, ou publicitaire. Il serait nécessaire que des lois nouvelles imposent aux objets des lois qui soient non seulement fonctionnelles mais éducatives. Une société ne sera éducative que si la collectivité impose non seulement un combat contre la pollution par l'industrie, mais « l'élaboration d'un environnement culturel où l'homme ne serait plus étranger à ses productions. Le contrôle de ces objets doit échapper au contrôle des seuls éducateurs professionnels. Ils doivent être de plus en plus autogérés par les usagers eux-mêmes, avec l'aide de techniciens appartenant à tous les milieux ».

### 2. Un service d'échange de savoir-faire.

Les objets éducatifs eux-mêmes peuvent suffire à l'auto-formation plus ou moins guidée, progressive, programmée. Mais il se peut que les utilisations aient besoin d'un initiateur, d'un professeur qui ait une qualification. Ainsi, pour apprendre à jouer de la guitare ou à parler une langue étrangère, le recours à un professeur de savoir-faire est souvent nécessaire. « Je ne vois aucune raison à ce que d'autres savoir-faire plus complexes (qu'apprendre la cuisine ou la conduite auto) tels que l'acquisition des aspects mécaniques de la chirurgie et du violon, la lecture ou l'usage des répertoires et des catalogues, ne puissent pas être appris de la même façon ». Aujourd'hui, ce qui restreint l'utilisation de tels professeurs de savoir-faire, c'est qu'on les oblige à avoir des diplômes plutôt que des compétences. Il faudrait inventer une « discrimination fondée sur les savoir-faire testés et non sur la base d'un pedigree scolaire ». Un système d'ordinateurs enregistrerait les noms de ces professeurs de savoir-faire, qui pourraient être ainsi facilement trouvés par ceux qui en ont besoin. On pourrait créer une banque d'échanges de savoir-faire dans tous les secteurs d'activités. Chaque citoyen aurait un crédit de base avec lequel il pourrait acquérir des capacités fondamentales. Au-delà de ce minimum, des crédits additionnels seraient accordés à ceux qui les gagneraient en enseignant. « Une élite tout à fait nouvelle serait ainsi promue qui serait une élite composée de ceux qui gagnent leur éducation en partageant ce qu'ils savent ».

### 3. Un système d'appariement des pairs.

Pour acquérir un savoir dans quelque domaine que ce soit, il arrive souvent que l'on ait recours à quelqu'un qui a les mêmes intérêts : copains, copines, amis, amies, groupes, bandes, etc. Pour « l'anti-école », ce mode d'acquisition de connaissances serait non seulement toléré, mais encouragé. La déscolarisation de la société signifierait « l'abolition du pouvoir d'une personne qui oblige une autre personne à assister à une réunion. Elle signifie aussi la reconnaissance du droit de n'importe qui, de n'importe quel âge ou sexe de lancer une réunion ». Là encore, le recours à l'ordinateur pourrait permettre aux autodidactes de rencontrer ceux qui ont les mêmes

intérêts. Certes, ce libre droit de réunion de travail pourrait être utilisé abusivement. La loi devrait garantir les règles des institutions éducatives. Des groupes pourraient ainsi se constituer et se payer les « professeurs » de leur choix. Dans les universités, « les étudiants seraient munis de bons éducatifs qui leur donneraient annuellement droit à 10 heures de consultation privée avec le professeur de leur choix, et pour le reste de leurs études, ils disposeraient de la bibliothèque, du réseau d'appariement des compagnons d'études et des instruments matériels de l'apprentissage ». Des possibilités comparables à l'échelle du quartier, pourraient redonner aux relations locales, actuellement « disparues dans les grandes villes », une signification nouvelle dans un système d'éducation permanente.

« Dans la société scolarisée, nous devenons de plus en plus dépendants des jugements professionnels des éducateurs, en ce qui concerne l'effet de leur propre travail.

Dans une société déscolarisée... au lieu de faire confiance à ces professionnels à tout moment, il devrait être possible pour tout futur client, de consulter d'autres clients de ces professionnels pour savoir s'ils sont satisfaits de leurs services ».

#### **4. Service des éducateurs professionnels.**

« A mesure que les citoyens sont libérés de la manipulation par autrui, ils apprennent à profiter de la connaissance que d'autres ont acquise au cours d'une vie. Une éducation déscolarisée devrait développer, au lieu d'étouffer, la recherche d'hommes doués d'une sagesse pratique, qui voudraient bien aider ceux qui commencent leur aventure éducative ». Les parents ont besoin d'être guidés pour guider eux-mêmes leurs enfants sur le chemin de l'indépendance éducative. Les élèves ont besoin d'une direction dans des domaines compliqués. Les éducateurs professionnels devraient avoir trois types de compétences éducatives : « une pour créer et diriger les genres d'échanges éducatifs évoqués plus haut ; un autre pour diriger les étudiants et leurs parents dans l'usage des réseaux éducatifs ; et une troisième pour servir comme « primus inter pares » dans les difficiles voyages de la curiosité intellectuelle ».

La réalisation de telles mutations, exige une « révolution éducative ». Elle serait fondée, non seulement sur une législation neuve, mais sur de nouvelles « garanties institutionnelles » qui devraient remettre en cause « l'obligation scolaire elle-même » pour la remplacer par l'obligation pour toutes les institutions sociales de devenir éducatives. Le contrôle social imposé de l'école serait remplacé par « une participation volontaire à la vie sociale et culturelle, à travers tous les réseaux qui donneraient accès à toutes les ressources possibles pour l'éducation permanente ». En fait, ces réseaux existent en ce moment ; mais ils sont rarement utilisés à des fins éducatives. La crise de l'enseignement si elle doit avoir des conséquences positives, conduira inévitablement à leur incorporation dans le processus éducatif.

« L'effondrement des écoles se produira inévitablement et il se produira étonnamment vite. Il ne peut plus être retardé encore longtemps et il n'est guère nécessaire de le promouvoir. Mais il vaut la peine d'essayer de l'orienter dans une direction prometteuse... »

L'intérêt de cette analyse critique et de cette évocation est évident : Illich montre d'abord le niveau d'analyse où le problème doit être posé pour éviter l'illusion des réformes ou réformettes. Partisan d'une révolution institutionnelle il met en garde contre ceux qui attendent la révolution pédagogique du seul changement d'un système social au lieu de s'attaquer aux tares fondamentales du système scolaire lui-même, dès aujourd'hui. Il montre les limites des crédits-miracles, même quand l'accroissement des crédits est nécessaire. Il montre les limites d'une éducation permanente qui se réduirait à une éducation des adultes complémentaire ou compensatrice de l'école actuelle (« cachet d'aspirine »)... Il est le premier à imaginer

concrètement ce que pourrait être une société post-industrielle qui serait une société éducative et non une société de consommation. Mais son livre n'est qu'un commencement. Il laisse entière des questions, d'autant plus importantes à nos yeux, que nous adhérons fondamentalement au projet de transformer la société pour édifier un système juste et efficace d'éducation permanente.

Tout d'abord comment satisfaire les besoins de formation nécessaire au développement d'une économie complexe et à la transformation d'une société de plus en plus complexe, sans un programme élaboré et imposé à tout citoyen au moins à certaines périodes de sa vie et d'abord pendant l'enfance ? Illich critique le diplôme à juste titre mais il ne pose pas le problème des disciplines d'acquisition d'une compétence d'un haut niveau. Il a raison de s'élever contre la formation stérile de l'obligation scolaire : mais il n'a pas posé la question du meilleur équilibre souhaitable et possible entre les activités obligatoires, optionnelles et libres aux différents niveaux de la formation. Il s'élève contre l'impuissance sociale de l'obligation scolaire, mais l'obligation scolaire a été créée pour compenser la toute puissance des inégalités entre les cultures familiales. Si toute l'éducation est fondée sur le seul volontariat est-ce que la conséquence ne sera pas de maintenir et de renforcer les inégalités culturelles fondées sur les inégalités sociales ? L'école obligatoire n'a pas réussi à les supprimer certes mais elle les a atténuées si l'on songe à la situation culturelle des classes sociales au siècle dernier. Quant aux quatre réseaux d'éducation permanente ils sont séduisants : mais quelles sont les probabilités de réaliser les conditions de leur fonctionnement indépendant dans une société marchande ou politicienne qui tend à faire du développement culturel un enjeu mercantile ou électoral ? Ces systèmes ne risquent-ils pas de renforcer par l'éducation l'emprise directe ou indirecte des valeurs de la classe dominante orientée vers le profit, la production, la consommation... que dénonce précisément Ivan Illich ? On peut craindre que l'auteur, nouvel apprenti sorcier ait imaginé un système qui parfois a les plus grandes chances de se retourner contre ses propres idées. On peut s'étonner qu'un esprit aussi généreux, aussi pénétrant et imaginatif ait si peu utilisé les résultats de l'observation objective et de la prévision probabiliste qu'il aurait pu trouver du côté des sciences sociales de l'éducation : les ignorerait-ils ?

Joffre DUMAZEDIER

**LEON (Antoine).** — *Psychopédagogie des adultes.* — Paris, Presses Universitaires de France, 1971. — 18 cm, 189 p., tabl., bibliogr. (L'Éducateur 35).

L'ouvrage d'Antoine Léon « Psychopédagogie des adultes » qui vient de paraître aux Presses universitaires de France dans la collection « L'Éducateur », dirigée par Gaston Mialaret, sera salué avec un intérêt égal par les psychologues, les éducateurs et formateurs d'adultes, les animateurs, les enseignants, et tous ceux, théoriciens ou praticiens, qui inscrivent la formation des adultes dans les éléments de leurs préoccupations essentielles. Ouvrage d'autant plus attendu qu'il n'existait pratiquement rien de semblable dans le domaine de la formation des adultes, sinon des recherches isolées, ou quelques rares publications comme celle, fort intéressante, de Pierre Goguelin : « La formation continue des adultes », parue également aux P.U.F., paradoxalement dans la collection « Le Psychologue », alors que la dominante de l'ouvrage est pédagogique. Enfin, le contexte dans lequel nous parvient cette publication lui confère une pertinence particulière : développement spectaculaire de la formation continue des adultes en France (loi du 16 juillet 1971, sur la formation professionnelle et la codification de la profession d'animateur dans le cadre du secrétariat d'Etat à la jeunesse, sports et loisirs) (avec une unité de

valeur de psychopédagogie), développement de la formation permanente des parents, des maîtres, etc. Face à ce bond prodigieux, à la demande très importante de formateurs d'adultes, à un marché dont l'intérêt n'a pas échappé aux « money-hungry » (450 milliards d'A.F. en 1976), on peut s'étonner sinon s'inquiéter de la disproportion du capital théorique accumulé pour faire face à cet essor de la formation des adultes : que connaît-on de la personnalité de l'adulte ? les recherches dans ce domaine sont rares, la psychologie a orienté ses travaux vers l'enfant et l'adolescent, peu vers l'adulte. Que connaît-on de la pédagogie des adultes ? là encore on a prolongé ou reproduit les modèles appliqués à l'enfant et les expériences de formateurs d'adultes, multiples dans le domaine de l'éducation populaire par exemple, n'ont pas fait l'objet de théorisations rigoureuses. Comment l'adulte s'adapte-t-il à une situation de formation, quelles sont ses motivations à se former, pourquoi assiste-t-on à tant d'abandons en cours de formation ? Existe-t-il des stades, des périodes, des âges favorables aux apprentissages, chez l'adulte ? La notion même d'adulte n'est-elle pas ambiguë, celle de maturité polysémique ? Que sait-on des activités intellectuelles de l'adulte ? Le vieillissement des connaissances qui caractérise notre époque bousculée en permanence par des savoirs nouveaux ne s'accompagne-t-il pas d'une obsolescence parallèle des aptitudes individuelles à apprendre, changer, se recycler ? Cette double obsolescence des savoirs et des aptitudes, tout en fondant la nécessité de la formation permanente n'en détermine-t-elle pas les limites ? C'est à ces questions, et à bien d'autres encore, que l'ouvrage d'Antoine Léon apporte, sinon des réponses, du moins des éclairages théoriques indispensables.

L'auteur nous introduit au cœur du débat en développant certains aperçus historiques sur la psychologie et la formation des adultes (dans le cadre français). Après une réflexion sur la différenciation historique entre enfant et adulte et les modèles de formation qui peuvent en découler, A. Léon souligne, après Bolk et Georges Lapassade le nouveau rapprochement qui s'opère dans une perspective d'inachèvement de l'homme : il existe des similitudes importantes entre la situation de l'adulte et de l'enfant : quel que soit l'âge, l'action éducative suppose toujours un intérêt qui la déclenche, l'intelligence cherche toujours à comprendre, mais la nature des intérêts change avec l'évolution psychologique. L'homme est un « néotène » qui aurait conservé la plasticité et la fragilité propres à la vie embryonnaire et qui présenterait des formes moins achevées que celles des espèces plus anciennes dont il procède ; ainsi à la prématuration de l'enfant qui fonde biologiquement l'éducation familiale, répondrait l'inachèvement de l'adulte qui fonderait biologiquement l'éducation permanente. Sur le plan historique, on assiste depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle en particulier à un développement institutionnel de la formation des adultes (toutes choses qui ont été largement développées par ailleurs, en particulier dans l'ouvrage de B. Cacérés sur « L'Histoire de l'Education Populaire » (1) : cours du soir, compagnonnage, avec des contenus liés au métier ; le rapport Condorcet (1792) qui illustre l'idéal encyclopédiste dans la formation des adultes, l'essor de la formation des adultes avec la naissance et le développement de la société industrielle qui exige une main d'œuvre compétente, et dans cette même histoire, l'essor récent de la formation des adultes fondée sur les exigences d'adaptation de l'individu dans sa profession, mais aussi dans l'ensemble de ses fonctions quotidiennes : loisir, éducation des enfants, consommation.

L'auteur en arrive ainsi à préciser les fondements et l'objet de la psychopédagogie : celle-ci s'efforce, d'une manière concrète, d'étudier les relations qui s'établissent entre les quatre pôles de l'acte éducatif : l'enseignant ou le formateur ; les élèves ou les stagiaires ; l'objet de l'étude (le contenu) ; l'environnement. Chacun

---

(1) Editions du Seuil, collection « Peuple et culture », Paris, 1964.

de ces pôles relève en fait d'un champ d'investigation propre à différentes disciplines : psychologie, sociologie, biologie, etc. Mais la psychopédagogie s'intéresse surtout aux facteurs d'ordre psychologique ou pédagogique qui facilitent ou bloquent les communications dans le réseau délimité par les quatre pôles. S'agissant d'adultes, elle prend plus particulièrement en considération certaines composantes comme l'âge et l'expérience ; elle nécessite de la part du spécialiste une maîtrise de concepts, des méthodes, des techniques de la psychologie scientifique, et une prise de conscience des difficultés propres à l'étude psychologique de l'adulte.

Une des premières investigations de la psychopédagogie des adultes va consister à étudier les conditions et les modalités de l'adaptation de l'adulte à une situation de formation. Il y a d'abord l'engagement dans un processus de formation : certains facteurs comme l'âge, le statut professionnel, la formation antérieure, commandent pour une large part la décision de suivre telle ou telle formation des facteurs institutionnels également comme l'ouverture d'un cours dans l'entreprise, la diffusion de programmes de formation à la télévision. Quelle que soit la nature des facteurs mis en cause, l'engagement dans un processus de formation conduit l'individu à découvrir de nouvelles raisons de persévérer, d'élaborer des projets, réflexion sur son avenir professionnel, changement à opérer, valorisation, développement de la communication avec son entourage, sécurité, conscience de l'obsolescence, de la détérioration des capacités, etc., mais la multiplicité des motivations et des représentations de la formation s'accompagne également d'une très grande diversité des situations de formation : diversité liée tout d'abord aux milieux d'appartenance et au cadre où se déroule la formation : école, université, milieu professionnel, quartier, famille, etc. elle tient aussi à la nature des contenus transmis et aux différences individuelles. Le formateur s'adresse moins à l'adulte en général qu'à des adultes engagés dans des situations particulières dont il doit tenir compte et qu'il doit analyser.

La psychopédagogie des adultes ne pouvait ignorer une réflexion sur les notions de stades, de périodisations : c'est ce que l'auteur entreprend en citant un certain nombre de travaux dans ce domaine, tels ceux de Philibert sur « l'échelle des âges » de Bromley, de Guardini et Erikson (chap. III, pp. 57-62) et termine par une réflexion intéressante et plus proche de la philosophie que de la psychologie (pourquoi pas ?) sur la notion de maturité : perfection ou conquête progressive ? On sent l'auteur soucieux d'exhaustivité en nous montrant les différentes interprétations possibles des âges de l'adulte, mais on reste sur sa faim : suivant les auteurs les périodes et les âges correspondants varient, et chacun y projette des contenus différents sinon des idéologies ; ainsi parle-t-on « d'expériences malheureuses », « acceptation ou refus de vieillir », « sens dramatique de l'existence », qui sont des formulations trop vagues pour être opératoires — d'autre part, on aurait attendu une critique plus incisive des interprétations présentées ici et dont l'intérêt, en l'absence d'une analyse critique élaborée reste documentaire. La réflexion qui en découle, sur la maturité, ne parvient pas, malgré son intérêt à dissiper cette insatisfaction — d'autant (p. 65) qu'on y parle à la fois de « maturité » et « d'être adulte ».

La partie, très importante de l'ouvrage consacrée aux activités intellectuelles de l'adulte nous semble revêtir un très grand intérêt et apporte des éléments de réponses aux questions préalablement posées comme celle concernant la notion de « stade » à l'âge adulte. Une analyse des travaux de Migne, Laroche, Schirks, sur des expériences voisines de celles de Piaget (conservation du volume, probabilités) nous révèle certaines considérations théoriques jusqu'alors plus ou moins ignorées : analogie des réponses entre adultes et enfants, situation majoritaire des adultes à un stade « mental » intermédiaire entre les « opérations concrètes » et les « opérations formelles », possibilité pour l'adulte d'apprentissage des structures logiques (cf. la méthode « entraînement mental » utilisée dans la formation des adultes). On peut arriver également à une première mesure des capacités intellectuelles de l'adulte en fonction du quotient intellectuel, du quotient d'efficacité, de l'indice d'



détérioration mentale. Sont posés également les problèmes concernant le niveau de structuration de la pensée chez l'adulte : comment favoriser le passage d'une culture « mosaïque » accentuée par les moyens de communication de masse, à une culture intégrée ? Quelles sont les périodes les plus favorables à la création ? L'auteur, s'appuyant sur les travaux de Lehman, développe une interprétation des courbes évolutives des capacités de l'adulte : les années créatrices marquées par l'apparition d'œuvres de qualité se situeraient entre 30 et 40 ans ; les épreuves de type intellectuel (Wechsler) paraissent confirmer l'existence d'un sommet vers 20-25 ans — cependant que l'accession aux postes de responsabilité s'effectuerait au-delà des années 50 (on notera l'influence évidente des facteurs sociaux dans cette périodisation des capacités).

Un problème très actuel qui devient un thème central de recherche dans la formation des adultes est celui de la lutte contre l'obsolescence : il s'agit d'une notion empruntée aux économistes et qui indique l'idée de vieillissement prématuré d'un produit donné par rapport à son utilisation possible. Or ce phénomène est particulièrement aigu dans le domaine de la formation puisque le développement permanent et prodigieux des connaissances nouvelles rends caduques, obsolètes, les connaissances antérieures, et que l'individu est contraint à un réapprentissage permanent, qu'il s'agisse de sa profession, de l'éducation des enfants, voire de la morale.

A. Léon, après avoir décrit des situations d'obsolescence, s'efforce d'en dégager les symptômes et les facteurs qui peuvent expliquer ce phénomène ; enfin, comment peut-on prévenir ce phénomène par l'action éducative. Appuyant sa réflexion sur un certain nombre de recherches empiriques qu'il a effectuées et sur d'autres travaux du même type, l'auteur montre l'importance de la relation qui existe entre les formations initiales des individus et leurs formations ultérieures avec des perspectives méthodologiques différentes qu'il nomme : études longitudinales, recherches prospectives d'amont, et rétrospectives d'aval. Comme dans les travaux de Johnstone et Rivera sur la formation des adultes aux Etats-Unis, ou certaines de nos recherches (1) certains facteurs semblent apparaître de façon constante et influencer la participation des adultes à des actions de formation : influence des études antérieures, de leur durée, du niveau culturel atteint, du niveau culturel des parents, le sexe, etc. On constate également que les moyens conçus à l'intention des adultes pour se former, ne profitent qu'à certains qui ont déjà bénéficié d'une solide formation ; ceux pour qui ils pourraient être conçus (les moins scolarisés) les utilisant peu et étant peu « motivés » à les utiliser.

Sans aller plus avant dans l'analyse d'un tel ouvrage, dont la densité, la diversité, en font une véritable « somme », signalons un chapitre original sur les méthodes de formation d'adultes et leurs fondements psychologiques (que l'on comparera utilement à l'ouvrage de Pierre Goguelin), une critique intéressante de la notion d'andragogie « dont l'utilisation exprime aussi bien un légitime souci de mieux délimiter un champ d'investigation ou d'action, qu'une tendance à céder aux séductions d'une nouvelle forme d'exotisme ». Enfin un chapitre consacré à quelques thèmes de formation en milieu adulte : pédagogie de l'alternance, alphabétisation fonctionnelle, créativité et pédagogie de la découverte, illustre fort à propos, à partir d'exemples actuels, le souci de l'auteur de ne jamais dissocier ses recherches théoriques d'une pratique et de son analyse.

Pierre BESNARD.

---

(2) Pierre Besnard : « L'Institution de Formation d'adultes et son public », thèse, 612 pages, Paris-Sorbonne, 1971.

**MAREUIL (André).** — *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui. La crise de la lecture dans l'enseignement contemporain.* — Paris, Flammarion, 1971. — 20 cm, 316 p., tabl., index, bibliogr.

Sous ce titre imprécis, l'ouvrage traite du décalage entre les ambitions de l'enseignement littéraire scolaire en France et les résultats d'ennui et de dégoût envers la littérature et la lecture auxquels aboutissent les efforts de l'école et du lycée.

