

l'école nouvelle
française

REVUE DE

.....

L'ÉCOLE
NOUVELLE
française

35

LE JEUNE TRAVAILLEUR
DANS LA MINE

Informations - Bibliographie



JUIN 1955
mensuel



AVANT PROPOS

Après le jeune travailleur agricole, le présent cahier étudie la situation du jeune travailleur de la mine, qui, comme lui, plus encore que lui, mène et doit mener de front un travail et un apprentissage. Ce n'est pas la même chose, ce n'est même pas du tout la même chose, quoi qu'en ait dit parfois une pédagogie superficielle. Et cette différence est manifeste plus dans la mine que dans l'agriculture, où l'apprenti peut, dans une certaine mesure, modifier son travail grâce à son apprentissage. Dans la mine le jeune travailleur, étant astreint dès son entrée dans la mine, pour des raisons économiques et sociales à un travail déterminé, ne peut consacrer à un apprentissage dont l'expérience a montré la nécessité, que des intervalles réguliers du travail, intervalles au cours desquels des stages permettront sa formation professionnelle et sa formation humaine. La formation professionnelle étant indispensable pour la bonne marche de l'exploitation et aussi bien pour le progrès proprement professionnel de l'apprenti et la possibilité pour lui d'accéder à des grades élevés de la hiérarchie minière ; la formation humaine, devoir social des chefs de l'exploitation envers cette jeunesse qui lui est confiée et dont elle est, en fin de compte, responsable.

Ce sont les différents aspects de cette double formation qu'expose le présent cahier. Il s'agit d'un travail de synthèse, assez difficile à établir vu l'hétérogénéité de l'organisation minière, hétérogénéité due à la fois à la nature du métier, aux différences de régions, à la diversité des problèmes qui se posent. La préoccupation dominante sur le plan pratique reste de répondre toujours mieux aux besoins spécifiques des exploitations, par conséquent, non d'uniformiser, mais d'harmoniser et de rechercher plus une doctrine qui puisse convenir à toutes les situations particulières, qu'un système qui les contraigne. Ce cahier, (ce premier cahier, nous l'espérons) n'a pas d'autre ambition que d'aider à saisir la nature des problèmes qui peuvent être posés par la formation d'une catégorie d'adolescents ouvriers et de faciliter des recherches pédagogiques ultérieures.

A la suite du précédent, il introduit nos lecteurs dans ce grave problème de l'apprentissage dont l'Ecole Nouvelle Française n'avait pu jusqu'ici s'occuper mais dont elle n'a jamais méconnu l'importance. Nous le disions, la pédagogie de l'apprentissage constitue aujourd'hui un nouvel et important chapitre de la pédagogie générale parce que le jeune travailleur n'étant ni un écolier, ni un étudiant, il lui faut un mode d'éducation qui ne soit celui d'aucune de ces deux catégories sociales, et qui lui soit propre. Nous pensons pouvoir dans d'autres cahiers analyser encore ce mode nouveau à d'autres points de vue.

R. C.



LE JEUNE TRAVAILLEUR DANS LA MINE

LA FORMATION DU PERSONNEL DANS LES HOUILLÈRES

PAR UN GROUPE D'INSTRUCTEURS DU CENTRE DE PERFECTIONNEMENT
DES CADRES DE LA F. P. DES CHARBONNAGES DE FRANCE

La formation professionnelle est un des problèmes qui a atteint ces derniers mois le grand public. L'urgence de certaines questions comme celles de la préparation des ouvriers spécialisés à leur métier l'a mise récemment à l'ordre du jour par l'intermédiaire de la presse et de la radio. Mais l'on sait que les problèmes pédagogiques, administratifs mêmes, que pose la formation au métier ne sont que très sommairement abordés dans ces informations publiques. C'est une toute petite partie d'entre eux, qui a trait à la formation professionnelle dans les mines de charbon que le présent cahier de l'E.N.F. voudrait envisager.

L'enseignement technique assure l'apprentissage d'une fraction importante de l'effectif des jeunes Français sortant de l'école primaire, mais des milliers d'entre eux-ci reçoivent dans l'entreprise leur formation professionnelle. C'est le cas de nombreux ouvriers du bâtiment et des travaux publics, des industries chimiques, textiles, métallurgiques.