Dans une première étape, l'auteur décrit tantôt les mutations et évolutions de l'enseignement littéraire, tantôt sa sclérose. Il s'appuie à la fois sur la succession des textes officiels et sur la transformation des manuels, reflets des mentalités qui président à la pédagogie du français. Survolant deux siècles de programmes littéraires, il fait le point sur les programmes et l'édition scolaires actuels. Il souligne le hiatus entre l'épanouissement et la culture ouverte sur la vie que donnent l'enfant nos écoles maternelles et l'immobilisme, malgré les efforts de renouvellement qui l'attend dans l'enseignement primaire. Il se montre plus sévère encore pour l'enseignement secondaire. L'enseignement du français progressivement dégagé de celui du latin est devenu la base de l'enseignement secondaire mais son contenu n'est pas remis en question depuis trente ans alors que le monde a profondément évolué. L'enseignement actuel du français n'a pas encore su se dégager du formalisme méthodologique, didactique empêchant une prise de conscience personnelle des grandes œuvres. Son encyclopédisme engendre un morcellement qui le prive de tout intérêt. Regardant toujours exclusivement vers le passé, refusant de participer aux courants nouveaux, il éloigne de lui les élèves alors que les grandes œuvres pourraient bénéficier d'un rajeunissement si elles étaient abordées en fonction d'une problématique actuelle. Deux tableaux savoureux nous montrent, de façon indiscutable, la stagnation des programmes. L'un atteste que les auteurs latins du programme de 1967 restent avec un décalage de deux années scolaires ceux de 1821 qui reproduisaient fidèlement ceux des jésuites de 1599. L'autre souligne à propos des auteurs français la culture de « reproduction » que perpétue chaque génération en élaborant ses programmes.

Cette analyse du contenu institutionnel de l'enseignement littéraire ne constitue pas seulement la partie originale de l'ouvrage. Sa démarche comme sa méthodologie fournissent un apport nouveau par rapport aux ouvrages traitant d'histoire de l'enseignement.

L'auteur étudie ensuite l'accueil que les jeunes écoliers et lycéens réservent à l'offre faite par l'école. Situant lui-même sa recherche parmi 24 enquêtes menées en France depuis 10 ans, sur les goûts des jeunes en matière de lecture, il souligne leur caractère disparate quant aux sujets, aux techniques, aux échantillons et cent sa propre étude sur les notions de valeurs littéraires. Il entend reconnaître l'émancipation de ces valeurs à travers les processus d'identification aux héros de la littérature scolaire ou de la littérature de loisir.

L'enquête menée au printemps 1968 dans 11 écoles, collèges et lycées de la ville de Tours a concerné 297 jeunes, soit 120 enfants du niveau du C.M. 83 issus de la classe de 3<sup>e</sup> et 94 des classes terminales. Elle emploie la technique du questionnaire dont on cherche vainement la formulation tout au long de l'ouvrage ce qui ne laisse pas d'être irritant. Tous les sociologues et les pédagogues savent que le libellé des questions et leur succession possèdent une incidence très importante sur les réponses et l'on regrettera cette omission qui prive le lecteur d'exercer son sens critique sur les résultats et leur interprétation en particulier l'interprétation des non-réponses. On regrettera aussi que des entretiens individuels aient été menés par un professeur auprès d'élèves après la passation du questionnaire alor

qu'il aurait peut-être mieux valu tirer le questionnaire de renseignements fournis par les interviews.

Pour chaque niveau d'étude considéré, l'auteur dégage avec force des conclusions nettes et intéressantes.

Si l'enseignement de la lecture plait aux élèves du C.M. 2, si les jeunes de 3<sup>e</sup> et de terminales se sentent attirés par l'enseignement du français, le pourcentage de piètres lecteurs, malgré la sélection, ne cesse de croître à travers les 3 niveaux. Un quart de l'effectif du C.M. 2 n'a pas acquis l'aptitude à la lecture. L'école élémentaire ne possède ni doctrine, ni programme littéraires. Le système scolaire ne sait pas inculquer aux jeunes le goût de lire et renforce les handicaps originels des enfants de milieux culturels défavorisés.

Parmi les personnages aimés par les élèves du C.M. 2, 1 sur 5 seulement provient des lectures de classe. Ils puisent leur héros dans les mass-media et jugent leurs manuels moins intéressants que les livres de bibliothèques. Au niveau des classes de troisième, 60 % de l'échantillon ne peuvent citer aucun personnage marquant des lectures scolaires de l'année et 40 % déclarent n'avoir ressenti aucune émotion vive à la lecture de textes du programme. L'enseignement, conclut l'auteur, a glissé sur les jeunes sans les toucher. Les enquêtes sur les lectures font appel à des processus de mémorisation qui bloquent bien des sujets. Cette incapacité à citer des personnages à la demande ne nous semble pas prouver l'inefficacité de l'enseignement. Leurs intérêts très variés pour les problèmes humains, les voyages, les progrès de la science pourraient être utilisés par l'enseignement du français au lieu d'en laisser le soin à la radio et à la télévision.

Les conclusions dégagées au niveau de la 3<sup>e</sup> se trouvent renforcées au niveau des classes terminales issues de deux lycées et de deux collèges techniques. Garçons et filles déplorent le caractère démodé et le morcellement des textes littéraires scolaires mais le retentissement provoqué par les lectures classiques paraît plus fort qu'en 3<sup>e</sup>. A l'âge de l'adolescence, les intérêts se dessinent plus nettement encore en faveur des problèmes humains, de l'actualité et de la politique comme le montrent les libres lectures. On lira avec plaisir l'étude portant sur les préférences des adolescents envers les thèmes de lecture et les héros. Bien qu'analysés en fonction de variables nouvelles, les résultats confirment souvent ceux des enquêtes effectuées dans les bibliothèques scolaires ou publiques. Le manque de bibliothèques scolaires paraît d'autant plus criant que les textes littéraires du programme laissent les élèves sur leur faim, quand ils ne les rendent pas hostiles à toute lecture.

Au siècle des communications de masse, l'apport scolaire a cessé d'être prépondérant. Menée en milieu scolaire dans un but d'estimation des influences littéraires scolaires, l'enquête aboutit à montrer la puissance aux trois niveaux considérés des influences extra-scolaires de la radio, de la télévision et de l'infra-littérature. Devant cette constatation, A. Mareuil tente de jeter des jalons pour une pédagogie qui, visant la défense de l'humain, trouverait une audience parmi les jeunes. S'il propose des orientations théoriques et non thématiques, il n'offre pas de programme. Afin de diminuer l'écart entre l'apport littéraire scolaire et les goûts réels des jeunes, il suggère de placer dans les programmes, les grands textes qui n'ont généralement le droit d'apparaître que le jeudi.

Etant donné la faiblesse numérique de l'échantillon, sa très faible représentativité et malgré l'excellent travail de dépouillement et d'analyse dont elle a été l'objet, l'enquête nous paraît posséder plus de valeur par les réflexions que nous livre l'auteur que par les résultats eux-mêmes. Pour sa valeur documentaire, la clarté de sa présentation, les perspectives qu'il ouvre, l'ouvrage, d'inspiration decrolyenne,

présente un intérêt certain pour les enseignants et les bibliothécaires comme pour les sociologues de la lecture.

Nicole ROBIN

**ROGERS (Carl R.). — Liberté pour apprendre ?** Trad. de l'américain. — Paris, Dunod, 1971. — 18 cm, 364 p., index, bibliogr. (Sciences de l'éducation).

Pour tous ceux qui veulent connaître la pensée ou plutôt la pratique pédagogique de Rogers, indispensable est la lecture de « Freedom to learn » que Dar Le Bon vient de traduire sous le titre « Liberté pour apprendre ? » (1). Car ce livre enfin réunit tous les textes — inédits ou repris de publications antérieures — qui ont inspiré son expérience d'enseignant et de pédagogue.

L'un d'entre eux, le plus connu, « Enseigner et apprendre », et l'un des plus courts, est déjà ancien de quinze ans. Il est la déclaration présentée au cours d'un séminaire à l'université Harvard et contient ces formules-chocs où pour beaucoup se résumait jusqu'ici la pensée de Rogers : « J'ai fini par considérer que les résultats de l'enseignement sont ou insignifiants ou nuisibles... Je m'aperçois... que je ne trouve plus aucun intérêt à être enseignant... Mon expérience m'a montré que je ne puis pas enseigner à quelqu'un d'autre comment enseigner... ».

De ces trois phrases, parmi d'autres, on pourrait tirer des conclusions ironiques. Pourquoi alors Rogers a-t-il continué à enseigner ? Pourquoi s'est-il attaché à expliquer comment il enseignait ? Qu'espère-t-il enseigner ? En un mot peut-être déceler une contradiction fondamentale entre sa « pratique » et sa « théorie ». Suivant des schémas traditionnels, on serait tenté de les résoudre par une sorte d'évolution ou de dépassement dialectique. Il ne semble pas que ce soit le cas.

Sans doute un point doit être éclairci tout d'abord. La manie des étiquettes a fait attacher à Rogers celle de « non-directivité », et à partir de ce mot, qu'il effectivement employé, on a beaucoup rêvé, glosé, et en fin de compte, er... Il faut, au départ être plus précis. Nul doute en effet que Rogers ait abandonné ce terme, qui avait un caractère trop négatif et définissait l'attitude du maître pour d'autres qui, au contraire, insistent sur l'attitude positive de l'enseigné, plutôt de l'apprenti (learner). C'est ainsi qu'il cite (et accepte) cette appréciation d'une institutrice primaire, Barbara J. Schiel, dont il évoque longuement l'expérience en citant son journal : « Pour décrire notre régime, j'emploierais plutôt le terme « autodéterminé » (self-directed) que celui de « non-directif » (non-directionnel) ».

De même Rogers parle plus couramment d'une pédagogie « centrée-sur-client » — entendons sur l'élève — à l'image de la thérapie qu'il a commencée à pratiquer, elle aussi « centrée-sur-le-client », c'est-à-dire sur le « malade », et non le « patient ». C'est bien en effet la même démarche, dont on a souvent pu dire qu'elle était d'un « anti-psychiatre ». Dans la relation thérapeutique le consultant n'est pas un « malade à guérir », mais un autre à écouter, un autre à comprendre, un autre avec lequel on peut entrer en « empathie ». Dans la relation pédagogique l'élève n'est pas un vase vide à remplir à grands coups de connaissances, mais lui aussi un autre auquel il faut faciliter l'apprentissage personnel. Pas plus que le thérapeute n'est un médecin, le « professeur » n'est un enseignant, mais un facilitateur.

A la limite donc, Rogers, pédagogue, se propose non pas d'enseigner la pédagogie mais de faciliter l'apprentissage que chaque « enseignant » doit faire.

(1) Ed. Dunod, 364 p.

de lui-même et volontairement, avec et selon son caractère et sa personnalité propres, de la « pédagogie ». Etrange ouvrage que cette « Liberté pour apprendre ? », qui se présente ainsi comme une liberté proposée aux enseignants aussi pour apprendre leur métier. Rien de didactique, rien de dogmatique ; au contraire, et c'est le plus étonnant peut-être encore dans ce genre d'ouvrages, une sorte de distanciation par rapport aux expériences racontées ou vécues qui n'exclut ni la subjectivité de l'engagement ni l'objectivité de la recherche.

Le livre de Rogers procède, en effet, par niveaux successifs, par paliers et reprises dont un bref sommaire peut donner une idée. Ce sont d'abord des expériences, dont celle de l'auteur, qui tendent à montrer qu'un apprentissage « signifiant, expérientiel et qui trouve son point de départ dans l'élève, est possible ». Viennent ensuite des réflexions plus abstraites sur les conditions et les méthodes qui le rendent possible. La troisième partie s'élève aux principes et axiomes qui sous-tendent l'approche précédemment présentée du problème de l'enseignement. Ils concernent aussi bien l'enseignement que l'administration.

Mais il faut aller plus loin que les voies, moyens ou raisons d'une technique particulière. Il faut la situer dans un contexte philosophique et moral, une vue générale de « la finalité du développement personnel ». Tout alors en effet s'oriente vers la nécessité d'aboutir à l'objectif rogerien par excellence : « la personne fonctionnant pleinement » (fully functioning person), celle qui connaît la « vie pleine ». Nous retrouvons ici bon nombre des développements d'un précédent ouvrage de Rogers, « Le développement de la personne » (Becoming a person) (2), et des conclusions que lui a inspirées sa pratique thérapeutique.

Enfin par un retour, pour ainsi dire, aux sources, l'ouvrage se termine par l'expérience la plus récente et la plus systématique qu'ont engagée Rogers et son « groupe de La Jolla » (le Western Behavioral Sciences Institute), la « rénovation » d'un établissement d'enseignement — religieux — le « Groupe du Cœur immaculé » de Los Angeles qui comprend des écoles primaires, secondaires et un « collège » — c'est-à-dire un premier cycle d'enseignement supérieur. Cette dernière expérience — dont d'abord sont exposés les principes — est évoquée sans complaisance, avec ses réussites espérées ou inattendues et ses échecs ou demi-échecs.

C'est dire encore une fois que ce livre se présente à nous essentiellement comme un document humain, et non comme un modèle, comme une recherche, hésitante et patiente, mais soutenue par une conviction aussi honnête que modeste et non comme une prédication intolérante. Aussi, ce livre peut convaincre ou ne pas convaincre — et au fond peu importe (à son auteur). Ce qu'il doit au moins apporter à tout lecteur de bonne foi ce sont les pièces d'un dossier, c'est un constat. Libre à lui d'être pour ou contre, après ce livre, en tout cas, il n'aura plus le droit de l'être sans raison — ou sur la foi de commentaires ou même de racontars. Tel est peut-être en dernière analyse l'irremplaçable avantage de ce livre.

Pierre-Bernard MARQUET.

**SADOUN** (Katia), **SCHMIDT** (Valérie), **SCHULTZ** (Eberhardt) traduit de l'allemand. — **Les « boutiques d'enfants » de Berlin. Education antiautoritaire et lutte pour le socialisme.** — Paris, Maspéro, 1972. — 21 cm, 200 p.

Ce livre fait le récit et l'analyse d'un essai d'éducation antiautoritaire tenté sur des enfants d'âge préscolaire par des étudiantes au début de 1968 au moment où

(2) Traduction de E.L. Herberd, Dunod 1966, 283 p.

l'université de Berlin-Ouest s'insurgeait contre des structures universitaires et sociales qu'elle jugeait périmées.

Cette expérience intéresse le public et s'étend, mais en été 1969 elle est stoppée par le Sénat en raison de l'inquiétude qu'elle provoque. Dès lors elle s'émiette. En 1970, date à laquelle a été écrit le livre elle est réduite à des expériences de groupe.

Les étudiants et les étudiantes, théoriciens de ce mouvement, considérant que la phase primaire de socialisation de l'enfant (jusqu'à 6 ans) est le fondement des possibilités futures de l'individu, cherchent comment améliorer les conditions d'éducation que peut offrir cette période de façon à aboutir à un épanouissement maximum de l'être. Il leur semble qu'il faudrait à la fois modifier l'organisation de la vie familiale et des méthodes d'éducation.

La société bourgeoise de la civilisation industrielle est fondée sur la cellule familiale monogamique. Celle-ci, dont le système de vie est commandé par les besoins du travail, offre un milieu où l'enfant peut difficilement s'épanouir et où les modèles d'identification sont limités. Les moyens de socialisation sont donc finalement l'angoisse, la punition, l'exemple critiquable des parents.

Cette éducation crée une structure caractéristique autoritaire, structure qui recèle ainsi que l'a montré Adorno, des dangers de fascisme.

L'expérience, qui pour se réaliser, a trouvé ses premiers locaux dans une boutique (Laden) de Berlin-Ouest et qu'on appelle pour cette raison Kinderladen s'est inspirée des tentatives de Vera Schmidt à Moscou en 1924 et se fonde sur les découvertes de la psychanalyse.

Le principe fondamental de cette éducation est de rendre possible la libre satisfaction des besoins dans le collectif d'enfants. Les adultes interviennent le moins possible de façon à éviter le refoulement des pulsions et à leur permettre de les vivre puis de les sublimer.

C'est ainsi que l'on renonce à dresser l'enfant à la propreté sachant qu'elle se produira d'elle-même, que l'on favorise son intérêt, temporaire mais nécessaire à son développement psychique, pour l'analité et les jeux sexuels. L'énergie psychique qui n'est plus évacuée et retenue sous forme de culpabilité ou d'angoisse, peut alors devenir productrice et aboutir au renforcement du Moi.

Le second principe d'éducation repose sur l'autonomie de l'enfant qui ne peut être atteinte que par une rupture de l'attachement exclusif aux parents grâce au collectif d'enfants. Ayant la possibilité de s'identifier à plusieurs modèles les petits acquièrent une plus grande souplesse intérieure.

Troisième condition de l'acquisition de la liberté personnelle : les enfants doivent apprendre à choisir et à organiser eux-mêmes leur activité. Ils peuvent exprimer librement leur agressivité qui est souvent d'origine parentale. Seuls les besoins et les intérêts des autres enfants du collectif déterminent les limites de leurs possibilités.

Les théoriciens des Kinderläden pensent avoir ainsi élaboré une éducation reposant sur le principe de réalité et permettant l'apparition d'un type d'enfants libres et critiques.

Ils reprochent à l'école de Summerhill d'être une école de privilégiés. Pour échapper au destin d'îlot pédagogique ils voudraient avoir un impact sur la société globale. C'est pourquoi ils voudraient d'une part s'adresser aux enfants des classes moyennes et de prolétaires et d'autre part habituer leurs élèves à une prise de conscience critique de la réalité sociale avec laquelle ils sont constamment confrontés pour en faire éclater les incongruités.

Il serait souhaitable que cette forme d'éducation puisse s'étendre sur un assez grand nombre d'années et d'individus pour qu'on puisse en mesurer la valeur pédagogique. Serait-elle parfaite une pareille expérience ne pourra sans doute s'élargir avant longtemps car dans l'état actuel des choses quelle société accepterait le risque de former des citoyens entièrement libres ?

Michèle TOURNIER.

**VINCENT (Gérard).** — **Les Lycéens.** — Paris, Colin, 1971. — 22 cm, 851 p., tabl. (Cahiers de la Fondation nationale des Sciences politiques 179).

A partir du livre de Gérard Vincent, on pourrait écrire bien des livres, qui répondraient, à propos des lycées dans la France d'aujourd'hui, à des problématiques variées, mais qui tous exploiteraient les quelque 7 000 documents individuels suscités et réunis pour cette recherche.

Quant à l'ouvrage qu'il a déjà tiré pour sa part de cette prodigieuse collecte de données, il est à la fois passionnant et déroutant. Le moindre paradoxe n'est pas de déclarer : « nos préoccupations étaient plus qualitatives que quantitatives », puis : « le traitement quantitatif du type d'information que nous avons recherché... ne nous obsède pas », alors que, principalement sous forme de biographies de l'avenir et d'entretiens semi-directifs, on a recueilli 30 000 pages de textes écrits par les élèves, et plusieurs milliers de pages aussi de transcriptions d'entretiens. Sa visée, il l'écrit assez nettement à plusieurs reprises, était plus de donner la parole aux lycéens, de faire connaître à un public d'intellectuels leurs façons de voir, que d'étudier l'influence qu'exerce sur eux le système éducatif, ou d'analyser le sens de leurs actions collectives. G. Vincent paraît à l'aise en effet, dans l'exploration thématique de ce qu'il appelle volontiers des « témoignages », et il n'a prétendu tenter ni la mise au jour d'une typologie complexe des attitudes, ni l'étude systématique des relations entre les traits discernés. Disons qu'au minimum la profusion a donné à l'auteur toutes les chances de trouver un assortiment d'expressions particulièrement heureuses à propos de chaque position retenue. Les dénombrements publiés concernent un certain contrôle des échantillons successifs (lycéens en 1967, puis en 1969 ; jeunes adultes « anciens élèves », avant et après 1968, là aussi) du point de vue des variables élémentaires ; il concerne aussi un comptage global, pour les échantillons de chacune des deux années, de l'apparition des objets de préoccupations significatifs (comme par exemple le niveau de vie, les loisirs, les relations internationales, le contenu de l'enseignement, les professeurs, etc.), sans indication sur le sens des attitudes exprimées (1). Mais ces tableaux n'apparaissent qu'en annexe : l'essentiel des chapitres consiste en séquences de trois à quinze lignes découpées dans les écrits d'élèves ou les transcriptions d'entretiens, parfois juxtaposées, mais le plus souvent reliées par un texte suggérant une interprétation.

Le livre commence par quelques « biographies de l'avenir » complètes, toutes émouvantes par le talent avec lequel elles évoquent un climat et un état d'esprit ; elles donnent envie d'en savoir plus, de comprendre ce qui produit de telles attitudes devant l'existence. Les chapitres qui suivent vont répondre pour une grande part à ce désir.

---

(1) Toutes ces remarques sont destinées à préciser la forme du travail beaucoup plus qu'à critiquer les choix méthodologiques de l'auteur : il disposait de moyens financiers très limités, et le travail qu'il a mené est déjà gigantesque.

L'analyse thématique aborde d'abord le domaine proprement scolaire. Tout n'est pas intéressant dans ce qui est rapporté ; c'est le revers de la médaille lorsque la démarche est aussi peu sélective, aussi photographique que celle-là. Mais ce que l'auteur a eu raison de faire figurer n'a pas nécessairement trait à un domaine inexploré ; ainsi la littérature pédagogique connaît force discours sur les relations entre les maîtres et les élèves, mais ces discours se fondent le plus souvent sur de simples impressions ; ici, dans un chapitre sur les professeurs, l'auteur présente les points de vue de très nombreux lycéens, et il les analyse avec d'autant plus de maîtrise que la question lui est familière depuis son ouvrage précédent (2). La fameuse distance marquée par les professeurs, le caractère purement formel des rapports ne sont confirmés qu'avec bien des nuances dans cette enquête. En outre l'auteur montre que l'échelle de prestige trop simple, liée à la réputation des enseignants à la noblesse de leur discipline, ne peut être retenue parmi les disciplines, qu'elles soient nobles ou non, il en est qui favorisent la communication, et donc souvent l'estime de la part des élèves, alors que d'autres sont plus neutres.

Le chapitre qui concerne les attitudes à l'égard de la pédagogie employée est riche, lui aussi. De nombreux élèves critiquent le caractère unilatéral des cours, et voudraient qu'on fasse appel à leurs propres idées. Il est vrai que lorsqu'on leur a demandé de décrire l'avenir ils ont fort pauvrement imaginé ; mais, selon G. Vincent, cela même est imputable à l'enseignement reçu, qui privilégie les normes rigoureuses plutôt que l'inventivité. L'ennui au lycée est, semble-t-il, un des thèmes les plus fréquents dans ce champ, et les élèves eux-mêmes l'attribuent souvent non seulement à l'obnubilation de chaque professeur par sa discipline et son programme, mais aussi à l'isolement par rapport à la vie réelle, et particulièrement politique.

L'irruption de la politique dans la vie quotidienne des lycées, en mai 1968, est l'objet d'un chapitre spécial. Le nombre des lycéens qui s'y référèrent spontanément lorsqu'ils parlent de l'avenir de leur génération est en vérité faible : un sur dix mais dans les entretiens, on leur a demandé d'exprimer leurs réactions. Dans le domaine du contenu et des méthodes d'enseignement tels qu'ils ont été critiqués, alors, les déclarations rassemblées ici apportent peu de nouveau par rapport à ce qui a été publié ailleurs : un mélange de désir réformiste de modernisation, y compris technologique, de critique anarchisante souvent pleine de talent, et de juridisme lorsqu'il s'agissait des structures de participation. Pour ce qui est d'une contribution plus large au mouvement, la plupart des lycées, d'après les récits étaient jusqu'alors fort peu politisés, mais le rapport d'autorité avec les adultes était loin d'être incontesté ; la « prise de pouvoir », dans le lycée, par les élèves si brève et même illusoire qu'elle ait été, était une sorte de revanche contre une hiérarchie vidée à leurs yeux de toute légitimité, et contaminée par tous les autres pouvoirs ; mais dès qu'ils étaient hors du lycée, ils oubliaient la hiérarchie interne et leur énergie se mobilisait contre la police. Quant à l'extension du mouvement, G. Vincent rappelle que la brusque politisation de certains s'est heurtée à l'apathie voire à la peur, de la masse. Certains même, moins nombreux que les jeunes gens engagés dans le mouvement, mais en nombre non négligeable, ont vu cette période soit comme le règne de la palabre (ils sont « apolitiques ») soit comme l'installation d'un désordre inquiétant. Certains l'ont directement senti comme une menace, témoin cette élève de Première qui, dans sa biographie de l'avenir, ironise ainsi à propos des années immédiates : « Je ne veux pas de trouble : quand je veux travailler, je veux la tranquillité. Donc les anarchistes en prison pendant que je fais mes études ». Tout ce chapitre plus encore qu'un autre peut-être, fait regretter

(2) G. Vincent, *Les professeurs du second degré*, Paris, A. Colin, 1967.



les réticences de l'auteur devant une analyse multivariée, guidée par des hypothèses interprétatives ; on comprendrait beaucoup mieux la diversité des positions si l'on pouvait les mettre en relation avec d'autres traits retenus pour caractériser les lycéens.

Quelques aperçus du contenu, dont l'ampleur de champ est un des grands mérites de l'auteur, ont probablement fait apercevoir le prix qu'on peut attacher à une telle publication. G. Vincent conclut, pour la jeunesse scolarisée, et jusqu'en 1969, à l'absence d'une subculture adolescente en France, puisque d'après l'impression globale qu'elles laissent, les anticipations sont dans le prolongement, seulement un peu amélioré, du genre de vie le plus fréquent autour d'eux. Pour acquiescer à une conclusion, quelle qu'elle soit, certains lecteurs auraient souhaité un traitement des données un tant soit peu plus sophistiqué.

Viviane ISAMBERT-JAMATI.

---

---

## NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

---

---

### **Education et satellites : possibilités offertes au Tiers Monde.**

Consultation internationale d'experts organisée avec l'aide de l'Unesco dans le cadre du colloque sur les satellites d'éducation réuni par le Centre national d'études spatiales (Nice, 4-8 mai 1971) par H. D. Ferraton. — Paris, Unesco, Commission française pour l'Unesco, s.d. — 29,5 cm, 47 p.

Si dans de nombreux cas les satellites ne constituent qu'une alternative à des formes de communication plus anciennes, certains travaux requièrent leur utilisation, notamment en pédagogie ils semblent d'une importance capitale : d'une part leur couverture de diffusion colossale permet d'atteindre des populations entières, en particulier dans des zones reculées ou inaccessibles ; d'autre part grâce à eux on peut réaliser des télé-conférences en duplex inter-continentaux (d'où la possibilité d'organiser des séminaires universitaires, de relier des « centres d'excellence » déjà en contact, ou de mettre en commun les ressources et les intérêts des universités des pays en voie de développement qui rencontrent des difficultés identiques). Cependant de nombreuses contraintes limitent leur utilisation : outre le problème financier — point crucial nécessitant encore bien des recherches —, il existe d'importantes difficultés économiques, sociales, politiques et culturelles rendues encore plus complexes par le manque d'informations sur le potentiel qu'ils représentent pour l'éducation : signalons la question des droits d'auteur, les difficultés de formation de programmes de culture et de langue — les satellites impliquant nécessairement l'utilisation du même « software » (1) pour une zone géographique très étendue — ; on redoute que l'éducation par satellites, dominée obligatoirement par les nations riches, ne représente une forme d'impérialisme culturel. En outre il sera nécessaire de former les utilisateurs des programmes — enseignants et gestionnaires — et les réalisateurs et professeurs chargés de leur création.

---

(1) L'ensemble des programmes ; partie intellectuelle de l'ordinateur, par opposition au « Hardware » (littéralement la quincaillerie), partie matérielle de l'ordinateur.

Sont ensuite examinées les différentes manières de se procurer, de produire et d'utiliser le software sur une base internationale.

La dernière partie du rapport énumère un certain nombre de travaux à entreprendre dans les prochaines années, lesquels pourraient fournir une réponse aux questions ouvertes sur l'utilisation adéquate des satellites pour l'éducation : séminaires universitaires à grande distance, simulation de l'utilisation de satellites en vue de comparer les différentes réactions au même matériel pédagogique, accords pour la co-production internationale de documents pédagogiques, agrandissement des services de renseignements sur ces satellites d'éducation.

A cela s'ajoute une série de questions pédagogiques nécessitant des recherches abondantes qui devraient améliorer la qualité de l'éducation, même si en fin de compte les satellites ne devaient jamais être utilisés.

Andrée RODDE.

**La Reforma educativa en marcha. Aplicacion de la ley de Educacion 1971** (La Réforme de l'enseignement en marche. Application de la loi d'Education de 1971). — Ministerio de Educacion y Ciencia, Madrid, 1972. — 27 cm, 290 p.

La publication, en 1969, de l'étude « L'Education en Espagne ; bases pour une politique de l'éducation », plus connue sous le nom de « Livre Blanc », a présenté pour la première fois à un vaste public une synthèse de la situation de l'éducation en Espagne, ainsi que l'exposé des grandes lignes de la politique d'éducation que le gouvernement se proposait de suivre. Le « Livre Blanc » a servi de premier canevas de réflexion et de discussion : soumis également à une sorte de consultation populaire dont toute la presse s'est fait l'écho, il aboutissait à la loi d'Education adoptée par les Cortès le 28 juillet 1970.

Après un an de mise en route, où en est actuellement la Réforme éducative ? C'est ce que tente de définir le présent ouvrage.

L'idée d'intégration sociale est une des idées-clefs de la réforme. Quand la loi sera implantée, l'éducation générale de base (enfants de 6 à 13 ans), sera obligatoire et gratuite dans tous les centres publics et privés. Ce sera ainsi une façon de mettre fin à un dualisme inspiré par l'esprit de classe.

Les relations entre les différents niveaux de l'éducation constituent un autre trait caractéristique du nouveau

système. Grâce à tout un ensemble de possibilités de reconversion, on évite un grand nombre de frustrations de vocations et on facilite les réadaptations nécessaires en fonction de la structure de l'emploi. Ces relations entre les différents degrés représentent un tournant très important en matière de formation professionnelle. Celle-ci cesse désormais — grâce au système de passerelles qui vient d'être mis en place — d'évoluer en marge du système scolaire.

Parmi les principaux objectifs que s'est proposée la loi on citera : la participation à l'éducation de toute la population espagnole, la préparation effective de l'individu à la vie du travail et essentiellement l'égalité de chances d'éducation sans autre limitation que l'aptitude à l'étude.

Actuellement, la loi en est encore au stade expérimental, conformément au calendrier d'application prévu par le décret du 22 août 1970. Sans pouvoir entrer ici dans le détail, on signalera qu'une innovation essentielle est constituée par la création du « bachillerato » unifié et polyvalent. Il comprend une période de trois ans (entre 14 et 16 ans). Son but est la poursuite de la formation humaine des élèves, en intensifiant, en outre, leurs connaissances, pour les préparer à l'accès aux études supérieures et à la formation professionnelle du second degré. Le bachillerato est unifié car il conduit à un titre unique et il est polyvalent car il comporte, en dehors des matières communes et des matières à option, une activité technico-professionnelle.

Bien que la réforme soit déjà en cours de réalisation, son implantation totale dans tous les centres d'enseignement de tous niveaux ne sera complètement réalisée qu'en 1975. On peut cependant affirmer qu'il s'agit là d'une totale refonte du système d'enseignement espagnol qui aura les plus profondes répercussions sur les structures socio-économiques de ce pays.

Des cartes, des graphiques, de nombreux tableaux complètent cet ouvrage et permettent de se faire une idée précise de l'importance de la réforme.

Claude MONNERAT.

**Rétrospective internationale de l'éducation des adultes.** — Montréal 1960 - Tokio 1972. — Document de référence en vue de la 3<sup>e</sup> Conférence internationale (Unesco, avr. 1972). — 27 cm, 146 p., appendices.

C'est d'abord le rappel des Grandes Conférences : Elseneur (1949), préoccupée surtout de stimuler la coopération internationale dans ce domaine — Montréal (1960) où l'éducation des adultes n'apparaît plus comme une

entreprise marginale mais comme un élément essentiel de tout système d'enseignement et de toute politique. Le progrès était d'ores et déjà sensible ; il est aujourd'hui considérable, dans la mesure où s'est affirmée la prise de conscience des mutations actuelles et des exigences qu'elles impliquent. Peu à peu, l'éducation des adultes tend à se fondre dans un ensemble beaucoup plus vaste, celui de l'éducation permanente qui, en offrant la possibilité d'apprendre depuis la petite enfance jusqu'à la mort, conduira à intégrer, dans un même processus, l'éducation des adolescents et des adultes, le travail et les loisirs. De là, l'apparition d'une profession nouvelle, celle d'éducateur d'adultes, avec les problèmes de formation qu'elle pose.

Le rôle de l'Etat, les besoins des individus et des groupes sont également évoqués ainsi que les méthodes et techniques dont on souligne le caractère traditionnel et peu évolutif. La recherche en éducation des adultes fait l'objet d'un chapitre sommaire et le document s'achève sur le questionnaire établi dans le cadre des travaux préparatoires de la 3<sup>e</sup> Conférence mondiale.

Léon LESCAR.

**TAYLOR (Philip, H.), EXON (Gail), HOLLEY (Brian).** — **A Study of Nursery Education** (Une étude sur l'éducation maternelle). — Schools Council Working Paper 41, Londres, Evans/Methuen Educational, 1972. — 21 cm, 92 p., tabl.

Cette étude fait suite à une précédente ayant pour sujet l'éducation primaire. Les auteurs ont entrepris leur rapport sous la direction d'un sous-comité du Conseil des Ecoles. L'étude a été réalisée dans le département de l'éducation de l'Université de Birmingham, Angleterre.

D'abord ils ont choisi de travailler en totale coopération avec les institutrices d'école maternelle. L'enquête a commencé par une série de questionnaires courts et de discussions avec les institutrices d'école maternelle, enregistrées au magnétophone. A partir de cette information les chercheurs ont composé un grand questionnaire comportant six sections détaillées. L'enquête s'est faite à l'échelon national ; elle a porté sur presque la moitié des écoles maternelles d'Angleterre et du Pays de Galles. De plus les auteurs n'ont pas oublié les questions sur la situation socio-économique des régions où l'enquête s'est déroulée.

Cette étude est très complète ; elle donne une interprétation statistique des résultats et cite les réponses réellement faites par les institutrices aux questions ouvertes posées par les chercheurs. Il y a des tableaux

destinés à une lecture rapide des résultats. Des tableaux plus détaillés ainsi que les questionnaires sont reproduits en annexe.

En général les résultats indiquent que l'éducation maternelle est importante pour des raisons surtout sociales. Cette éducation n'est pas du tout formelle. Cependant il y a un manque de concordance entre les objectifs théoriques de cette éducation et l'éducation maternelle pratique.

Ce rapport fait naître un intérêt pour l'éducation maternelle mais il est évident qu'il reste beaucoup de recherches à faire dans l'avenir.

Hazel ROBERTS.

**SCHMID (J.P.). — Le maître-camarade et la pédagogie libertaire.** — Paris, Maspéro, 1971. — 21 cm, 212 p. (1<sup>re</sup> édition, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1936).

Cette expérience qui a lieu sous la République de Weimar, dans quelques établissements d'Allemagne et particulièrement à Hambourg, concerne la relation entre le maître et les élèves. Elle part des besoins profonds de l'enfant — et non plus de la société — et du respect de son autonomie. Ce n'est plus le maître le véritable

éducateur mais la communauté scolaire dont le maître fait partie. Cette conception est née en 1918, époque où l'Allemagne se croyait à la veille d'une société sans classe.

L'école doit être la vie même. Elle est l'affaire des enfants auxquels elle doit apporter l'épanouissement et non l'habituelle aliénation aux exigences d'une église, d'un Etat, d'une société, représentés par le maître. Dans ces quelques écoles dont la dernière disparut en 1933 c'est le groupe qui décide de l'activité à laquelle il se livrera. Il n'y a plus de programme, d'examen, d'obligation de présence et d'apprentissage et cependant après une période de chaos un certain ordre finit par s'installer. Par son expérience le maître possède une autorité finalement reconnue de tous. Le groupe contraint les individualistes à accomplir les tâches librement décidées par la majorité.

Malgré des conditions de fonctionnement qui feront rêver de nombreux pédagogues J.P. Schmid adresse à cette forme scolaire un certain nombre de critiques dont la plus grave paraît être que l'enfant a besoin non seulement de s'épanouir en tant que tel mais aussi qu'il recherche en l'adulte celui qui l'aidera à devenir adulte lui-même. Aussi dévoué et respectueux de l'enfant soit-il le maître ne peut vouloir être le camarade des élèves sans perdre son authenticité et par là sa signification.

Michèle TOURNIER.

## Systèmes d'enseignement

### AFRIQUE

**L'enseignement en Afrique (II).** — In : Revue française d'études politiques africaines, n° 76, avr. 1972, pp. 33-91.

Ce dossier, qui fait suite à celui paru dans le numéro 71 (nov. 1971), comprend quatre études :

- Cheikh Amalla Diallo. — Contribution à une étude de l'enseignement privé coranique au Sénégal.
- Barbier-Wiesser (François Georges). — Réformes de l'enseignement en Côte d'Ivoire et en Tanzanie : héritage et perspectives.
- Chrétien (Jean-Pierre). — L'enseignement au Burundi.
- Chevrier (Jacques). — Réflexions sur la formation des cadres des pays du Tiers Monde.

Le premier article essaie de déterminer l'importance des écoles coraniques et arabes en milieu rural et urbain ; les différents types d'école sont présentés, avec leurs modes de financement, leurs fonctions sociologiques et culturelles.

On parle souvent de l'inadéquation des systèmes d'enseignement en Afrique noire ; deux pays, la Côte d'Ivoire et la Tanzanie, ont tenté de résoudre ce problème en l'envisageant d'une manière globale et pratique. S'il est encore trop tôt pour dresser un premier bilan des réformes entreprises, F.G. Barbier-Wiesser étudie les causes de cette prise de conscience du problème, particulièrement dans ces deux Etats adeptes du « libéralisme planifié », du « socialisme à l'africaine » et du « pragmatisme réaliste » ; puis il essaie de comparer ces deux réformes, l'une presque entièrement autonome et plus nettement idéologique (Tanzanie), l'autre programmée et financée surtout par l'étranger et essentiellement instrumentale puisque basée sur la télévision éducative (Côte-d'Ivoire).

Un panorama général de l'enseignement au Burundi est ensuite brossé par J.P. Chrétien. Sont envisagés successivement l'évolution des effectifs scolaires, les handicaps culturels (culture traditionnelle non « scolaire », éducation coloniale inadaptée, contradiction actuelle entre des exigences socio-culturelles nouvelles, et une tentation bureaucratique héritée du passé...), les efforts actuels d'adaptation et la façon dont la culture est située dans la perspective du développement ; une abondante bibliographie fait suite à l'article.

Enfin J. Chevrier nous livre quelques « réflexions sur la formation des cadres des pays du Tiers Monde », émises à la suite d'une expérience menée de 1965 à 1968 ; après avoir donné le profil idéal du cadre africain, l'auteur examine comment dans la réalité des faits ce cadre est préparé à répondre aux besoins énoncés ; il dénonce les carences et les écarts entre la formation reçue et la formation souhaitable, aussi bien pour la formation technique que pour la formation globale et propose un certain nombre de moyens pour combler cet écart, notamment une transformation des objectifs et des méthodes pédagogiques ; selon lui, les difficultés rencontrées tiennent à un ensemble de facteurs qui sont de trois ordres : technique, politique et éthique.

**BRESIL** **ABREU (Jayme).** — **Produtividade dos sistemas de ensino em geral e no Brasil** (Productivité des systèmes d'enseignement en général et au Brésil). — In : *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n° 120, oct.-déc. 1970, pp. 274-280.

La productivité en matière d'éducation est avant tout le résultat d'un enseignement appliqué à un certain contexte socio-économique.

Les tentatives faites au Brésil pour obtenir des indices de productivité du système scolaire (taux de déperdition, coût universitaire, etc.) sont encore rudimentaires mais néanmoins indispensables.

**SUNHA (Nadia Franco da).** — **Sistemas de ensino no Brasil como instrumento de discriminação econômica e stratificação social** (Systèmes d'enseignement au Brésil en tant qu'instruments de discrimination économique et de stratification sociale). — In : *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n° 119, juill.-sept. 1970, pp. 61-71.

Le mécanisme de sélection économique se manifeste dès l'inscription dans l'enseignement secondaire, puisque 70 % des candidats aux examens d'entrée proviennent de l'enseignement privé. On constate également une désarticulation entre les différents niveaux ainsi que l'inadaptation des programmes au contexte socio-économique correspondant. La culture transmise dans les écoles ne prend pas en considération les intérêts et les objectifs des classes inférieures.

#### **CUBA** **Quelques aspects spécifiques de l'enseignement.**

Le premier Congrès national d'Education et de Culture qui s'est tenu à La Havane du 23 au 30 avril 1971, a dégagé plusieurs thèmes de réflexion principaux, dont nous donnons ci-dessous un résumé :

##### 1) Les rapports entre la maison et l'école.

Importance des rapports famille-école, parents-enfants.

Les liens de coopération entre les maîtres et les parents doivent être resserrés car la formation de l'élève relève de leur double autorité. La carence du maître ou des parents, entraîne une répercussion immédiate, dont l'enfant est victime.

Les conseils de classe doivent entraîner une participation accrue des parents à l'action des enseignants.

##### 2) Les rapports entre les centres de production et les écoles.

Le haut niveau technique exigé par l'industrie, l'agriculture et l'élevage cubains détermine une formation des étudiants de ces secteurs qui corresponde aux impératifs de la production. Il est donc nécessaire de pratiquer une politique de liaison entre la production et l'école. Des visites guidées et commentées d'usines de centres d'élevage, etc., seraient un excellent moyen de mettre les élèves en contact direct avec la production, en passant de la théorie à la pratique.

##### 3) Les modes, les coutumes et les extravagances.

Nécessité de maintenir l'unité idéologique monolithique du peuple cubain, et de combattre chez les jeunes toute forme de déviations.

Il faut neutraliser ces tendances, ou mieux les empêcher de parvenir à Cuba, car elles proviennent de pays capitalistes et ont pour but ultime la colonisation culturelle.

#### 4) La religion.

Il est tout d'abord précisé que les différentes religions existant à Cuba ne représentent pas un phénomène de poids dans le développement idéologique de la population.

L'église catholique semble être — actuellement — assez bien tolérée par le gouvernement, étant donné la politique d'ouverture et de participation de celui-ci. Mais à l'égard de l'église catholique, le gouvernement maintient une séparation absolue entre l'Etat et l'église, l'école et l'église, dans tous les domaines, et n'accorde aucun appui, de quelque ordre que ce soit, à aucun groupement religieux.

Il est par ailleurs stipulé que la révolution respecte toutes les croyances et les considère comme relevant du droit individuel, ainsi que le culte. Personne ne doit être l'objet de poursuites en raison de ses opinions.

*L'idéologie officielle est le marxisme-léninisme, mais ce n'est pas une raison pour faire preuve d'une anti-religiosité stupide. Mieux vaut développer un enseignement critique, et élever le niveau culturel de la population.*

#### 5) La délinquance juvénile.

La délinquance juvénile est considérée comme une partie importante de la pathologie sociale.

Il faut distinguer plusieurs cas :

- les enfants atteints d'un fort retard mental et qui ont, soit une conduite anti-sociale, soit commis des actes délictueux ;
- les enfants inadaptés, qui ne présentent pas de véritable retard mental, et ne doivent pas être envoyés dans des centres de rééducation ;
- des cours spéciaux doivent être organisés pour le personnel chargé de la réadaptation.

#### 6) L'éducation sexuelle.

La transformation des structures et le développement social ont arraché des habitudes propres aux sociétés exploitées (par exemple la mercantilisation du sexe avec sa séquelle d'aberrations). Mais le changement a fait apparaître de nouvelles contradictions qui exigent un effort constant de rénovation créatrice.