Nombre de Ministères autres que celui de l'Education Nationale, soit directement, soit par l'intermédiaire des industries nationalisées placées sous leurs tutelles organisent l'apprentissage dans de très larges secteurs : il en est ainsi entre autres pour les Ministères des Travaux Publics, du Travail, de la Défense Nationale, de l'Industrie et du Commerce.

D'autre part les formations scolaires, de quelque degré qu'elles soient, « n'achèvent pas » l'instruction et l'éducation des jeunes qui entrent dans un métier. Cette situation est à l'origine du perfectionnement organisé à l'intérieur même de l'entreprise industrielle : c'est souvent au fur et à mesure qu'il entre plus profond dans sa vie de travail et s'enrichit d'expériences que le jeune ouvrier, le futur contremaître ou le jeune ingénieur ont besoin d'étayer solidement le fameux « bagage des connaissances » ou de le relier — enfin ! — à leur pratique journalière, technique ou sociale.



Ainsi les Houillères nationalisées ont dû elles aussi mettre en place l'apprentissage ouvrier, la formation des cadres moyens et le perfectionnement de presque tous les cadres. Elles ont éprouvé que la formation n'est jamais finie dans une situation dont les données techniques et humaines changent continuellement. Plus de 250 000 personnes travaillent dans les mines de houille en France : la taille de la « corporation » explique celle des nécessités de l'éducation professionnelle auxquelles ont à répondre les services de Formation.

C'est dans les perspectives de la loi de nationalisation des Houillères et du décret instituant un statut du personnel des mines que ces services ont eu à organiser largement la F. P. Celle-ci, qui s'inscrit d'autre part dans le cadre des lois françaises sur l'apprentissage et la formation technique, avait commencé dès avant la fin de la guerre dans certaines houillères. Elle ne concernait pratiquement

à cette époque que l'apprentissage des jeunes mineurs de fond.

La nationalisation (17 mai 1946) a prévu quant à la structure administrative de la profession :

- 1°) un établissement public central dénommé « Les Charbonnages de France » dont l'action s'exerce sur l'ensemble du territoire ;
- 2°) des établissements publics distincts dénommés « Houillères de bassin » constitués dans chaque bassin houiller.

A l'intérieur de ce cadre les Charbonnages de France se sont vu impartir entre autres fonctions celle de développer, diriger et coordonner la formation professionnelle et, en particulier, l'apprentissage. Rapidement ils ont alors aidé les Houillères de Bassin dans la mise en place de Centres d'apprentissage, puis d'Ecoles de maîtrise. Une des nécessités les plus urgentes était la préparation puis le perfectionnement de l'encadrement nécessaire aux services éducatifs implantés dans les Mines du Nord et du Pas-de-Calais, de Lorraine et du Centre-midi. Avec l'aide de personnalités et d'organismes compétents en pédagogie parmi lesquels *l'Ecole Nouvelle Française* est en bonne place, le Service Central des Charbonnages de France a mis au point des formules de stages destinés à l'encadrement. D'une durée habituelle de dix jours ces stages s'adressent à l'ensemble des cadres qui occupent une fonction dans la formation professionnelle minière. Ils ont actuellement lieu soit dans un Centre National des Charbonnages actuellement situé en Auvergne, soit en d'autres points du territoire quand certains motifs de commodité le commandent.

L'essentiel de ces mises en œuvre concerne d'abord tant historiquement qu'en importance numérique l'apprentissage du métier de mineur de fond.



Mais cette branche d'activité ne représente cependant pas toute la formation du personnel de l'entreprise minière. Des branches sœurs se sont créées dont l'importance n'est pas moindre pour le personnel de la mine : la formation d'apprentis électro-mécaniciens et mécaniciens du fond ; celle des apprentis destinés à travailler dans les services d'entretien de la surface (ouvriers du « jour » par opposition à ouvriers du « fond ») ; celle de la maîtrise future qui permet une promotion des ouvriers dans les cadres moyens (contremaîtres du fond

appelés « porions ») ; celle, accélérée des ouvriers adultes provenant d'autres métiers, le perfectionnement de la maîtrise en place et enfin la rééducation des blessés rendus inaptes à certains travaux et qu'il faut « reconvertir » dans d'autres tâches.