Aussi l'éducation sexuelle est-elle très importante. Voici les principaux points envisagés :

- extension de la coéducation ; reconnaissance de l'importance de l'éducation sexuelle dans la formation des enfants et des adolescents ;
- cours d'éducation sexuelle pour les parents et les maîtres afin de leur permettre de répondre clairement et scientifiquement aux questions des enfants ;
- cette mise au point de la question sexuelle chez les adolescents, pour qu'ils considèrent leur sexualité avec franchise, c'est la meilleure façon d'éviter les problèmes trop fréquents chez les jeunes ;
- nécessité d'une analyse fondamentale permettant d'aborder le problème de l'homosexualité dans les différents organismes à caractère culturel ;
- nécessité d'exiger des peines sévères à l'égard des corrupteurs de jeunes mineurs, des dépravés, des récidivistes et autres éléments sociaux irrécupérables.

Nous ne pouvons énumérer ici toutes les questions envisagées dans ce congrès. La bibliographie (ci-dessous) permettra, le cas échéant, de préciser un point spécifique.

#### Références bibliographiques :

Castro Ruz (Fidel). — Discurso pronunciado en el acto de inauguración de la escuela secundaria básica « Ceiba Uno » el día 7 de enero de 1971. — Cuba, ediciones Granma, 1971, 11 p.

Chemins de la culture à Cuba (Les). — Editions politiques, Cuba, 1971.

Educacion. — Revista del Ministerio de Educacion, n° 1 et 2, année 1971.

Ministerio de educacion. Primer Congreso nacional de educacion y cultura. — La Habana, 23-30 avril de 1971. — In : Informe de Cuba, XXXIII Conferencia internacional de educacion O.I. Unesco, La Habana, 1971, pp. 11-33.

Sintesis de la Declaracion del Primer Congreso Nacional de Educacion y Cultura en Cuba. In : Revista del Centro de Estudios Educativos, n° 4, 1971.

## JAPON

L'enseignement au Japon. — In : Problèmes Politiques et Sociaux, n° 123, 28 avr. 1972. La Documentation Française, pp. 4-43.

Actuellement, l'enseignement est en pleine mutation. Les réformes essentielles comportent :

- la continuité des programmes entre les niveaux primaire et secondaire (jusqu'au 2° cycle) ;
- la diversification des programmes des écoles secondaires du 2° cycle, afin de permettre une véritable orientation ;
- la création d'un système de passerelles permettant une plus grande possibilité d'accès au niveau supérieur ;
- la souplesse accrue des conditions d'enseignement, ce qui permettrait aux élèves financièrement défavorisés, de bénéficier des mêmes possibilités que les autres condisciples.

La refonte de l'enseignement supérieur, de l'enseignement préscolaire, l'amélioration du statut des professeurs font également l'objet d'études approfondies.

## REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE ALLEMANDE

PERCHE (Maurice). — L'enseignement en République démocratique allemande. In : L'École de la Nation, n° 209, mai 1972 (numéro spécial).

La prise de conscience de l'importance de l'enseignement dans le développement social de la République démocratique allemande date du début des années soixante. La poursuite des ambitions politiques et sociales de cette République dépend d'une modernisation de l'enseignement. Une commission d'experts pédagogues, syndicalistes, de l'industrie se réunit qui s'ouvre aux perspectives et aux comparaisons internationales et aboutit en 1965 à la rédaction d'un projet définitif soumis à la Chambre du peuple. C'est la « loi sur l'enseignement socialiste » qui institue l'école de 10 classes (7 à 17 ans) obligatoire. Des crèches accueillent les parents et 68 % des enfants de 3 à 6 ans fréquentent l'école maternelle.

Le but visé n'est pas d'« adapter » et d'« intégrer » les générations montantes aux structures sociales existantes. Il s'agit de préparer la jeunesse à poursuivre le développement social. Il n'est pas question de « produire » des « spécialistes à l'esprit étroit mais de s'attacher au contraire à former chez les hommes une personnalité socialiste qui leur permette de faire pleinement face aux tâches complexes qui les attendent précisément officiellement.

A l'issue de la 10° année d'école obligatoire :

- environ 20 % des adolescents peuvent entrer dans les écoles « élargies » des écoles secondaires où ils préparent en deux ans un baccalauréat qui les conduit à l'université ;
- la majorité se dirige vers des écoles de formation professionnelle en 2 ou 3 ans.



Ces écoles comprennent des sections qui en 3 ans peuvent conduire au baccalauréat. Elles peuvent permettre d'accéder par la suite aux écoles techniques supérieures qui forment les ingénieurs et techniciens supérieurs ;

— certains, au moins 10 à 15 %, qui ont accumulé des retards ou connaissent des difficultés, entrent après la 8<sup>e</sup> classe (14 ans) dans des écoles de formation professionnelle qui les préparent à une activité.

Un important système d'éducation des adultes permet aux travailleurs de reprendre leurs études, de compléter leur formation, d'accéder aux écoles techniques ou aux universités. En 1966-70 sur une population de 17 millions d'habitants, 8 000 adultes ont obtenu le baccalauréat et 1,2 million de personnes ont fréquenté les cours du soir.

Les programmes reposent sur des bases suffisamment scientifiques pour que les élèves n'apprennent rien qui soit à modifier par la suite. Les nouveaux programmes mettent l'accent sur l'enseignement des mathématiques, des sciences exactes, des disciplines de l'enseignement polytechnique sans négliger cependant les autres domaines (langues, éducation physique et esthétique...). La première langue vivante est obligatoire à partir de la 5<sup>e</sup> classe, la seconde langue à partir de la 7<sup>e</sup> classe. A la fin de la 10<sup>e</sup> classe les élèves doivent passer un examen de fin d'études.

L'enseignement polytechnique est introduit progressivement. On passe d'une heure d'atelier par semaine à ce type d'enseignement à partir de la 7<sup>e</sup> classe (4 à 5 heures par semaine). Le programme, graduellement établi, et en relation avec les programmes d'enseignement général, est d'abord pratique. Le centre polytechnique est généralement rattaché à une usine. Les élèves n'étudient pas seulement le fonctionnement des machines, ils apprennent également que le choix du procédé technique dépend de facteurs techniques et d'exigences économiques concernant les produits. Les enseignants s'efforcent de tirer leur enseignement de l'expérience de l'élève. Les programmes sont identiques pour les garçons et les filles, les classes étant mixtes et constituent une « introduction à la production socialiste ». Ainsi par ce biais coïncident théorie et pratique.

Cet enseignement par la large formation scientifique et polytechnique qu'il donne constitue une introduction et une préparation valable à toute formation professionnelle spécialisée.

La formation professionnelle intervient au cours des années suivantes.

## **REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE**

### **L'enseignement par correspondance en Allemagne fédérale.**

Depuis le 1<sup>er</sup> janvier 1971 fonctionne en Allemagne une organisation officielle, formée des Länder et de l'Etat fédéral qui contrôle l'enseignement par correspondance donné généralement dans ce pays par des cours privés. Son siège est à Cologne.

Elle vise à intégrer, dans la mesure du possible, l'enseignement par correspondance dans les structures actuelles de l'enseignement public, à assurer une bonne organisation interne des cours, à pouvoir permettre le passage des élèves dans les établissements publics, à informer de façon objective, sûre et complète, les personnes intéressées et à les protéger contre toute exploitation financière. Enfin, elle doit promouvoir cet enseignement par des recommandations et des suggestions. Ce service central (Zentralstelle für Fernunterricht) est conseillé par des groupes de travail, des commissions spécialisées (ex. système des examens...), et des experts qui examinent la qualité de l'enseignement donné.

On estime à un minimum de 30 000 personnes les élèves qui auraient suivi les cours par correspondance dans des centaines d'instituts.

Ils offrent une grande gamme de choix : de la peinture à la préparation des examens d'Etat de bachelier, des concours d'écoles d'ingénieurs ou les diplômes d'économiste à l'examen spécial d'entrée dans les écoles normales d'instituteurs. Les moyens d'action de ce service sont limités. Il ne peut intervenir pour dénoncer les cours de mauvaise qualité. Il ne peut que signaler la qualité de ceux qui ont été contrôlés par ses experts, espérant que la presse et la télévision le feront savoir.

L'aide aux cours par correspondance est très insuffisante. Elle est cependant plus grande pour les cours de promotion que pour les cours de formation professionnelle (indemnités pour frais d'inscription, pour fournitures dès le début des cours...).

Le service central souhaite qu'on établisse des examens de fin d'études dans les cours par correspondance, que soit instaurée une meilleure coordination entre les moyens techniques de transmission (matériel audio-visuel, correspondance écrite...). L'assemblée plénière du service central des représentants des 11 Länder devra trancher du problème de la liberté des organismes de cours par correspondance à l'égard du contrôle que l'Etat pourra exercer sur ceux qui sont réticents et de l'étendue de ce contrôle.

L'étude de l'enseignement par correspondance permet de dégager deux conclusions :

- les entreprises sérieuses souhaitent ce contrôle ;
- l'enseignement par correspondance ne peut se développer indéfiniment car l'expérience prouve que l'enseignement direct se montre plus efficace.

**Sources :**

*Bildung und Wissenschaft*, n° 7, 1972, pp. 5-10 : Ein Jahr Zentralstelle für Fernunterricht.

**ROUMANIE** **L'enseignement en Roumanie.** — In : Notes et études documentaires, n° 3875, 24 p.

Evolution historique de l'enseignement en Roumanie. Organisation générale de l'enseignement depuis 1958 : enseignements pré-scolaire, obligatoire de formation générale, secondaire, professionnel et technique, supérieur. L'enseignement dans les langues des « nationalités cohabitantes ». Le personnel enseignant et son statut.

## Enseignements préscolaire et élémentaire

**FRANCE** **VINCENT (G.). — Histoire et structure de l'enseignement primaire français.** — In : *Revue française de sociologie*, n° XIII-1, janv.-mars 1972, pp. 59-79.

A travers un historique de l'enseignement primaire, l'auteur, en s'inspirant de la méthode préconisée et pratiquée par Durkheim pour l'enseignement secondaire, recherche à quels besoins sociaux a répondu la constitution de l'enseignement primaire.

Les vicissitudes du système scolaire tout entier depuis 100 ans s'expliquent par le maintien de la division sociale du travail.

La création des collèges d'enseignement secondaire avait pu apparaître comme un début de réalisation du tronc commun. Mais finalement, la distinction de deux grands types de sections perpétue la division de la société en classes. Tout au long de l'histoire de l'enseignement se retrouve ce dualisme : d'un côté la connaissance désintéressée, la science, la culture, de l'autre les connaissances utilitaires, la pratique, la profession.

## POLOGNE

**WILGOCZK-OKON (B.). — O badaniu dzieci wstępujących do szkoły** (Examen des enfants entrant à l'école primaire). — In : *Zycie szkoły*, n° 4, 1972, pp. 1-7.

L'inscription des enfants se fait 6 mois avant le début de l'année scolaire. L'inscription est précédée par un examen médical et un examen psycho-pédagogique. Le but de cet examen est de savoir si l'enfant est mûr pour la scolarité. L'examen est composé d'un test, dont les résultats sont accompagnés d'un questionnaire rempli par l'institutrice. Le but de cet examen est d'établir si l'enfant peut s'adapter aux exigences intellectuelles et sociales de l'école.

**ZBOROWSKI (J.). — Nauczanie początkowe w szkole przyszłości** (L'enseignement élémentaire dans l'école de demain). — In : *Przegląd Pedagogiczny*, n° 1, 1972, pp. 105-112.

Les établissements pré-scolaires seront plus répandus, ce qui permettra d'équilibrer le départ scolaire des enfants. Il faut liquider le seuil qui sépare les classes IV et V. On va transformer les programmes. Il faut introduire les nouvelles méthodes d'éducation dans l'enseignement élémentaire.

## SUISSE

**VOGELI (Margrit). — Vorschulerziehung** (Education préscolaire). — In : *Schweizer Erziehungs Rundschau*, n° 2, mai 1972, pp. 58-60.

L'objectif de l'enseignement préscolaire doit être l'éveil de la personnalité de l'enfant dans toute sa sensibilité et non un rendement spectaculaire. Classes à 12 enfants maximum. L'instruction actuelle des jardinières d'enfants suisses qui comporte des études de deux ans est insuffisante. Au « *Stufenkindergarten* » (jardin d'enfants gradué), on prépare la transition entre la garderie et l'école primaire pour les enfants de 6 ans qui — pour diverses raisons — n'ont pas été admis à l'école. Il est nécessaire de cultiver deux attitudes chez l'enfant : la patience et l'émerveillement pour préparer une scolarité sans névrose.

**Schweizer Rahmenplan für Kindergarten** (Plan de base pour jardins d'enfants en Suisse). — In : *Erziehungs Kunst*, n° 4, avr. 1972, pp. 166-167.

En Suisse, une commission privée composée de médecins, de psychologues et d'instituteurs a élaboré un plan général pour les maîtresses des jardins d'enfants. Contrairement à l'enseignement préscolaire, le jardin d'enfants ne doit pas viser à l'acquisition de connaissances, mais compléter l'éducation familiale dans un cadre plus enrichissant du point de vue social.

## UNION SOVIETIQUE

**BALTABAEV (M.R.). — Racionalizacija sel'skoj skol'noj seti v Kirgizii (La rationalisation du réseau d'écoles rurales en Kirghizie). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° avr. 1972, pp. 32-39.**

La Kirghizie avec ses particularités (existence de 80 nationalités, majorité de population rurale...) pose des problèmes spécifiques pour l'organisation scolaire.

L'auteur étudie point par point et en détail les facteurs suivants : facteurs démographiques, sociaux et géographiques, pour tenter de résoudre les problèmes posés. Tableaux.

## Enseignement de second degré

### BRESIL

**VELLOSO (Joao Paulo dos Reis). — Ensino Técnico de Nível Médio : aspectos de sua programação (Enseignement technique de niveau secondaire : aspects de sa programmation). — In : Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n° 1 oct.-déc. 1970, pp. 280-289.**

En cherchant à obtenir une meilleure utilisation de la main-d'œuvre nationale, le Programme Stratégique de Développement du gouvernement brésilien a pris certaines mesures en vue de l'implantation d'un système ininterrompu de formation des cadres par des moyens.

Dans ce projet, la réforme de l'enseignement du second degré joue un rôle essentiel avec l'expansion du gymnase de type polyvalent. Dans le premier cycle on examine les aptitudes des élèves. Dans le deuxième cycle, on formerait les techniciens, moyens demandés par le marché du travail. Le programme fait par ailleurs ressortir la nécessité de la formation et du recyclage dans le domaine professionnel.

### POLOGNE

**WILOCH (T.J.). — Perspektywa upowszechnienia szkolnictwa sredniego (Perspectives de l'élargissement de l'enseignement secondaire). — In : Przegląd Pedagogiczny, n° 1, 1972, pp. 68-84.**

Il existe en Pologne trois conceptions de l'élargissement de l'enseignement secondaire : celle qui propose de tripler le nombre des écoles secondaires, celle qui propose la transformation de 6 mille écoles professionnelles en écoles secondaires et celle qui propose la transformation complète du système d'éducation.

En 1971, 87,2 % des enfants qui ont terminé l'école primaire de 8 ans, ont continué leurs études, dont 17,6 % dans des lycées classiques, 15,7 % dans des lycées techniques, 0,3 % dans des écoles artistiques, 53,6 % dans des écoles professionnelles et 12,8 % ont abandonné les études.

Mais il existe des disproportions dans le système d'éducation polonaise, et l'auteur propose de prolonger l'école de 8 classes par deux ans de gymnase, suivi de deux ans de lycée, soit par deux ans d'enseignement technique. Seul, le lycée permet d'entrer dans l'enseignement supérieur.

## **TCHECOSLOVAQUIE**

**PALUCH (Stefan).** — *Prípravenost žiakov zds na získanie robotnickej kvalifikácie* (Le degré de préparation des élèves des écoles de base de 9 ans pour l'acquisition de la qualification professionnelle). — In : *Jednotna skola*, n° 1, 1972, pp. 30-42.

Les besoins en main d'œuvre qualifiée. L'enseignement des mathématiques à l'école de base de 9 ans et dans les centres de formation professionnelle. L'importance des mathématiques pour le développement de la pensée logique, de l'imagination technique, de certaines aptitudes professionnelles. L'application des mathématiques dans les matières techniques étudiées.

## **Enseignement supérieur**

### **AFRIQUE**

**BEUTLER (Maurice).** — *L'enseignement supérieur en Afrique. Evolution récente des universités de l'Afrique francophone et rôle de la coopération internationale.* — In : *Afrique contemporaine*, n° 60, mars-avr. 1972, pp. 16-22.

En l'absence d'informations suffisantes pour établir un bilan de l'activité universitaire en Afrique francophone au terme de la première décennie, l'auteur de l'article, qui remplit les fonctions de secrétaire général par intérim de l'A.U.P.E.L.F., se propose d'évoquer la dynamique de l'évolution des universités africaines et de l'évaluer dans la perspective de la coopération universitaire internationale.

Ces universités, dont les caractères différentiels sont très marqués, semblent n'avoir pour dénominateur commun que l'affirmation d'une volonté d'africanisation. On peut distinguer trois grands ensembles :

- l'ensemble maghrébin dont les trois universités fonctionnent encore, pour une grande part, selon le modèle européen tout en dépendant directement des autorités gouvernementales ; l'enseignement est marqué par le progrès sensible de la langue arabe, surtout en Algérie ;
- les trois universités de l'Afrique anciennement belge : l'Université nationale du Zaïre qui, depuis 1971, regroupe les trois campus de Lovanium, de Lumumbashi et Kisangani ; l'université de Bujumbura et celle de Butare ;
- pour le reste de l'Afrique noire francophone et Madagascar : les universités de Dakar, d'Abidjan, l'Université fédérale du Cameroun (partiellement de langue française), la Fondation nationale de l'enseignement supérieur à Brazzaville, plus l'université malgache auxquelles s'ajoutent celles de Lomé et de Porto Novo issues de l'éclatement de l'Institut d'enseignement supérieur du Bénin ; d'autres sont en voie de création dans plusieurs pays, leur diversification et leur multiplication marquant la phase actuelle de l'évolution. Ce mouvement, qui semble se précipiter, est caractérisé par trois phénomènes : la prise en charge des personnels nationaux par les gouvernements africains, le passage d'un régime de validité de plein droit à un régime d'équivalence des diplômes, à la fois entre les universités africaines et avec les universités françaises et étrangères ; une nouvelle orientation de la politique de coopération, marquée par la détermination de filières de formation qui répondent aux besoins exprimés par les plans de développement des Etats ; l'intervention de la France est, depuis peu, conçue comme une aide à la réalisation de projets de promotion collective spécifiques visant à répondre aux besoins définis dans des secteurs prioritaires :

(formation d'enseignants, d'administrateurs, d'ingénieurs et de techniciens, médecins).

Dans une dernière partie sont étudiés les moyens et méthodes mis en œuvre par l'A.U.P.E.L.F. aux fins de la coopération et du développement, notamment en ce qui concerne l'Afrique.

**L'enseignement en Afrique.** — In : Revue française d'études politiques africaines, n° 71, nov. 1971, pp. 40-85.

Ce dossier comprend trois articles :

— L'Université d'Abidjan, par Alain Faujas.

— La crise de l'enseignement supérieur à Madagascar, par Julien Rakoto.

— L'« engineering » de l'éducation, par R. Balbaud.

Le premier article étudie la mission dévolue à l'Université ivoirienne et son développement depuis sa création en 1959. Les diplômes délivrés, leur validité de plein droit en France ; l'organisation de l'Université ; son ivoirisation progressive (le personnel enseignant, le budget, l'adaptation de l'enseignement et de la recherche aux réalités du pays) ; la répartition des effectifs : nécessité d'une redistribution pour pallier le manque d'ingénieurs et de techniciens et la pléthore de fonctionnaires... Autres problèmes (expatriation des étudiants, monopolisation par les Français des postes d'enseignement).

La contestation étudiante à Madagascar. Le développement de l'Université ; l'accord de coopération franco-malgache de 1960 et sa dénonciation par les syndicats d'étudiants et d'enseignants et les partis d'opposition : la question de l'équivalence des diplômes qui permettrait d'adapter l'enseignement supérieur aux réalités nationales ; le problème de la participation des étudiants. Le visage que l'Université souhaite donner d'elle-même et les limites de la « malgachisation » en cours ; revendications exprimées et le réveil du mouvement étudiant ; jalons pour la réforme.

L'« engineering » de l'éducation concerne les méthodes applicables aux analphabètes. L'action du professeur Roger Fontaine au sein de la S.O.D.E.T.E.G. (Société d'études techniques et d'entreprises générales). Son objectif : rechercher des solutions à tout problème, à tout besoin d'éducation, ou simplement de sensibilisation à l'acte intellectuel.

**BELGIQUE** **FAVERGE (J.M.). — Image de l'Université.** — In : Revue de l'Institut de sociologie, n° 4, 1971, pp. 541-563.

Un professeur de l'université de Bruxelles a tenté de donner une image de l'université idéale. Pour cela, il a réalisé un sondage auprès de membres des quatre grands corps universitaires : assistants-chercheurs, étudiants, personnel administratif, technique et ouvrier, professeurs. Tout au long de cet article, il explique par quels procédés, il a pu aboutir à un résultat.

**PAYS-BAS** **Nota inzake verbetering van de planning van het postsecundaire onderwijs** (Note relative à l'amélioration du planning dans l'enseignement supérieur). — In : Documentatieblad, n° 2, 1972, pp. 56-57.

Dans cette note qui a été présentée aux deux Chambres le 28 octobre 1971, les ministres de l'Enseignement, des Sciences et de l'Agriculture ont décidé d'accepter et d'exécuter le programme de planning proposé par le Bureau d'organisation McKinsey. Les trois ministres souhaitent la création d'un organisme indépendant qui doit guider le planning, faire des recommandations aux ministres et coordonner les différentes étapes du programme. Un bureau consultatif indépendant pour le planning de l'enseignement et un organisme consultatif pour l'enseignement supérieur professionnel, devraient être également créés.

**POLOGNE** **LESZCZYNSKI (B.). — Propozycje zmian w organizacji studiów no roku pierwszym w szkole wyższej** (Propositions de changements dans l'organisation des études en 1<sup>re</sup> année des écoles supérieures). — In : Życie Szkoły wyższej, n° 1, 1972, pp. 36-45.

Polémique de l'auteur avec les partisans de l'examen d'entrée à l'université. Ce n'est pas un moyen efficace de sélection. L'examen d'entrée se fait immédiatement après le baccalauréat, ce qui est très fatigant. Les étudiants admis ne réalisent pas les résultats qu'on attend d'eux. La sélection devrait se faire après une année d'étude. Ceux qui échouent à cet examen, pourront recommencer la première année ou étudier aux cours du soir.

## **Enseignement technique et professionnel, Education permanente**

**DANEMARK** **Livslang uddannelse — en faktor till ændring af vort nuvaerende uddannelse system** (La formation permanente — un facteur de changement de notre système d'éducation actuel). — In : Dansk Paedagogisk Tidsskrift, n° 3, mars 1972, pp. 105-110.

Le système d'éducation danois date de 1903 et reflète la société agraire en voie d'industrialisation de l'époque pouvant se satisfaire d'un nombre restreint d'intellectuels formés. Les réformes intervenues depuis 16 ans ne font que replâtrer l'ancien système d'éducation. Un nouveau système s'impose tenant compte des besoins accrus de la société en personnes formées. Toutes sortes de formation doivent y être comprises : la formation générale, spécialisée, adulte, etc.

**FRANCE** **Formation permanente.** — In : L'École et la Nation, n° 208, avr. 1972, pp. 25-46.

Importance et aspects du droit à la formation permanente reconnu par les lois du 16 juillet 1971 et les décrets de décembre 1971. L'éducation permanente : le projet et le contenu réel et actuel ; appréciation de sa réalité au niveau de son application

future. L'expérience de Grenoble : panorama des organismes de formation permanente existants, de leurs caractéristiques, des causes principales de leur développement.

**La formation professionnelle continue et la promotion sociale en France.** — In Notes et Etudes Documentaires, n° 3864-3865, 3 mars 1972, 55 p.

Après avoir indiqué les diverses étapes de l'évolution (travaux réalisés par les ministères du Travail, de l'Education nationale et de l'Agriculture, ainsi que les textes officiels parus entre 1959 et 1971), la première partie aborde le problème du droit applicable : les responsables de la politique de formation professionnelle, le domaine d'intervention, le congé-formation, l'aide de l'Etat.

La seconde partie consigne les résultats obtenus (effort financier, développement d'effectifs de formation, bilan de la concentration, diversification des méthodes pédagogiques). Sont également mentionnés les problèmes particuliers de formation qui posent dans certains secteurs.

Ce chapitre se termine sur les perspectives, tant en ce qui concerne le contenu du dispositif de formation continue que du rapport de l'Education nationale avec celle-ci.

Sont adjoints à cette étude certains documents et une bibliographie.

**Formation et devenir professionnel d'une promotion de jeunes après des études courtes.** — In : Population, n° 2, mars-avr. 1972, pp. 257-270.

Pour compléter une enquête longitudinale poursuivie depuis 9 ans sur la promotion d'enfants qui a quitté le cycle primaire en 1962, une enquête partielle a été menée auprès des élèves de cette promotion habitant l'agglomération parisienne et qui ont quitté l'enseignement entre 1962 et 1969.

Cette investigation s'est proposée d'étudier les chances d'avenir qui s'étaient présentées à ces jeunes, comment ils s'étaient orientés, de quelle façon ils avaient trouvé du travail, s'ils avaient reçu une formation professionnelle et de quelle façon ils l'avaient reçue.

Les résultats complets de cette enquête seront publiés par le Centre d'études de recherches sur les qualifications, le C.E.R.Q.

Cet article se contente de présenter le cadre de l'enquête et de résumer les principaux résultats.

L'impression relativement favorable qui se dégage de cette étude tient en partie au fait que dans la région parisienne la diversité des activités et la situation générale du marché de l'emploi sont généralement meilleures que dans d'autres régions.

**Le français dans l'enseignement technique.** — In : Le français d'aujourd'hui, n° spécial, mai 1972, 88 p.

Les articles de ce numéro font ressortir les énormes difficultés auxquelles se heurte le professeur de français dans les différentes filières relevant de l'enseignement technique (des collèges d'enseignement technique aux I.U.T.), difficultés liées au niveau des élèves qui souvent ne possèdent pas une acquisition sûre des mé-



nismes fondamentaux, aux horaires et aux programmes globaux très lourds, à la situation faite aux enseignants : le professeur de français est considéré dans l'enseignement technique comme un enseignant « marginal », les élèves ont souvent un préjugé antilittéraire et éprouvent un sentiment d'inutilité devant cette discipline, à la contradiction entre l'enseignement qui est devenu un enseignement populaire et la culture dispensée qui est une culture de classe.

Mais en même temps la tâche est immense et exaltante. Il faut découvrir les méthodes pour motiver l'élève en choisissant des sujets vivants, familiers, pris dans la vie économique, politique et sociale qui conditionne la société moderne, amener l'élève à découvrir les liens avec le passé et le conduire à l'étude des textes littéraires.

En développant la curiosité des élèves, en établissant la communication à l'intérieur de la classe entre les élèves et avec le professeur, l'enseignement du français peut ambitionner de donner à des élèves, qui sont les plus démunis socialement, culturellement et parfois intellectuellement, les moyens de résister au conditionnement économique et à la division sociale du travail.

## **UNION SOVIETIQUE**

**DARINSKII (A.V.). — Aktual'nye problemy večerneï skoly** (Les problèmes actuels posés par l'école du soir). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 3, mars 1972, pp. 32-43.

Article fort documenté et précis au niveau des statistiques. Pourquoi la jeunesse ouvrière dans son entier ne se rend-elle pas à l'école du soir pour recevoir l'enseignement secondaire complet ?

## **Enseignement spécial**

### **FRANCE**

**L'enfant déficient mental polyhandicapé.** — In : Réadaptation, n° 190, mai 1972, pp. 3-40.

L'éducation des enfants déficients mentaux polyhandicapés pose de graves problèmes que le Comité d'études et de soins aux arriérés profonds de la région parisienne (C.E.S.A.P.) tente de résoudre. Il a créé en 1966 un service social dans le cadre de ses consultations spécialisées, service qui prend en charge médicale les enfants déficients mentaux polyhandicapés.

Ce centre a également créé des centres médico-éducatifs tels que « la Montagne » auquel la revue consacre une dizaine de pages en indiquant ses structures financières, architecturales et médico-sociales.

Ce numéro insiste également sur les expériences réalisées auprès d'enfants handicapés mentaux suivis en consultation au C.E.S.A.P. : les activités éducatives favorisant l'éveil psycho-sensoriel, le maternage éducatif, la rééducation motrice.

L'étude se termine par un petit guide, sorte de vue d'ensemble, des possibilités pratiques d'orientation d'un enfant arriéré mental.

**Educateurs spécialisés, travailleurs sociaux, Inadaptation sociale.** — In : Orientations n° 42, avr. 1972, 110 p.

La multiplication, en nombre et en spécialités, des travailleurs sociaux chargés d'aider les inadaptés et de faciliter leur réadaptation à la société, ne cesse de poser de nombreux problèmes et notamment celui du droit à être différent, à refuser un système social où le bonheur lui-même est planifié.

Les travailleurs sociaux ne peuvent continuer à promouvoir des formes d'adaptation sur lesquelles ils deviennent de plus en plus sceptiques. Les différents auteurs de ce numéro estiment que la fonction éducative devrait revenir non seulement aux éducateurs mais à des communautés entières, à des ensembles éducatifs et sociaux. L'inadaptation participe à une dynamique conflictuelle qui contribue à la création de la société. La mise à l'écart des déviants contribue au contraire au repli des groupes sociaux sur eux-mêmes et en entretient les formes conservatrices. Il conviendrait que l'Etat ait des problèmes sociaux une vue d'ensemble affirmée et cohérente.

#### GRANDE-BRETAGNE

**BARRETT (H.W.).** — *The future of special education* (L'avenir de l'enseignement spécial). — In : Trends in Education, n° 26, avr. 1972, pp. 41-47.

L'action en faveur des enfants handicapés s'exerce dans deux directions : d'une part donner aux écoles ordinaires les moyens de détecter et si possible de compenser les défaillances physiques ou intellectuelles de certains enfants, d'autre part créer des établissements spécialisés pour éduquer le mieux possible les enfants souffrant d'un handicap grave.

Pour favoriser un échange d'idées, une progression constante des méthodes d'éducation, l'auteur propose de regrouper les diverses sortes d'handicapés dans de grands établissements polyvalents, ce qui permettrait également de fournir aux élèves des équipements et un personnel enseignant plus variés.

Il faudrait également prévoir des classes maternelles afin d'éviter aux enfants handicapés une insertion pénible et souvent peu bénéfique dans les écoles maternelles non spécialisées où ils ne peuvent se mêler aux autres enfants.

#### ITALIE

**CAVICCHIOLO (G.F.).** — *Gli handicappati — questi esclusi ?* Kindertemi Schurmatt un esempio da seguire (Les handicapés — ces exclus ? Kindertemi Schurmatt es un exemple à suivre). — In : Orientamenti Pedagogici, n° 2 (110), mars-avr. 1972 pp. 386 à 399.

Devant le grave problème que pose à notre société l'insertion des handicapés et la nécessité non plus de les isoler mais de leur faire une place dans la vie active, on ne peut que réfléchir sur le centre de Zetwill en Suisse : le Kindertemi Schurmatt accueille 150 enfants, âgés de 7 à 17 ans, tous gravement handicapés et a pour principe que nul n'est irrécupérable.

## Examens, docimologie, échecs scolaires

### AUTRICHE

**RIND (Walter).** — **Repetenten und Rechtschreibelend** (Misère de l'orthographe et des redoublants). — In : *Erziehung und Unterricht*, n° 3, mars 1972, pp. 159-164.

Quarante pour cent des élèves autrichiens redoublent une classe une fois au cours de leur vie scolaire. La faute en revient à la difficulté de l'orthographe. Or, aucun professeur ne peut se flatter d'écrire l'allemand sans faute, sans jamais vérifier l'orthographe dans un manuel, encore que l'usage ne soit pas absolument identique dans tous les pays de langue allemande. Ne pourrait-on pas enseigner et noter l'orthographe comme matière à part, telle la musique ou le dessin ? La surestimation de l'orthographe a des raisons historiques sociales et souvent des conséquences graves sur le développement du caractère de l'élève.

### DANEMARK

**BELERT (Keld).** — **Repetition eller oprykningsprove — et indlaeg i debatten for og imod eksamen — og en skitse af det forsog med repetition som gøres i ar pa toftégard statskursus** (Répétition ou épreuve de passage — contribution au débat autour du maintien de l'examen ou pas — et esquisse d'une expérience avec répétition faite aux cours d'Etat de Toftegård). — In : *Gymnasieskolen*, n° 8, 12 avr. 1972, pp. 469-473.

L'expérience consiste à préparer un examen en groupe sous la direction d'un professeur : révision et discussion de la matière ensemble. Le contrôle étant effectué le long de ce travail l'examen proprement dit peut être supprimé. Dans l'ensemble les nouvelles méthodes de travail visent à adapter l'école à la société.

### ETATS-UNIS

**BACHMAN (Jerald G.).** — **Dropping out — problem or symptom ?** (Abandon scolaire : un problème ou un facteur symptomatique ?). — In : *Today's Education*, vol. 61, n° 4, avr. 1972, pp. 26-32.

Extrait du vol. III de « Youth in Transition » du Dr Bachman de l'Institut de Recherche Sociale de l'University Ann Arbor au Michigan. D'après ce chercheur l'abandon scolaire est la manifestation différée d'une inadaptation qui a ses racines dans la première enfance. Trop souvent on interprète comme des résultats des facteurs qui sont en réalité des causes de l'abandon scolaire. Ainsi on constate que les jeunes ayant abandonné le lycée produisent beaucoup plus de chômeurs que les diplômés mais on peut tout aussitôt prédire le chômage de ces jeunes en examinant leur origine socio-économique, leur Q.I., leurs aptitudes, par des tests non académiques.

**MARSHALL (Max. S.).** — **Reappraising the Ph. D.** (Réévaluation du doctorat). — In : *School and Society*, vol. 100, n° 2341, avr. 1972, pp. 131-132.

Autrefois le doctorat avait une haute valeur distinctive car très peu de personnes le possédaient, il était la marque de l'érudit. Actuellement il tend à devenir un simple diplôme supérieur de plus. Il conserve une valeur sélective pour les candidats

jeunes, de 25 ans, car il prouve leurs aptitudes et le sérieux de leurs études. Mais il est beaucoup moins significatif pour les étudiants de plus de 30 ans qui ont déjà acquis une plus ou moins longue expérience pratique. Aussi serait-il souhaitable que les patrons des départements universitaires n'accordent pas une valeur exagérée au doctorat en ce qui concerne la carrière des universitaires.

**FRANCE** **Retards et échecs scolaires.** — In : *La famille et l'école*, n° 132, avr.-mai 1972, pp. 1-31.

Les redoublements, les retards et les échecs scolaires posent des problèmes importants à l'heure actuelle dans la mesure où ils constituent une injustice et une inégalité qu'il est nécessaire de neutraliser au plus tôt. Après avoir indiqué sous forme de données statistiques l'importance des retards scolaires, ce numéro montre, au travers de cas concrets, l'impuissance du conseiller d'Éducation en matière de retards scolaires, devant l'inexistence d'un rattrapage systématique organisé à tous les niveaux. Mais quelles sont les véritables causes de l'échec scolaire ? la paresse, le blocage ou le milieu ? Il semble que l'échec et la réussite scolaire soient en liaison étroite avec l'origine socio-culturelle ou socio-économique des enfants.

L'enseignement des mathématiques modernes fait l'objet d'une étude particulière. Une comparaison avec quelques pays étrangers complète cette question sur le problème des redoublements.

**ITALIE** **CERRATO (Maria-Boella).** — *Il libretto scolastico* (Le livret scolaire). — In : *Orientamento scolastico e professionale*, n° 45, janv.-mars 1972, pp. 4897 à 4901.

Le livret scolaire, institué en 1962 dans l'école moyenne, suit l'élève tout au long de la durée de l'école obligatoire et enregistre les données concernant son aptitude et ses attitudes. Il demande à l'enseignant une compétence qui lui évite de considérer ce livret simplement comme un relevé de notes et d'observations.

**POLOGNE** **JANUSZKIEWICZ (F.).** — *Egzamin wstepny czy system kwalifikacji na studia?* (Examen d'entrée ou système de qualification au cours des études ?). — In : *Zycie szkoly wyzszej*, n° 2, 1972, pp. 104-114.

L'auteur fait connaître l'opinion des spécialistes sur le problème de l'abolition de l'examen d'entrée. Il propose de remplacer l'examen d'entrée par un système de qualification plus souple effectué au cours d'études. Il propose que le baccalauréat donne droit aux études supérieures sans examen d'entrée.

**WALCZAK (St.).** — *O przyczynach niepowodzen egzaminas cyjnych* (Raisons de l'insuccès aux examens). — In : *Zycie szkoly wyzszej*, n° 2, 1972, pp. 115-121.

Près de 50 % des candidats échouent à l'examen d'entrée. Causes et motifs de ces insuccès.

L'auteur a mené une enquête parmi les candidats qui n'ont pas réussi à l'examen d'entrée dans une des facultés de la Politechnique. Il voulait connaître l'opinion

des candidats sur le degré de difficulté de l'examen et les différences par rapport aux programmes des écoles secondaires ; les causes de leur insuccès ; l'évaluation du système actuel de sélection et les propositions éventuelles. La plupart des candidats ont trouvé l'examen trop difficile (27 sur 33). Parmi les facteurs subjectifs ils ont cité la nervosité, les facteurs objectifs étaient : la forme écrite de l'examen est trop difficile, la formulation des problèmes est incompréhensible. Ils ont proposé d'abolir l'examen d'entrée.

**REPUBLIQUE  
DEMOCRATIQUE  
ALLEMANDE**

**WANIEK (Inge), WECK (Helmut). — Probleme, Standpunkte und Aufgaben beider weiteren Qualifizierung der Bewertungspraxis in unseren Oberschulen** (Problèmes, points de vue et tâches d'une qualification progressive de la notation dans notre enseignement secondaire). — In : Pädagogik, n° 3, 1972, pp. 229-243.

Cette étude est consacrée aux aspects pédagogiques et sociaux de la docimologie en République démocratique allemande. Un système de notation mensuelle par matière et d'une appréciation annuelle globale vise, de façon souple, à donner à l'élève la conscience de sa progression personnelle et de sa place dans la collectivité sociale. Il est à noter que l'appréciation s'effectue par le professeur principal avec la collaboration de l'ensemble des professeurs, de la classe, et éventuellement de la F.D.J. (« Jeunesse Allemande Libre », groupement parascolaire d'élèves et d'étudiants).

**SUEDE**

**« Arbetssituationen inte lämplig för nagon » — le enkät om lärarvardag** (« La situation de travail ne convient à personne » — l'enquête sur la vie de tous les jours des professeurs). — In : Skolvärlden, n° 16, 12 mai 1972, p. 4.

Un professeur agrégé donne son point de vue sur la situation scolaire. Il plaint les élèves qui doivent faire face à des changements perpétuels d'une heure de cours à l'autre, d'un professeur à l'autre et s'adapter en conséquence.

En tant que professeur l'auteur de l'article regrette le système de notation actuel qu'il trouve injuste. Mieux vaudrait donner aux élèves un travail sur une période relativement longue. Une fois une étape terminée le professeur ferait une appréciation. Ceci permettrait de supprimer les notes par trimestre.

**WALTON (Per-Ake). — Behåll betygen — tills vidare** (Il faut garder les notes — jusqu'à nouvel ordre). — In : Skolvärlden, n° 15, 5 mai 1972, pp. 6-7.

Contribuant au débat en cours sur le maintien ou non des notes pour les élèves professeurs des écoles de hautes études de professeurs, l'auteur considère que les notes ont une raison d'être en tant qu'indicateur du degré d'adaptation de l'élève-professeur au métier d'enseignant. Deuxièmement, il considère indispensable une forme de notation tant que sont limités les postes d'enseignants, polémiquant sur ces deux points avec Björn Holmberg qui dans Skolvärlden n° 9 avait défendu des positions contraires.

## TCHECOSLOVAQUIE

**JANUSKA (L.).** — *Psychologický rozbor skolských neúspechov žiakov* (L'analyse psychologique des échecs scolaires des élèves). — In : *Jednotna škola*, 2, 1972, pp. 186-188.

Compte rendu d'un livre de Jan Hoozdik, édité par le S.P.N. de Bratislava en 1970.

L'auteur conteste l'idée que les élèves sont surchargés de travail. Leur faiblesse intellectuelle n'est pas la principale cause des échecs. Influence des données telles que le montant des revenus de la famille, les conditions de logement, la culture des parents, la propriété des postes de télévision et de radio, le nombre d'enfants dans la famille, le travail à l'extérieur de la mère, l'attitude des parents à l'égard des enfants et de leur travail à l'école, etc.

## UNION SOVIETIQUE

**BABANSKI (Ju. K.).** — *Ob izučenii pricin neúspevaemosti škol'nikov* (Etude des causes de non réussite des écoliers). — In : *Sovetskaja Pedagogika*, n° 1, janv. 1972, pp. 39-50.

L'auteur dégage des raisons d'ordre intérieur (biologiques, psychologiques, raisons déterminées par le niveau de préparation de l'élève) et des raisons d'ordre extérieur (*formation des enseignants, influence de la famille...*). Il préconise l'étude systématique de toutes ces causes pour mettre en évidence les causes dominantes. Il recherche une méthode d'analyse et donne les résultats des expériences faites sur 3 000 élèves de 260 écoles différentes de la région de Rostov.

**MURAV'EVA (L.I.), PLETNEVA (L.P.).** — *Ekzamen v zaocnom institute* (Les examens à l'institut par correspondance). — In : *Vestnik Vyssëi Skoly*, n° 1, janv. 1972, pp. 71-74.

L'examen final pour les étudiants par correspondance a en quelque sorte plus d'importance et s'avère plus difficile que pour des étudiants « normaux ». Il est en même temps un contrôle des connaissances et le seul contact direct possible avec l'enseignant. C'est pourquoi, selon les auteurs, celui-ci doit en tenir compte dans une large mesure et faire de l'examen une discussion libre et ouverte. C'est pourquoi également on essaie d'établir des critères de jugement et de notation les plus objectifs possibles.

**UMANSKI (V.S.).** — *Obučenie molodezi samokontroliju* (Apprentissage de l'auto-contrôle par les jeunes). — In : *Srednee Special'noe Obrazovanie*, n° 1, janv. 1972, pp. 18-22.

L'auto-contrôle apparaît comme essentiel dans la formation en vue de l'activité future des étudiants. Il peut intervenir dans trois situations ; les différentes formes qu'il peut revêtir sont analysées point par point : travail avec un manuel ou de la littérature complémentaire ; pendant les travaux pratiques et les travaux de laboratoire ; pour les projets de diplôme.

## Formation et perfectionnement des maitres

**BRESIL** **Condições socio-econômicas dos professores primarios brasileiros** (Conditions socio-économiques des instituteurs brésiliens). — In : Revista brasileira de estudos pedagógicos, n° 119, juil.-sept. 1970, pp. 165-189.

Recherche réalisée en 1969-1970 par la Division de Perfectionnement du corps enseignant du Centre Brésilien de Recherches Pédagogiques. Cette recherche a été conduite sous forme de questionnaire. D'après les conclusions, il s'avère que :

- les salaires des instituteurs brésiliens sont très bas (ceux des centres urbains sont supérieurs à ceux des petites localités) ;
- assez peu d'instituteurs ont une formation suffisante. Souvent ils dépendent économiquement de leur famille, et ne sont pas stimulés dans leur domaine professionnel.

**DANEMARK** **OLSEN** (Raymond). — **Gor Danmarks Laererkolleg til laerernes aabne universitet** (Faisons de l'Ecole des Professeurs une université ouverte aux professeurs). — In : Folkeskolen, n° 11, 17 mars 1972, pp. 692-694.

R. Olsen, élève-professeur contribue au débat sur l'Ecole Supérieure des Professeurs : Quelle stratégie pédagogique guide la formation des professeurs ? La conception même des cours annuels doit être reconsidérée. La recherche devient une revendication importante. Les besoins urgents guident toute intervention.

**ETATS-UNIS** **ROMAINE** (Stephen). — **A multiphasic consideration of teacher Education** (La formation des professeurs, conçue en plusieurs phases). — In : School and Society, vol. 100, n° 2340, mars 1972, pp. 162-165.

Les aspects que S. Romaine a considérés sont multiples ; la coopération entre les écoles et les centres de pédagogie, la sélection plus rigoureuse des élèves-professeurs, l'accroissement des occasions pour les élèves-professeurs de pratiquer l'enseignement avant de suivre des cours de pédagogie, et une amélioration de la coordination entre l'enseignement théorique et pratique.

L'auteur a défini trois stades de formation des professeurs ; préparation, formation, et qualification, dans lesquels cette coopération entre des écoles et les élèves-professeurs est très importante. Dans cet article l'auteur suggère qu'on approfondisse les recherches dans le cadre de cette conception de la formation en plusieurs phases.

**FRANCE** **Les enseignants, leur formation, leur rôle.** — In : Pédagogie, n° 4, avr. 1972, pp. 363-391.

Grandes lignes du projet ministériel de formation des maîtres ; diverses oppositions à ce projet. Divergences concernant la formation pédagogique et le recrutement

des maîtres. Point de vue sur la situation et la formation des enseignants. Qu'attendre des stages d'enseignants en milieu industriel. Nouvelle conception de l'enseignement où spécialistes et non spécialistes feraient de l'école un lieu d'échange et de rencontre.

**Linguistique, formation des enseignants et enseignement supérieur.** — In : Langue Française, n° 14, mai 1972, 136 p.

La première partie de ce numéro présente une analyse de la linguistique française dans l'enseignement supérieur et dans la formation des enseignants de français, ce qu'elle a été, ce qu'elle est dans l'institution actuelle et ce qu'elle pourrait être. Elle contient une critique de l'enseignement actuel de la linguistique en première année de l'enseignement supérieur, une étude de l'écart qui existe dans les concours de recrutement des professeurs entre la linguistique moderne et un type de question lié à des conceptions néo-grammairiennes, une remise en cause de la formation théorique et pratique des enseignants dans la mesure où elle se réfère à des formes « abatardies » de la connaissance grammaticale ou pédagogique et ne tient pas compte de la science actuelle. Deux articles replacent dans son contexte historique le mouvement actuel de la linguistique en France, l'un par l'étude de la position scientifique et pédagogique de F. Brunot au début du XX<sup>e</sup> siècle et l'autre par la mise en évidence des caractères décisifs de la linguistique en France aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles.

La seconde partie apporte des informations sur les activités de quelques U.E.R. parisiennes de linguistique, informations qui permettent d'évaluer les orientations de la linguistique actuelle et l'importance de l'effort fourni pour la formation des enseignants.

**ITALIE** **BRUTTI (C.). — Condizionamenti de terminati da errati comportamenti dell' insegnanti** (Influence des comportements erronés de l'enseignant). — In : Scuola di Base, n° 6, 1971, pp. 44 à 54.

Les conséquences de l'attitude erronée de l'enseignant peuvent être assez considérables pour le développement psychologique et scolaire de l'élève. Une « révolution culturelle » dans l'école est plus que jamais nécessaire qui déterminera une position de l'enseignant, non plus autoritaire et traditionnelle, mais réellement ouverte et libératrice.

**NORVEGE** **HARBO (Reinert). — Laererrollen under omforming. Inntrykk fra et studieopp hold i England** (Le rôle du professeur en voie de mutation. Impressions d'un stage d'études en Angleterre). — In : Norsk Pedagogisk Tidsskrift, n° 2, 1972, pp. 52-57.

Comparant le fonctionnement de deux écoles « ouvertes » à organisation identique en Angleterre, l'auteur relève une différence d'ambiance de travail et de résultats au détriment de l'école ayant des professeurs moins aptes et moins engagés dans les problèmes que soulève « la journée intégrée » (les élèves peuvent établir eux-mêmes leur emploi du temps) et l'enseignement par équipe. Il conclut à la nécessité de bien planifier l'enseignement et à l'importance du choix par le professeur des éléments importants du cours.



**KELKER (Evelyn), KLAUS (Rainer).** — *Erleben des Führungsstils des Direktors bei Lehrern* (Retentissement de la conduite du directeur de l'établissement sur les instituteurs et professeurs). — In : *Pädagogik*, 1<sup>er</sup> supplément 1972, pp. 6-7.

Article présentant les principes de base du VII<sup>e</sup> Congrès pédagogique en République démocratique allemande. La « personnalité socialiste » comme but éducatif. Idée maîtresse : le rendement scolaire. Collaboration avec les élèves, les parents d'élèves et les groupements para-scolaires dans ce double cadre. Interaction de la société et du corps des professeurs, le directeur servant d'interprète aux impératifs sociaux. Ecoles et lycées avec un bon rendement peuvent obtenir le titre officiel de « *kollektiv der socialistischen Arbeit* » (groupe collectif du travail socialiste).

**SUEDE**

**Arbetslaget far inte bli lärarersattande** (L'équipe de travail ne doit pas remplacer les professeurs). — In : *Skolvärlden*, n° 13, 21 avr. 1972, p. 1.

Le directeur général de l'Enseignement public vient d'annoncer de nouvelles perspectives pour l'enseignement. Dorénavant les professeurs ne devraient plus s'occuper seuls d'une classe mais former une équipe avec plusieurs professeurs, un psychologue, un pédagogue s'occupant des loisirs, etc. Les classes devraient être partagées en unités de travail. Malgré les nombreux côtés positifs d'une telle réforme beaucoup de professeurs en craignent les conséquences pour leur métier et se mobilisent contre la suppression de la classe en tant qu'unité et facteur de stabilité des élèves.

**HANSSON (Bengt).** — *Läraren maste slå vakt om sin yrkesroll* (Le professeur doit veiller sur son rôle professionnel). — In : *Skolvärlden*, n° 15, 15 mai 1972, p. 8.

L'enquête sur le travail intérieur à l'école (S.I.A.) peut avoir un rôle positif quand il s'agit de rendre l'école de plus en plus accueillante, notamment en examinant la situation de travail des professeurs et les problèmes des élèves « ennuyés » de l'école.

Les problèmes des professeurs se résument à trois points selon une enquête effectuée par l'Association des Professeurs (L.R.) : le manque de temps des professeurs pour accomplir les tâches formulées dans le plan de l'enseignement ; le manque de ressources matérielles (locaux, livres) ; l'absence de formation pour les tâches d'éducateur.

**Sö skapar läraröverskott** (La Direction scolaire crée un excédent de professeurs). — In : *Skolvärlden*, n° 16, 12 mai 1972, p. 3.

La direction scolaire vient de remettre, au Roi, une proposition concernant la formation des professeurs et sa dimension. L'association des professeurs s'inquiète de l'excessif optimisme manifesté par la direction scolaire par rapport aux débouchés pour les futurs professeurs. En effet, la direction scolaire ne tient pas compte de la saturation actuelle et future du marché lorsqu'elle demande une augmentation de la capacité d'admission aux Ecoles de formation pour des Professeurs.

## TCHECOSLOVAQUIE

**HABER (D.). — Funkcne studium veducich skolskych pracovníkov** (Les études fonctionnelles des cadres scolaires dirigeants). — In : Jednotna skola, n° 1, 1972, pp. 85-88.

Un cours est organisé pour les cadres dirigeants, composé d'une partie théorique et d'une partie pratique. La première porte sur les questions pédagogiques générales, la psychologie de l'élève, les problèmes de la direction des écoles, les méthodes et les systèmes de direction et de gestion, la théorie de l'éducation, les conceptions des différents types d'écoles, les normes d'hygiène et de sécurité, etc. Dans la partie pratique, les participants assistent aux cours donnés par des enseignants sélectionnés et critiquent ensuite leur déroulement. Ils se livrent également à l'analyse du travail des directeurs.

**OBRZALEK (Zdenek). — Riadenie školy ako pedagogická vedná disciplína** (La direction de l'école en tant qu'une discipline pédagogique). — In : Pedagogika, n° 1, 1972, pp. 57-68.

La responsabilité individuelle du directeur de l'école. Les initiatives des enseignants et leur participation à la direction de l'école. La clarification et la différenciation des buts du travail de direction. La planification du travail pédagogique à l'école. Les motivations des enseignants. Les différentes modalités de contrôle du travail des enseignants : les inspections, le contrôle de la documentation écrite, le contrôle didactique, l'entretien directif.

## Technologie de l'enseignement

## DANEMARK

**ILLERIS (Knud). — Om undervisningsteknologi og medbestemmelse-eller uddannelse av slaver og manipulatorer** (Sur la technologie de l'enseignement et la participation aux prises de décision). — In : Dansk Pædagogisk Tidsskrift, n° 4, avr. 1972, pp. 187-191.

L'article traite d'une proposition ministérielle concernant la formation professionnelle commerciale, fixant dans le moindre détail les buts de cet enseignement et les exigences vis-à-vis des élèves jusqu'à 1 000 pour une même matière. Cette précision par rapport au contenu de l'enseignement professionnel contraste curieusement avec la liberté laissée aux élèves du secondaire quant à la formulation de son contenu. Ne s'agit-il pas là de la liberté des futurs responsables de la société par rapport aux subordonnés ? demande l'auteur de l'article.

**OUSAGER (Anker). — Multi-media undervisning og pædagogiske udviklingsprojekter** (L'enseignement audio-visuel et les projets de développement technique). — In : Folkeskolen, n° 13-14, 7 avr. 1972, pp. 858-860.

La Commission culturelle nordique, créée en 1968 vient de terminer son rapport final sur les moyens audio-visuels dans les écoles nordiques. Le projet de développement audio-visuel concerne en premier lieu les langues car elles occupent de 30 ou 40 % du temps d'enseignement dans l'école de base et dans le gymnase. En

outre l'enseignement débutant notamment en français se ressemble dans les pays nordiques. Ceux-ci auraient tout à gagner à collaborer dans le domaine de l'enseignement audio-visuel pour profiter mieux des expériences acquises dans chaque pays et aussi pour se partager le coût de l'opération difficilement supportable à l'Education nationale danoise tant que le principe de 1 % pour la recherche n'est pas admis.

**FRANCE**      **La technologie.** — In : Cahiers pédagogiques, n° 104, mars-avr. 1972, 127 p.

Après un bref panorama des formes adoptées et des finalités poursuivies par l'éducation technologique dans les différents pays d'Europe, ce numéro contient un historique et une étude des caractéristiques présentées par cette nouvelle discipline et du rôle qu'elle peut jouer au moment où la démocratisation conduit dans les classes du 1<sup>er</sup> cycle l'ensemble des jeunes c'est-à-dire ceux qui sont plus doués pour le concret comme ceux qui sont plus tournés vers l'abstrait.

La technologie peut être un lien entre les élèves dont les manières de penser sont si diverses et contribuer au décloisonnement souhaité et conseillé entre les disciplines.

Discipline de synthèse, elle se heurte par nature à des problèmes qui ne peuvent trouver de solution que dans la confrontation permanente des expériences et une circulation de l'information entre les maîtres de disciplines différentes, particulièrement ceux de physique, de mathématiques et de biologie.

Un exemple montre les diverses étapes d'une leçon de technologie. Un sondage effectué dans deux C.E.S. pour connaître les motivations des élèves vis-à-vis de cet enseignement et une expérience d'enseignement programmé par questionnaires détaillés complètent ce numéro.

**ITALIE**      **DOLFI (Cesarina), FERRETTI (Daniela).** — **Esperienza d'insegnamento programmato della matematica** (Une expérience d'enseignement programmé des mathématiques). — In : Ricerche Didattiche, mars 1972, n° 3 (153), pp. 98-108.

Travail effectué par la section didactique de l'Institut de Géométrie de Florence concernant une explication du niveau de la seconde moyenne donnée grâce à la préparation d'une série de questions reliées entre elles par la méthode l'« instruction programmée » de B.F. Skinner.

**LAENG (Mauro).** — **Le tecnologie dell'istruzione e l'istruzione programmata** (Les technologies de l'instruction et l'instruction programmée). — In : Ricerche didattiche, n° 3, mars 1972 (153), pp. 83-88.

Il est nécessaire d'adopter, devant les technologies de l'instruction, une attitude qui ne soit, ni fascinée devant leur caractère moderne, ni totalement sceptique sur leurs possibilités d'apport. Cette attitude seule peut permettre d'en tirer le profit que l'on est en droit d'espérer.

**POLOGNE** **RUSOWICZ (M.).** — *Laboratoria jezikowe a efektywnosc nauczania* (Laboratoire linguistiques et leur efficacité didactique). — In : *Zycie szkoly wyzszej*, n° 2, 1971, pp. 39-45.

L'efficacité didactique des laboratoires linguistiques dépend de plusieurs facteurs : le type du laboratoire ; la technique appliquée ; la formation des maîtres ; l'organisation des cours dans le laboratoire. Le type le plus répandu de laboratoire c'est le *laboratoire audio-comparatif*. Le laboratoire peut niveler les connaissances des étudiants, il aide l'acquisition des connaissances, de l'expérience et la technique de la langue étrangère. Le laboratoire assure le contrôle des connaissances.

**REPUBLIQUE FEDERALE ALLEMANDE** **HOLSTEIN (Herrmann).** — *Neue Medien, Wandel des Schulunterrichts* (Moyens nouveaux, changement de l'enseignement scolaire). — In : *Die Deutsche Schule*, n° 1, mai 1972, pp. 303-315.

Emancipation des moyens d'enseignement. La télévision scolaire : présentation de films de qualité dépassent les possibilités d'un professeur moyen qui veut intéresser ses élèves. Il sera éclipsé et devra modifier ses intentions didactiques en adaptant au film montré. Il devra choisir et combiner le programme : d'un « organisateur » d'enseignement, il devient le « metteur en scène », le « programmeur ». L'élève risquant de devenir consommateur passif des émissions télévisées, est davantage incité à participer par la radio scolaire ; l'idéal serait de constituer des archives « vidéo » ainsi que de créer les possibilités techniques de produire lui-même des films et d'autres enregistrements, en collaboration avec les élèves.

**ROUMANIE** **FILIPESCU (V.).** — *Cabinetele si laboratoarele scolare* (Les cabinets et les laboratoires scolaires). — In : *Revista de pedagogie*, 21<sup>e</sup> année, n° 3, mars 1972, pp. 13-21.

Importance du facteur d'organisation scientifique du processus d'enseignement dans cette perspective, analyse de la nécessité du passage au système d'enseignement avec cabinet et laboratoire, des critères d'efficacité de l'aménagement de ceux-ci, des fonctions multiples du nouveau cadre d'organisation.

**VAIDEANU (G.).** — *Conducerea stiintifică a actiunii de inovare a tehnologiei învățământului* (Direction scientifique de l'action d'innovation de la technologie de l'enseignement). — In : *Revista de Pedagogie*, 21<sup>e</sup> année, n° 3, mars 1972, pp. 3-12.

Problème de la gestion de l'action d'innovation de l'enseignement. Les conditions de la constitution d'une gestion de l'innovation de l'enseignement ; structure et fonctions d'un Institut national de recherche et de développement de l'enseignement.

**TCHECOSLOVAQUIE** **ZAPLETAL (Ivo).** — *Druhe prazske sympozium o kyberneticke pedagogice* (1<sup>er</sup> deuxième colloque de Prague sur la pédagogie cybernétique). — In : *Pedagogik*, n° 1, 1972, pp. 100-102.

Compte rendu d'un colloque qui a eu lieu à Prague du 15 au 18 juin 1971. Les principales interventions portaient sur : la formation et le déroulement des processus

heuristiques ; les rapports entre la pédagogie traditionnelle et la cybernétique ; la méthodologie de la pédagogie cybernétique, les structures logiques et les problèmes de leur application ; les machines à enseigner et les problèmes didactiques liés à leur utilisation ; l'approche algorithmique dans la psychologie et la pédagogie.

## UNION SOVIETIQUE

**ARKHANGEL'SKII (S.I.), PAVLOV (Ju. V.). — Cto takoe kompleks tso ? (Qu'est-ce qu'un complexe de moyens techniques d'enseignement ? (M.I.E.). — In : Vestnik vyssëi skoly, n° 3, mars 1972, p. 21.**

Etant donné le développement grandissant des techniques modernes en matières d'éducation techniques dont on cite ici les différentes formes utilisées jusque là, les auteurs abordent le problème d'une « utilisation complexe » des moyens et des perspectives possibles. Ils s'appuient en particulier sur l'expérience de l'Institut pédagogique « Lénine » de Moscou et montrent les difficultés que pose l'intégration de divers moyens, jusque là utilisés en particulier, dans un complexe. Intégrés, ces moyens perdent un certain nombre de leurs qualités propres, pour en produire d'autres, celles du tout, ce qui remet en cause les buts et les méthodes d'enseignement.

**ATUTOV (P.R.). — Skol'noe oborudovanie i process obucenia (L'équipement scolaire et le processus d'enseignement). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 3, mars 1972, pp. 44-53.**

L'auteur recherche un plein rendement d'une utilisation rationnelle de l'équipement scolaire (pris dans un sens large), d'autant plus que l'introduction de certains moyens nouveaux n'a pas toujours été accompagnée d'une réflexion sur les modifications apportées au fonctionnement général.

Quelques remarques critiques sont faites en particulier sur la télévision scolaire (absence de feed-back), les films pour lesquels un travail en commun avec les enseignants eux-mêmes serait souhaitable, et les machines à enseigner (tendance générale allant vers la création de machines « adaptées »).

**KHOZJAINOV (G.I.). — Organizacia poznavatel'noï dejatel' nosti skol'nikov po materialu vcebnykh kinofil'mov (L'organisation de l'activité de cognition des écoliers à travers les films scolaires). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 3, mars 1972, pp. 54-61.**

Etant donné la généralisation de l'introduction de films dans les classes, il semble utile de penser aux formes que peut prendre leur utilisation. C'est ce que l'auteur tente de faire en proposant une classification de ces formes.

Le film scolaire peut avoir deux objectifs différents :

1° illustration d'un cours fait par l'enseignant ; 2° source directe d'information, donc il peut susciter chez l'élève un travail reproductif ou productif. C'est à l'intérieur de ces deux catégories que l'auteur distingue des formes différentes, avec exemples à l'appui. 1° a) mémoire, actualisation des connaissances, b) entraînement et développement d'une réflexion personnelle, c) systématisation et généralisation des connaissances ; 2° a) activité de cognition simple, b) activité de recherche logique.

**TEMNIKOV (F.E.), VOLKOVA (V.N.). — Cto by ais vstupila v stroi** (Pour que le C.A.I. (centre automatisé d'informations) entre en fonctionnement). — In : Vestnik vysshe skoly, n° 2, février 1972, pp. 47-51.

Le C.A.I.E.S. a pour but de comptabiliser dans tous les domaines les informations émanant de tous les centres d'enseignement supérieur. Dans ce cadre, chaque V.U.Z. a sa tâche précise. Pour l'instant, 80 V.U.Z. participent à cette réalisation qui devrait être partielle en 75.

On peut citer : 53 V.U.Z. qui automatisent le calcul et l'analyse du contrôle continu et final des étudiants ; 35 font le compte et l'analyse de la marche des examens d'entrée dans les V.U.Z. ; 10 automatisent le calcul de l'activité financière et de planification, scientifique et de recherches, et d'éditions, etc.

## Planification

**BRESIL** **MACIEL (Carlos, Frederico). — Analise sensitiva da perspectiva financeira educacional para 1980** (Analyse des perspectives de financement dans le secteur éducatif pour 1980). — In : Revista Brasileira de Estudos pedagogicos, n° 119, juil.-sept. 1970 pp. 85-97.

Prospective de l'expansion des enseignements primaire, secondaire et supérieur en fonction des ressources financières disponibles dans le domaine fédéral, dans celui particulier à chaque Etat, ainsi que dans celui des municipalités, et ayant pour base l'année 1980. Des tableaux montrent les différents points analysés : population scolaire, inscriptions, taux de scolarisation, coût d'un élève par an, produit interne brut, etc.

**DANEMARK** **Et undervisningsministerielt regneexempel. 15 ars gymnasiebehov** (Un exemple de calcul du ministère de l'Education nationale. Les besoins en écoles secondaires sur une période de 15 ans). — In : Gymnasieskolen, n° 10, 10 mai 1972, pp. 597-602.

Compte rendu du rapport statistique concernant la construction scolaire future au Danemark, fait par O. Danneskiold Samsøe, architecte urbain, à l'intention de la Commission de planification scolaire. Y sont tenus compte : du recrutement des élèves ; de la fréquence des écoles secondaires ; de la taille optimale des écoles de la concentration géographique des élèves et des écoles.

**FRANCE** **Tendances d'évolution de l'emploi en France jusqu'en 1975.** — Paris, Ministère de l'Education nationale, Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions, 1972, 47 p.

L'Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions, qui a puisé les données qu'il fournit dans cette brochure dans les travaux de la Commission

de l'Emploi et de l'Intergroupe Formation et Qualification Professionnelles pour le VI<sup>e</sup> Plan, indique dans une première partie les données de base sur l'évolution de l'emploi jusqu'en 1975, pour déterminer ensuite les perspectives d'emplois par secteurs d'activités et par professions.

La troisième partie compare les évolutions dans différents pays du monde. Toutes les données chiffrées sont présentées sous forme de graphiques.

**ITALIE** **FLORES D'ARCAIS (G.). — Programmazione e progetto** (Programmation et projet). — In : *Rassegna di pedagogia*, janv.-juin 1971, pp. 1-5.

Quelle valeur faut-il accorder au « Projet 80 » établi par l'Institut de la Programmation et qui a pour but de tracer les grandes lignes de ce que sera l'Italie de demain ? Au point de vue de la pédagogie on peut regretter que l'aspect culturel et scientifique n'ait pas été mis plus en valeur.

**VIVO (Francesco de). — Per una valutazione pedagogica del Progetto 80** (Pour une évaluation pédagogique du Projet 80). — In : *Rassegna di pedagogia*, janv.-juin 1972, pp. 5-15.

On peut se demander si, pour les auteurs de ce projet, tout développement culturel n'est pas conditionné par les lois du développement économique. Le problème est abordé sans que les termes en soient réellement précisés. Les problèmes de la gestion de l'école, offrent, en particulier, matière à analyses.

**ROUMANIE** **BARSANESCU (St.). — Invățământ, cercetare, producție** (Enseignement, recherches, production). — In : *Revista de pedagogie*, 21<sup>e</sup> année, n° 1, janv. 1972, pp. 3-7.

L'école doit assurer l'unité entre l'enseignement, la recherche et la production ; le personnel enseignant doit passer du sens courant, général, de ces trois notions, à leur sens scientifique, les trois termes se juxtaposant et non se subordonnant.

**COSTEA (St.). — Rolul factorului uman în dezvoltarea economică și socială** (Rôle du facteur humain dans le développement économique et social). — In : *Revista de pedagogie*, 21<sup>e</sup> année, n° 1, janv. 1972, pp. 16-23.

Recherche de la place du facteur humain dans le système social et surtout, du rôle particulier de celui-ci dans le processus du développement social.

## Psychopédagogie, recherche pédagogique

**CANADA** **SHORE (M. Bruce). — Micro teaching : it's not just another gimmick** (Le micro enseignement : plus qu'une petite astuce). — In : *Education Canada*, vol. 12, n° 1, mars 1972, pp. 16-20, ill.

Le micro enseignement est un enseignement réel mais où le temps, le nombre d'élèves et la gamme d'activité sont réduits. Cette méthode a l'avantage de fournir

au stagiaire des situations simplifiées, des expériences bien délimitées qui peuvent être analysées en détail.

**SHORT** (Verl M.). — **The open classroom** (La classe ouverte). — In : Education Canada, vol. 12, n° 2, juin 1972, pp. 4-9, ill.

Le mouvement qui a créé et développé le nouveau type de classe, appelé « classe ouverte » est en danger de subir des déformations dues à une mauvaise interprétation du concept de classe ouverte.

La classe ouverte s'oppose à la classe traditionnelle centrée sur le maître et fondée sur l'autorité de celui-ci mais elle ne signifie pas — du moins quand elle fonctionne de façon réussie — bruit et chaos. Elle donne cependant à l'enfant la liberté de se mouvoir et de parler ce qui représente une difficulté pour le maître.

L'organisation matérielle de la classe est différente : de grandes tables, pour permettre le travail en groupe sont disposées en différentes directions. Les enfants se déplacent de table en table avant de choisir une activité ; la salle est divisée en plusieurs « coins » consacrés à une activité particulière : art, langage, calcul, sciences naturelles.

#### DANEMARK

**BJERRING** (Claus). — **Den tvetydige barndom** (L'enfance ambivalente). — In : Dansk pædagogisk Tidsskrift, n° 4, avr. 1972, pp. 170-175.

L'auteur attire l'attention sur l'ambiguïté de l'enfance. D'un côté psychologues et parents s'accordent pour attribuer à l'enfance la plus grande importance pour le développement harmonieux de l'adulte. Par ailleurs parents et société exigent trop souvent des enfants un comportement d'adultes agissant en contradiction avec le précepte d'amour de A.S. Neill : donner sans récompense. En effet, conclut l'auteur, notre éducation se caractérise dans la pratique par de grandes exigences vis-à-vis des enfants mais nous donnons peu.

**LAURSEN** (Per Fibæk). — **Om undervisningslaeren som videnskabelig disciplin** (Sur la didactique en tant que discipline scientifique). — In : Dansk Pædagogisk Tidsskrift, n° 4, avr. 1972, pp. 161-169.

La pédagogie est-elle une science indépendante ou est-elle la somme des autres sciences apparentées à la pédagogie ? L'enseignement a-t-il des rapports privilégiés avec la pédagogie ? Quels sont les buts scientifiques de la didactique ?

Deux théories concernant la méthode scientifique de la didactique sont examinées : la théorie allemande de Blankertz sur la culture générale, la théorie suédoise sur la technologie de l'enseignement.

**TOPAZ** (Pierre). — **Studieteknik och metodik** (Technique de l'étude et méthode). — In : Dansk Pædagogisk Tidsskrift, n° 3, mars 1972, pp. 114-120.

Compte rendu d'une tentative d'enseignement des techniques pour étudier rapidement et efficacement. L'auteur qui déplore l'absence de littérature dans la matière met en avant trois principes s'étant révélés efficaces dans son groupe d'adultes : attitude active chez celui qui apprend ; récompense (appréciation du professeur) ; compréhension du sujet à apprendre.



**VEJLESKOV (Hans).** — *Mal eller motiver* (Des buts ou des motifs). — In : *Folkeskolen*, n° 15, 14 avr. 1972, pp. 932-946.

Réflexions autour d'un article de Sven Thyssen intitulé « Une connaissance vide ou utile » publié dans « *Folkeskolen* » pp. 210-212. H. Vejleskov éprouve pour l'essentiel les idées de cet article : 1) les concepts traditionnels de motivation sont à revoir ; 2) par conséquent, il faut supprimer ce concept dans les descriptions de processus d'apprentissage ; 3) il convient plutôt de parler des buts d'enseignement du professeur et des buts d'apprentissage de l'élève ; 4) contact et enseignement vivants ont de l'importance dans un contexte pédagogique.

## **ETATS-UNIS**

**Performance-based instruction** (L'enseignement fondé sur les compétences individuelles). — In : *Today's Education*, vol. 61, n° 4, avr. 1972, pp. 26-32.

L'enseignement fondé sur les résultats individuels s'efforce d'identifier les objectifs et de les traduire sous forme de conduites, c'est-à-dire de déduire concrètement ce que l'élève est apte à réaliser ou à apprendre. Ainsi l'enseignement traditionnel décide que l'élève doit acquérir une somme de connaissances sur les animaux et les plantes. Le professeur enseigne ces deux sujets puis vérifie l'acquit de chaque élève dans les deux sujets. La moyenne des résultats est satisfaisante ou c'est l'échec. Dans la méthode fondée sur la compétence, un sujet à enseigner est divisé en petites unités ou modules et on détermine pour chaque module ce que l'élève doit réussir à faire. Le résultat est évalué non en moyenne mais pour chaque performance.

## **FINLANDE**

**KARLSSON (Guy).** — *Fragelistmetoden, en metod för grundskolans 5-6 årskurs* (Les listes de questions, une méthode adaptée aux classes de cinquième et sixième de l'école de base). — In : *Skolnytt*, n° 6, 29 mars 1972, pp. 104-106.

Professeur de géographie, histoire et biologie, l'auteur de l'article rend compte d'une expérience faite avec ses classes de cinquième, sixième. Il s'agissait de dépouiller des manuels scolaires à l'aide d'un questionnaire établi par le maître puis d'inciter les élèves à faire des questionnaires eux-mêmes à partir du livre. Les résultats des élèves se sont révélés aussi bons qu'avec l'ancienne méthode centrée sur les cours du professeur. Les élèves étaient satisfaits à 100 % avec cette méthode.

**SUNDSTEN (Eva).** — *Grupparbetets metodik* (La méthode du travail en groupe). — In : *Skolnytt*, n° 10, 9 mai 1972, pp. 197-201.

Les buts que se fixe l'école pour le travail est fonction de l'évolution de la société. L'on veut former les individus pour la société dans laquelle ils doivent vivre. Actuellement c'est par la méthode du travail en groupe que l'école se propose d'inculquer à la fois un comportement social aux élèves et des connaissances. Le travail en groupe est organisé ainsi : 1) buts du travail et distribution des tâches ; 2) le groupe résout les tâches ensemble ; 3) les résultats sont affichés et examinés. Le travail préparatoire est très important.

**FRANCE** **CHOBAX (J.)**. — *La relation éducative, réflexions méthodologiques*. — In : *Revue française de sociologie*, n° XIII-1, janv.-mars 1972, pp. 94-111.

L'auteur indique le cadre d'une recherche qui se propose d'étudier dans quelle mesure les normes et les méthodes de la pédagogie nouvelle ont amené de modifications dans la structure et le fonctionnement de l'institution scolaire à niveau élémentaire et quels sont les facteurs qui peuvent avoir une influence sur la diffusion des théories pédagogiques contemporaines.

**Les groupes de niveau**. — In : *Les Amis de Sèvres*, n° 2, 1972, pp. 3-46.

Depuis quatre ans, le service de la Recherche pédagogique de l'I.N.R.D.P. a lancé une recherche dans le domaine de la pédagogie par groupes de niveau ou pédagogie différenciée. L. Legrand et M. Quignard expliquent en quoi consiste une telle expérience, les raisons qui ont poussé à la tenter ; ils répondent aux éventuelles objections et mettent en garde contre de possibles erreurs d'interprétation.

Cette pédagogie pose, au départ, un problème important, celui de l'évaluation du niveau des élèves en vue de leur insertion dans un groupe : l'inspecteur Begarr explique sur quelles bases fonder le bilan. Trois comptes-rendus d'expériences de pédagogie différenciée en langues vivantes, français et mathématiques permettent de juger des résultats obtenus.

Ce numéro insiste enfin sur le rôle important joué par le centre de documentation d'établissement dans le cadre de cette pédagogie.

**ITALIE** **BERTOLINI (P.)**. — *Condizionamenti operati della scuola sugli alunni* (Les influences de l'école sur les élèves). — In : *Scuola di Base*, n° 6, 1971, pp. 32-44.

L'auteur analyse les modifications du comportement de l'enfant en fonction de l'école et de ses contenus, de ses structures. Il met en particulier l'accent sur la signification pédagogique négative de cette influence qui donne une explication aux échecs scolaires : abandons, redoublements, etc.

**BONACINA (F.)**. — *L'azione della scuola per il decondizionamento dell'alunno* (L'action de l'école pour un déconditionnement de l'élève). — In : *Scuola di base*, n° 6, 1971, pp. 54-65.

L'auteur analyse les observations faites par les 230 délégués réunis à Genève pour la 30<sup>e</sup> Conférence sur l'éducation par l'Unesco. C'est une occasion pour lui de rappeler l'inégalité qui existe entre des enfants sortant de milieux défavorisés ou non et le chemin qui a été parcouru pour combler cet « handicap » de base.

**DAL SANTO (Gian Pietro)**. — *Il linguaggio sociopolitico nella pre-adolescenza* (Le langage sociopolitique de la pré-adolescence). — In : *Scuola e città*, n° 2, févr. 1972, pp. 65-71.

Compte rendu d'une enquête sur le langage, recherchant la signification que tiennent certains termes en fonction des attitudes psychologiques d'individus ou de groupes.

Cette recherche a été effectuée sur 184 élèves de la 5<sup>e</sup> élémentaire, et de la 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> moyenne de localités dans la province de Vicenza.

**GIUGNI (G.). — La problematica pedagogica contemporanea** (La problématique pédagogique contemporaine). — In : *Orientamento Scolastico e Professionale*, n° 45, janv.-mars 1972, pp. 4889-4897.

L'auteur analyse ce qu'est aujourd'hui la problématique pédagogique, après un bref survol historique des données générales du problème. Il passe ensuite en revue les principaux problèmes qui se posent aux sociétés modernes : éducation dans une société en mutation — dans une société démocratique — normalisation des désadaptés, etc.

**PERETTI (Marcello). — Personalismo senza dogmi ?** (Un personnalisme sans dogmes ?). — In : *Rassegna di Pedagogia*, juil.-déc. 1971, pp. 131-146.

Essai sur la pensée de G. Catalfamo et sur les conséquences que celle-ci peut avoir sur la réflexion pédagogique. Le penseur sicilien essaie d'éliminer tout présupposé métaphysique, et, fuyant l'intellectualisme, affirme que la personnalité est une « énigme », une « ambiguïté » et une « antinomie ».

**REPUBLIQUE  
FEDERALE  
ALLEMANDE**

**KUPFFER (Heinrich). — Die vorhandene Partnerschaft, Modelle pädagogischer Repräsentation** (Les rapports de partenaires tels qu'ils existent aujourd'hui, modèles de représentation pédagogique). — In : *Die deutsche Schule*, 64<sup>e</sup> année, n° 5, mai 1972, pp. 274-288.

Les jeunes dans notre société ne sont pas appréciés selon leurs possibilités. C'est pourquoi il faut revoir le concept même d'éducation.

Elle ne peut se faire que par une appréciation de l'enseignement et de l'apprentissage non plus en terme de domination et de subordination mais en terme d'égalité. L'émancipation générale permettrait d'assouplir les relations entre jeunes et adultes. Il faudrait en outre que les deux partenaires soient prêts à réfléchir sur leurs rapports, en particulier la jeunesse radicale.

**ROUMANIE**

**NICOLESCU (N.). — Permanentă întrepătrundere a educatîei și autoeducatîei în formarea și cîzelarea personalitatii** (Permanence de l'interpénétration de l'éducation et de l'autoéducation dans l'accomplissement du profil moral). — In : *Revista de Pedagogie*, 21<sup>e</sup> année, n° 1, janv. 1972, pp. 8-15.

En considérant l'acception moderne du concept d'éducation, l'auteur démontre que les définitions usuelles de l'éducation et de l'autoéducation sont désuètes, l'autoéducation et l'éducation s'impliquant réciproquement et effectivement sur le tracé de l'entière évolution de la personnalité.

**TCHÉCOSLOVAQUIE**

**DUNOVSKY (Jiri).** — **Zivotni jistota, zaclenení a perspektíva detí v domove rodinného typu** (La sécurité existentielle, l'intégration et les perspectives des enfants dans un foyer du type familial). — In : *Pedagogika*, n° 1, 1972, pp. 41-52.

Les efforts tendant à rapprocher les structures des foyers d'enfants sans parents à celles d'une famille : le remplacement des grands dortoirs par des locaux plus intimes, la substitution des groupes hétérogènes, composés de garçons et de filles de différents âges et tenant compte de leurs liens familiaux aux anciennes divisions en grands groupes homogènes ; l'affectation permanente de deux éducatrices à chaque groupe ; la possibilité offerte aux anciens pensionnaires de revenir au foyer même après le départ dans la vie active.

**ROTTEROVA-JAN CAP (Bozena).** — **Projevy a utvárení aktivity osobnosti ve volném case mládeže** (La formation de la personnalité des jeunes et ses manifestations actives dans les loisirs). — In : *Pedagogika*, n° 1, 1972, pp. 13-26.

Les loisirs actifs et passifs et leurs rapports. L'attitude des jeunes à l'égard des distractions et de la culture présentées par les mass media. L'ampleur des désirs et des activités des jeunes en tant que signe distinctif de leur âge, la jeunesse étant la période de la recherche et de l'expérimentation de nouveaux aspects de la vie. Le désaccord éventuel entre les désirs et les activités réalisées. Les différentes issues de la situation conflictuelle : la résignation ou le dédoublement des efforts.

**UNION SOVIÉTIQUE**

**IL'INA (T.A.).** — **Aktual'nye voprosy vuzovskoï pedagogiki** (Les problèmes actuels de la pédagogie de l'enseignement supérieur). — In : *Sovetskaja Pedagogika*, n° 4, avr. 1972, pp. 48-59.

L'auteur étudie deux points particuliers concernant la pédagogie de l'enseignement supérieur. 1) La pédagogie de l'enseignement supérieur : domaine particulier de la science pédagogique, particulier en ce sens qu'il a ses aspects et problèmes spécifiques. 2) Les cours de pédagogie dans l'enseignement supérieur destinés aux futurs spécialistes.

**KHARITONOVA (N.P.).** — **K voprosu o social'noï dinamike sem'i i semejnogo vospitanía (iz opyta sravnitel'nogo issledovanía)** (Problème de la dynamique sociale de la famille et de l'éducation familiale (expérience de recherche comparée)). — In : *Sovetskaja Pedagogika*, n° 1, janv. 1972, pp. 61-65.

On présente ici des comparaisons de données concernant 1° la situation matérielle des familles ; 2° les conditions d'habitation ; 3° l'éducation et le niveau de culture des parents entre 1929 et 1969. Les recherches faites en 1969 se sont portées sur les mêmes écoles (d'un micro-quartier de Moscou) qu'en 1929.

**KOCETOV (A.I.).** — **Esce raz o prepodovanii vvedenía v pedagogiku** (Encore une fois l'enseignement de l'introduction à la pédagogie). — In : *Sovetskaja Pedagogika*, n° 1, janv. 1972, pp. 91-100.

L'auteur ainsi qu'un groupe d'enseignants de l'Institut pédagogique de Riazan remettent en question le cours d'introduction à la pédagogie dont les résultats ne sont

pas satisfaisants, en particulier en ce qui concerne l'acquisition d'une des parties fondamentales « Education et développement ». Ils envisagent une refonte du programme qui semble trop important et ne traite pas assez sérieusement des « points-clés ». Il y a là nécessité de repenser collectivement les problèmes théoriques et de proposer aux étudiants des analyses aidant à la compréhension du programme lui-même.

**NERODA (F.A.), SYSOENKO (I.V.). — Iz opyta prepodovania kursa « vvedenie v pedagogiku »** (Expérience d'enseignement du cours : « Introduction à la pédagogie »). — In : Sovetskaja pedagogika, n° 1, janv. 1972, pp. 101-107.

Deux enseignants, l'un de l'Institut pédagogique de Tcherkass, l'autre de l'Institut Pédagogique de Rostov, exposent leur expérience d'enseignement de ce cours, dont ils précisent le caractère spécifique et le problème essentiel, qui est d'adapter le cours pour les étudiants de 1<sup>re</sup> année.

**NIZAMOV (R.A.). — Snova o pedagogike v universitete** (De nouveau la pédagogie à l'université). — In : Vestnik vyssheï skoly, n° 3, mars 1972, pp. 42-44.

Les problèmes de formation pédagogique à l'université suscitent toujours autant d'attention. Pour les étudiants de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années des facultés de psychologie et de pédagogie en dehors du cursus normal, sont maintenant organisés des cours et séminaires spéciaux sur des thèmes précis comme par exemple : « les moyens techniques d'enseignement » ces cours et séminaires sont toujours suivis de stages pratiques. L'auteur déplore que dans la préparation des diplômes des étudiants se destinant à être enseignants, ne soient pas incluses obligatoirement des questions portant sur la pédagogie et la méthodologie. Il propose d'autre part dans un schéma une différenciation dans le contenu du cours spécial « méthodes de travail dans le supérieur » d'une part se destinant à entrer dans la production, d'autre part pour ceux qui se destinent à la fonction enseignante.

**OGORODNIKOV (I.T.). — K voprosu o klassifikacii metodov vospitania** (Problème de la classification des méthodes d'éducation). — In : Sovetskaja Pedagogika, n° 4, avr. 1972, pp. 95-108.

L'article d'Ogorodnikov est une réponse à de nombreux articles parus dans cette même revue et dont l'article de Korotov fut le premier (1970, n° 3).

Dans une première partie il souligne que l'éducation a un caractère essentiellement organisé et qu'elle n'est qu'une partie de la formation sociale (influence d'autres facteurs). Dans une seconde partie, il reprend les différentes classifications proposées par les auteurs des articles précédents, les systématise en un tableau et les commente.

**ZAIRE** **MBUYI-MIZEKA. — Essai d'évaluation de la pensée catégorielle des enfants zaïrois de 4 à 8 ans.** — In : Bulletin de documentation de l'Institut pédagogique national de Kinshasa, n° 1, déc. 1971, pp. 12-17.

Cette étude, qui est le résumé d'une thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, présente les résultats généraux d'une enquête réalisée sur un groupe expérimental d'enfants qui

se trouvaient dans leur première année d'école primaire. Les deux séries de tests appliqués au début et après une courte période de scolarisation ont permis de mesurer la supériorité considérable des résultats du groupe de contrôle sur ceux du groupe expérimental, la plupart des échecs étant dus à la difficulté éprouvée par les sujets de passer d'un objet concret à sa symbolisation par l'image ; d'où l'importance du rôle de l'école primaire qui doit faciliter ce passage à l'abstraction ; pour qu'elle s'acquitte au mieux de cette mission, il conviendrait d'institutionnaliser le recyclage des maîtres du primaire et d'ouvrir des écoles normales où les futurs enseignants seraient sensibilisés aux différents problèmes d'acquisition des mécanismes logiques élémentaires et des moyens de leur apprentissage ; en outre les programmes et les méthodes d'enseignement devraient être basés sur la connaissance de la psychologie de l'enfant zairois.

## Problèmes de la jeunesse

**FRANCE** **Droits et responsabilités des jeunes.** — In : Etudes et Documents d'Education, n° 6, 1972, 76 p.

Ce numéro montre quel est, à l'heure actuelle, le statut de la jeunesse dans une quarantaine de pays des cinq continents. Il évoque successivement les droits des jeunes dans le cadre de la famille, de la société (protection de la jeunesse, problèmes de la délinquance juvénile), de l'éducation, du travail, de la vie publique et politique.

**Mouvements et organisations de jeunesse en France.** — In : Notes et Etudes documentaires, n°s 3876-3877, avr. 1972, 59 p.

Etude sur les mouvements et organisations de jeunesse, réalité socio-culturelle nationale, tenant compte à la fois de leur diversité idéologique, de leur complexité, des regroupements favorables à une plus grande efficacité. Essai de classification. Présentation de quelques mouvements et organisations particulièrement typiques. Doctrine, structure et action du Secrétaire d'Etat auprès du Premier Ministre, chargé de la Jeunesse, des sports et des loisirs.

**Problèmes de l'adolescent et de la jeunesse.** — In : Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, n° 1, janv.-mars 1972, 68 p.

Présentation d'essai, de recherche de solutions, de tentatives d'amélioration de la pratique quotidienne, d'une part avec des adolescents difficiles, d'autre part avec des étudiants, faisant apparaître les principes essentiels d'une pédagogie. Rôle de la réussite et de l'échec dans la formation de la personnalité chez l'adolescent en difficulté. Conflits et « rupture » hors du passage du lycée à l'université, tentatives de solution.

**TESTANIERE (J.). — Crise scolaire et révolte lycéenne.** — In : Revue française de sociologie, n° XIII-1, janv.-mars 1972, pp. 3-34.

Pour saisir les changements survenus chez les lycéens depuis 1968, un questionnaire a été soumis en mai-juin 1969 à un échantillonnage d'élèves de 1<sup>re</sup> et de classes terminales de huit lycées de l'Académie de Lille. Ces lycées ont été choisis

parmi les établissements dits « anormaux » c'est-à-dire présentant un état de désorganisation engendrée par le fait que la modification de la composition sociale du public scolaire n'a pas été accompagnée d'une transformation du système pédagogique. Les réponses à ce questionnaire, auxquelles se sont ajoutés des extraits d'interviews de surveillants généraux, de chefs d'établissements et de parents d'élèves, ont permis d'étudier le changement survenu dans l'opinion des lycéens, la variété des significations de ce changement, c'est-à-dire les effets différents de la crise selon le milieu social des élèves, les attentes éprouvées par les élèves relativement au foyer socio-éducatif. Cette étude ne vise pas seulement à établir un constat mais à expliquer la logique selon laquelle s'est effectué le partage de l'opinion lycéenne.

L'absence d'une communauté de perspectives des lycéens n'autorise nullement à considérer comme dérisoires leurs aspirations au changement, et il n'est pas exclu qu'un mouvement de revendication scolaire apparaisse en liaison avec un mouvement social.

**FINLANDE** **Klinik för öppen vård i Esbo** (Une clinique pour jeunes toxicomanes à Esbo). — In : Skolnytt, n° 7-8, 11 avr. 1972, pp. 159-162.

En vue de prévenir chez les enfants et les jeunes gens les effets désastreux de l'abus des narcotiques, une clinique, ouverte jour et nuit, vient d'ouvrir ses portes. Sa tâche essentielle consiste à détecter à temps l'usage des drogues en s'occupant de jeunes qui n'iraient pas spontanément chercher l'aide médicale. Un médecin spécialiste et plusieurs infirmières et assistantes sociales sont associés au service.

**ITALIE** **BARGHINI (G.), GUERRA (M.)**. — **Un'inchiesta sull'abitudine al fumo della popolazione carrarese in età scolare** (Une enquête sur l'habitude de fumer de la population de Carrare en âge scolaire). — In : Orientamento scolastico e professionale, n° 45, janv.-mars 1972, pp. 4823-4831.

Compte rendu d'une enquête effectuée en 1964-65 et qui va être poursuivie aujourd'hui. On constate une très grande fréquence de l'habitude de fumer, 64,42 % et un rajeunissement de plus en plus grand de l'âge où elle débute. Les facteurs familiaux interviennent plus que ceux liés au milieu.

**MILANESI (G.C.), MONANU POMPILI (L.)**. — **La tossicomania giovanile come comportamento deviante** (La toxicomanie juvénile en tant que comportement déviant). — In : Orientamenti Pedagogici, n° 2 (110), mars-avr. 1972, pp. 283-349.

L'article passe en revue les théories sociologiques sur les comportements déviants, les plus importantes et amorce une extension critique au phénomène de la diffusion de la drogue parmi les jeunes. Des recherches récentes ont permis de confirmer l'origine sociale du phénomène soit à un niveau micro-sociologique (famille, etc.), soit à un niveau macro-sociologique (contradictions de la société technologico-industrielle).

**SPADONI (M.). — Droghe, minidroghe e giovani** (Les drogues, les mini-drogues et les jeunes). — In : Servizio Informazione Scuola et Famiglia, n° 5-6, oct.-déc. 1971 65 p.

Un pharmacien tire les leçons d'une expérience de plus de 20 ans : il analyse les effets des drogues, qu'il classe selon divers critères (cela sans omettre le tabac et l'alcool) sur l'organisme. Il essaie aussi de donner une approche des motivations qui conduisent à l'usage de ces différents stupéfiants.

## Le livre et la lecture

**FRANCE 1972 = Année internationale du livre.** — In : Tendances, n° 77, juin 1972, pp. 249-376

Ce numéro, divisé en six dossiers, est entièrement consacré au livre. En introduction Maurice Genevoix, Maurice Druon et Armand Lanoux exposent quel sera, selon eux, l'avenir du livre.

Après avoir expliqué en quoi consiste la recherche bibliologique, son domaine d'application et l'état des travaux de recherche en France, la revue fait une place au Festival international du livre : le rôle du Festival, en quoi consistaient les trois festivals précédents, le programme de celui de 1972.

Vient ensuite une comparaison entre le livre et la télévision, en tant que moyens de communication de masse : le livre concurrencé par l'audiovisuel fait toutefois pacte avec lui... et les médiathèques supplanteront peut-être progressivement les bibliothèques.

La revue permet, d'autre part, de comprendre comment on est passé de « l'Encyclopédie » ou « Dictionnaire Rationné des Sciences, des Arts et des Métiers », aux encyclopédies actuelles, avec pour intermédiaires « le Grand Dictionnaire Universel du XIX<sup>e</sup> siècle » de Larousse et « l'Encyclopédie Française ».

Cette étude est complétée par des données statistiques tant sur l'édition et la production françaises que sur les structures de l'édition et la part prise par l'édition française à l'étranger.

**Initiation au monde contemporain en particulier par la presse et les mass-médias (recherche codée 71-71-6.4.4.), Lycées d'Etat de Toulouse-Bellevue et Montauban.** — In : Bulletin de liaison, recherches dans le second cycle, numéro spécial, déc. 1971 151 p.

Ce compte rendu montre successivement comment la presse, essentiellement la presse écrite, a été introduite dans le lycée et mise à la disposition de l'ensemble des jeunes, comment cette presse écrite, c'est-à-dire le journal, a été utilisée en classe soit sous la forme d'article, de dossier de presse qui regroupe les principaux articles d'un journal concernant un même thème ou plusieurs thèmes complémentaires, ou encore sous la forme de revue de presse qui nécessite une salle de lecture avec tout l'éventail de la presse. Cette expérience se propose de remédier à l'insuffisance de l'information sur le monde actuel dans le domaine politique, économique et social dans les établissements scolaires, insuffisance ressentie par les élèves comme par les professeurs.



**Lire.** — In : Cahiers pédagogiques, n° 105, mai 1972, 96 p.

Actuellement, seule une minorité de français lisent des livres.

Des études sur la lecture ont montré que les intérêts des jeunes en matière de lecture se développent indépendamment des programmes scolaires mais en relation avec l'environnement socio-culturel. Les méthodes d'enseignement doivent être modifiées afin que l'école donne aux élèves le goût de la lecture, d'une lecture qui permette d'apprécier les œuvres littéraires et aussi d'acquérir à tout moment une information objective.

Une expérience a été lancée en Indre-et-Loire pendant l'année scolaire 1970-1971, précédée par un colloque au cours duquel avaient été fixées les modalités de l'expérience. Les résultats ont montré que pour être efficaces, les efforts de promotion de la lecture doivent être l'œuvre de tous les enseignants qui ont à faire preuve d'imagination créatrice et de travaux coopératifs, et qu'ils doivent recevoir l'aide des services publics.

Une liste des livres édités en format de poche pour chaque classe, une série de fiches de travail pour l'étude d'œuvres publiées en format de poche, des éléments de bibliographie pour une étude par thèmes apportent une importante documentation aux enseignants.

#### **FINLANDE**

**OSTERBERG (Anna-Lisa).** — *Läsa lyrik i skolan ?* (Lire la poésie à l'école ?). — In : Skolnytt, n° 10, 9 mai 1972, pp. 201-202.

L'auteur qui a également rédigé une anthologie de poésie pour les classes primaires donne son point de vue sur l'étude de la poésie à l'école. Elle s'étonne de l'attitude réservée, observée chez certains professeurs à l'égard de l'étude de la poésie en classe, car elle constate elle-même que les jeunes sont actuellement très réceptifs à la poésie grâce à leur intérêt pour la pop-musique. Mais il faut faire un choix parmi les poètes.

#### **GRANDE-BRETAGNE**

**SOUTHGATE (Vera).** — *Effective reading at every age* (Un exercice efficace de la lecture à tout âge). — In : Trends in Education, n° 26, avr. 1972, pp. 28-34.

Il faut mettre en relief le fait que la lecture demande à être constamment exercée et perfectionnée. En effet savoir lire signifie non seulement être capable de lire mais aussi savoir utiliser efficacement la lecture comme instrument d'acquisition des connaissances dans tous les sujets et éprouver du plaisir à l'acte de lire.

La Grande-Bretagne a traditionnellement envisagé l'enseignement de la lecture du point de vue le plus étroit : apprendre à déchiffrer les mots. Trop peu d'argent a été consacré aux recherches dans cette matière du programme scolaire. Les autorités locales ont rarement des conseillers pédagogiques spécialisés dans le domaine de la lecture alors qu'elles en recrutent pour la musique ou les mathématiques. Pour améliorer la situation il faudrait développer des sections « langue maternelle » dans les universités et insister beaucoup sur les problèmes de la langue dans la formation et le recyclage des maîtres.

## FICHES ANALYTIQUES

4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100

37.014.542.12

VIN

VINCENS (J.). — *Niveaux de qualification et accès aux emplois.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 21, oct.-nov.-déc. 1972, p. 8.

L'imprécision des termes de qualification ou de qualification professionnelle pèse sur les discussions relatives à la réforme et à l'adaptation des systèmes éducatifs face à l'explosion de la demande sociale d'éducation et aux changements qui affectent l'utilisation du travail par les entreprises. D'où une recherche nécessaire sur la notion de qualification, sur le sens des niveaux de qualification, enfin sur l'évolution des qualifications et les liens qui s'établiront entre celles-ci et les modes d'accès aux emplois.

CDU 31 : 37.014.542.12

MON

MONFORT (M.). — *L'évolution de la structure éducative de la population active française entre 1962 et 1968.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 21, oct.-nov.-déc. 1972, p. 19.

Analyse systématique des données portant sur les niveaux d'instruction à travers les deux derniers recensements. 1) Rappel critique des nomenclatures et des critères d'évaluation des niveaux d'instruction. 2) Analyse de la structure par âge et par catégorie socio-professionnelle du stock d'éducation de la population active en 1968. 3) Mise en évidence des facteurs qui ont déterminé l'évolution du stock d'éducation par catégorie professionnelle entre 1962 et 1968.



37.015.62

JAL

JALLADE (L.-A.). — *Niveau d'instruction et salaires.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 21, oct.-nov.-déc. 1972, p. 40.

L'instruction a toujours été considérée comme un instrument de progrès économique et social. Elle semble rester le facteur privilégié dans le processus de détermination des salaires. L'ancienneté et la formation professionnelle peuvent éventuellement compléter ou se substituer à l'instruction, mais celle-ci n'efface pas l'origine sociale sur le marché du travail. Le problème de la place de l'instruction dans la détermination des salaires reste d'une grande complexité.

37.014.54 (611)

MOR

MORRISSON (C.). — *Emploi et formation en Tunisie.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 21, oct.-nov.-déc. 1972, p. 67.

Méthodologie et résultats d'une enquête sur la formation et l'emploi en Tunisie où l'effort consenti en faveur de l'éducation est exceptionnel. Cette enquête confirme que : 1) la préférence des élèves pour l'enseignement général ne résulte pas de leur aversion pour l'enseignement technique ou les activités industrielles, mais de la prépondérance des activités tertiaires dans le secteur moderne ; 2) le système éducatif des pays en voie de développement connaît une certaine inadaptation de nature quantitative et qualitative.



37.014.542.12  
VIN

VINCENS (J.). — *Levels of qualification and entry into employment.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 21, Oct.-Nov.-Dec. 1972, p. 8.

The imprecision of the terms qualification and professional qualification is a problem which weighs heavily on discussions pertaining to the reform and adaptation of educational systems, in the face of the explosion of social demand for education and changes affecting the utilisation of manpower in industry. It is thus a necessary piece of research on the subject of qualifications, levels of qualification, their evolution, the ties between these factors and moles of entry into employment.

31 : 37.014.542.12  
MON

MONFORT (M.). — *The evolution of the educational structure of France's active population between 1962 and 1968.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 21, Oct.-Nov.-Dec. 1972, p. 19.

Systematic analysis of the important factors relating to educational levels arising from the last two census returns. 1) Critical reminder of the nomenclature and criteria for the evaluation of education. 2) Analysis of the structure by age and by socio-economic categories of the educational stock of the active population in 1968. 3) Evidence of the factors determining the evolution of the educational stock by professional categories between 1962 and 1968.





37.015.62  
JAL

JALLADE (L.-A.). — *Salaries and levels of education.* — In :  
Revue Française de Pédagogie, n° 21, Oct.-Nov.-Dec. 1972, p. 40.

Education and qualifications have always been considered as instruments of economic and social progress. They appear to remain the privileged factors in the process of salary determination. Length of service and professional training could eventually complete or form a substitute for a more formal education but this will not erase the importance of social origins from the employment market. The place of education and qualifications in the determination of salaries remains very complex.

37.014.54 (611)  
MOR

MORRISSON (C.). — *Employment and training in Tunisia.* — In :  
Revue Française de Pédagogie, n° 21, Oct.-Nov.-Dec. 1972, p. 67.

Methodology and the results of an enquiry into training and employment in Tunisia where efforts made in the educational field have been exceptional. This enquiry confirms that ; 1) the preference shown by pupils for a general education is not a result of their aversion for technical or industrial training but is a result of the preponderance of tertiary activity in the modern economy. 2) the educational system of developing countries shows a degree of inadaptation to quantitative and qualitative ideas.



37.014.542.12  
VIN

VINCENS (J.). — *Niveles de calificación y acceso a los empleos.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 21, oct.-nov.-dic. 1972, p. 8.

La imprecisión de los términos de calificación o de calificación profesional pesa en las discusiones relativas a la reforma y a la adaptación de los sistemas educativos frente a la explosión de la petición social de educación y a los cambios que afectan la utilización del trabajo por las empresas. De donde una investigación necesaria sobre la noción de calificación, sobre el sentido de los niveles de calificación, en fin sobre la evolución de las calificaciones y los lazos que se establecerán entre esas y las formas de acceso a los empleos.

31 : 37.014.542.12  
MON

MONTFORT (M.). — *Evolución de la estructura educativa de la población activa francesa entre 1962 y 1968.* — In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 21, oct.-nov.-dic. 1972, p. 19.

Análisis sistemático de los datos referentes a los niveles de instrucción a través de los dos últimos censos. 1) Recuerdo crítico de las nomenclaturas y de los criterios de valuación de los niveles de instrucción. 2) Análisis de la estructura por edad y por categoría socio-profesional del « stock » de educación de la población activa en 1968. 3) Puesta en evidencia de los factores que han determinado la evolución del « stock » de educación por categoría profesional entre 1962 y 1968.



37.015.62

JAL

JALLADE (L.-A.). — *Nivel de instrucción y salarios.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 21, oct.-nov.-dic. 1972, p. 40.

La instrucción fué siempre considerada como un instrumento de progreso económico y social. Parece seguir siendo el factor privilegiado en el proceso de determinación de los salarios. La antigüedad y la formación profesional pueden eventualmente completar o ponerse en lugar de la instrucción, pero esta no borra el origen social en el mercado del trabajo. El problema del sitio de la instrucción en la determinación de los salarios sigue siendo de una grande complejidad.

37.014.54 (611)

MOR

MORRISSON (C.). — *Empleo y formación en Túnez.* — In : Revue Française de Pédagogie, n° 21, oct.-nov.-dic. 1972, p. 67.

Metodología y resultados de una encuesta sobre la formación y el empleo en Túnez donde el esfuerzo consentido en favor de la educación es excepcional. Esta encuesta confirma que : 1) la preferencia de los alumnos para la enseñanza general no resulta de su aversión hacia la enseñanza técnica o las actividades industriales, sino de la preponderancia de las actividades terciarias en el sector moderno ; 2) el sistema educativo de los países en vía de desarrollo conoce cierta inadaptación de naturaleza cuantitativa y cualitativa.



37.014.542.12

ВИН

ВИНСЕНС (Ж.). — Уровни квалификаций для получения мест. — Из: «Ревю франсез де педагожи», № 21, октябрь - ноябрь - декабрь 1972 г., стр. 8.

Неопределенность терминов квалификация и профессиональная квалификация затрудняет рассуждения о реформе и адаптации новой образовательной системы, вызванной социальными двигателями и переменами использования труда в предприятиях. Это объясняет необходимость определения новой квалификации, как в смысле уровня квалификации, так и в смысле эволюции квалификации и тех уз, которые установятся между квалификацией и получением мест.

31 : 37.014.542.12

МОН

МОНФОР (М.). — Эволюция образовательной структуры активного населения Франции между 1962 и 1968 г. — Из: «Ревю франсез де педагожи», № 21, октябрь - ноябрь - декабрь 1972 г., стр. 19.

Это систематический анализ данных двух последних переписей об уровне образования. 1) критический перечень номенклатуры и оценок уровней образования. 2) Анализ структур согласно возрастам и социально профессиональным категориям образования активного населения в 1968 г. 3) Выявление факторов эволюционного образования по профессиональным категориям между 1962 и 1968 г.





37.015.62

ЖАЛ

ЖАЛЛАД (Л. А.). — Уровень образования и жалования. — Из: «Ревю франсез де педагожи», № 21, октябрь - ноябрь - декабрь 1972 г., стр. 40.

Образование всегда считалось побудителем экономии и социального прогресса. Оно же остается первейшим фактором в определении жалования. Старшинство и профессиональная формация могут способствовать в замене образования, но образование не стирает никогда социальное происхождение на трудовом рынке. Проблема места образования в определении жалования остается сложной проблемой.

37.014.54(611)

МОР

МОРРИССОН (К.). — Места и формация в Тунисе. — Из: «Ревю франсез де педагожи», № 21, октябрь - ноябрь - декабрь 1972 г., стр. 67.

Это результат методологической анкеты по поводу формации и мест в Тунисе, где роль, данная образованию огромная. Эта анкета подтверждает 1) предпочтение учениками общего образования не исходит из их отвращения к образованию техническому и индустриальному, но из-за преимущества других деятельностей в современном секторе и 2) образовательной системы развивающихся стран, имеющих некоторую неприспособленность как в количественном, так и качественном отношении.



**Les numéros de la Revue Française de Pédagogie  
sont en vente dans les centres régionaux et  
départementaux de documentation pédagogique**

**à**

- 81 - **ALBI** - C.D.D.P., rue du Général-Giraud
- 61 - **ALENÇON** - C.D.D.P., Cité administrative
- 80 - **AMIENS** - C.R.D.P., 33, rue des Minimes
- 62 - **ARRAS** - C.D.D.P., 39, rue aux Ours
- 32 - **AUCH** - C.D.D.P., rue Boissy-d'Anglas
- 60 - **BEAUVAIS** - C.D.D.P., 22, avenue Victor-Hugo
- 25 - **BESANÇON** - C.R.D.P., 17, rue Renan
- 33 - **BORDEAUX** - C.R.D.P., 75, cours d'Alsace-Lorraine
- 29N - **BREST** - C.D.D.P., 108, rue Jean-Jaurès
- 14 - **CAEN** - C.R.D.P., 21, rue du Moulin au Roy
- 08 - **CHARLEVILLE-MÉZIÈRES** - C.D.D.P., 18, rue Voltaire
- 63 - **CLERMONT-FERRAND** - C.R.D.P., 15, rue d'Amboise
- 21 - **DIJON** - C.R.D.P., Campus Universitaire de Montmuzard, Bld Gabriel
- 38 - **GRENOBLE** - C.R.D.P., 11, rue du Général-Champon
- 02 - **LAON** - C.D.D.P., rue Ferdinand Thuillard - Impasse de l'Église
- 72 - **LE MANS** - C.D.D.P., 31, rue des Maillets
- 59 - **LILLE** - C.R.D.P., 3, rue Jean-Bart
- 87 - **LIMOGES** - C.R.D.P., 44, cours Gay-Lussac
- 69 - **LYON** - C.R.D.P., 47, rue Philippe-de-Lassalle (4°)
- 13 - **MARSEILLE** - C.R.D.P., 55, rue Sylvabelle (6°)
- 82 - **MONTAUBAN** - C.D.D.P., 9, rue du Fort
- 34 - **MONTPELLIER** - C.R.D.P., allée de la Citadelle
- 54 - **NANCY** - C.R.D.P., 99, rue de Metz
- 58 - **NÉVERS** - C.D.D.P., Ecole du Château
- 06 - **NICE** - C.R.D.P., 117, rue de France
- 30 - **NIMES** - C.D.D.P., 10, Grand'Rue
- 45 - **ORLÉANS** - C.R.D.P., 55, rue Notre Dame de Recouvrance
- 75 - **PARIS** - S.E.V.P.E.N., 13, rue du Four (6°)
- 66 - **PERPIGNAN** - C.D.D.P., 24, rue Emile Zola
- 86 - **POITIERS** - C.R.D.P., 6, rue Sainte-Catherine
- 51 - **REIMS** - C.R.D.P., 36, rue Boulard
- 35 - **RENNES** - C.R.D.P., 92, rue d'Antrain
- 76 - **ROUEN** - Saint-Clément - C.R.D.P., 92, rue Saint-Julien Cédex 2029  
**SAINT-DENIS** (La Réunion) - C.D.D.P., rue de la Victoire - B.P. n° 710
- 42 - **SAINT-ÉTIENNE** - C.D.D.P., 16, rue Marcellin-Allard
- 67 - **STRASBOURG** - C.R.D.P., 5, Quai Zorn
- 65 - **TARBES** - C.D.D.P., rue Georges-Magnoac - B.P. 205
- 31 - **TOULOUSE** - C.R.D.P., 3, rue Roquelaine
- 37 - **TOURS** - C.D.D.P., 1, rue Gutenberg

**sevpen**

SERVICES D'ÉDITION ET DE VENTE DES PUBLICATIONS  
DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Imp. Nat. 2 568 084 5

Le directeur de la publication : L. Géminard