En ce qui concerne la branche numériquement la plus fournie il est nécessaire de préciser quelle forme revêt l'apprentissage. Il y a depuis 1949 de quatorze à quinze mille jeunes apprentis dans les Houillères, répartis sur plus de 3 années de formation et l'entreprise emploie plus de 250 000 personnes. Le jeune s'embauche à la mine vers 15 ans, les limites d'âge de l'apprentissage étant de 14 et 18 ans. Une sélection médicale assez rigoureuse intervient avant toute chose. Embauché, le jeune est aussitôt et obligatoirement inscrit dans un centre de formation professionnelle où l'apprentissage est à temps partiel. Salariné aux conditions prévues par le statut du personnel, le jeune apprenti fait partie d'un service du jour (dès 14 ans) ou du fond (après 16 ans) et vient passer un certain nombre de stages d'instruction au Centre de Formation professionnelle. Ces stages qui correspondent à une cinquantaine de journées de formation annuelle ont une durée d'une, deux ou quatre semaines selon les Centres. Pour un apprenti embauché à 15 ans les 3 années qui le séparent de l'examen du C.A.P. représentent donc 150 journées de formation au total. Ces stages de formation alternent avec les journées de travail productif au jour ou au fond.

L'apprentissage des électromécaniciens du fond et mécaniciens des services d'entretien du jour nécessite plus de temps. La qualification de ces tâches est beaucoup plus élevée et nécessite une initiation théorique et pratique nettement plus longue. Les apprentis restent au Centre en permanence pendant 2 ou 3 ans. Ils s'entraînent sur des appareils qu'ils auront à installer ou à dépanner pendant leur vie professionnelle. Ils restent proches de la profession, de son matériel, de ses habitudes et ont parfois une petite activité productive. La situation des apprentis mécaniciens des services d'entretien du jour est à peu près analogue à celle de ces jeunes électromécaniciens.

Les autres branches concernent les adultes : la formation de la maîtrise (les porions) s'opère en trois ans par stages alternés dans les écoles de maîtrise et dans les travaux du fond. La durée du passage sur les bancs de ces écoles d'adultes est de 300 jours environ, répartis

sur les trois années. La formation accélérée des ouvriers provenant d'autres métiers ressortit plus au dressage qu'à une éducation professionnelle proprement dite. Quant au perfectionnement de la maîtrise en place et à la rééducation des inaptes ils relèvent de méthodes trop particulières qui ne peuvent rentrer dans le cadre de cette présentation.

Par contre, un inventaire plus précis du contenu et des orientations données à l'apprentissage des jeunes mineurs de fond et à la formation de la maîtrise signalera des problèmes plus familiers aux lecteurs de l'E.N.F., et plus directement pédagogiques.

En ce qui concerne les jeunes, une première chose saute aux yeux, c'est l'alternance entre l'activité productive, salariée, au jour ou au fond, et la continuation d'une formation méthodique au cours de stages dans un centre d'apprentissage (stages pendant lesquels l'apprenti continue à recevoir normalement son salaire). C'est sur cette situation de base que s'articulent nombre de problèmes pédagogiques et même administratifs de l'apprentissage minier. Qu'on imagine en ce qui concerne ces derniers les difficultés créées dans un atelier ou un chantier de production par les départs périodiques des jeunes pour leurs stages au centre d'Apprentissage ou celles qu'occasionne la rotation des apprentis aux différentes tâches productives à laquelle les astreint un apprentissage méthodique et complet.

La recherche des orientations dans la formation des apprentis mineurs a fait l'objet de longs tâtonnements et de mises au point nombreuses. Les perspectives se sont actuellement fixées de la façon suivante selon quatre grandes avenues.

— *Un enseignement professionnel minier* comprenant la formation pratique, la technologie et le dessin professionnel, et l'initiation aux pratiques spéciales de sécurité si importantes dans les mines de charbon.

— *Un enseignement « général »* qui comporte un perfectionnement du langage oral et écrit, des techniques de mesure et de calcul, une instruction législative et morale, et parfois de l'histoire et de la géographie.

— *Un enseignement dit « domestique »* parce qu'il est centré sur l'organisation et l'embellissement de la maison d'habitation, qui

comporte une initiation à des techniques manuelles éprouvées (vanterie, poterie, menuiserie élémentaire, reliure, etc.).

— *Une éducation physique et sportive* donnée au rythme d'une heure quotidienne lors des stages au Centre d'Apprentissage.

Chacune de ces disciplines se voit affecter une part inégale du temps de formation total : les enseignements professionnel et général représentent chacun environ 37 % de ce temps total, et l'enseignement domestique et l'éducation physique respectivement 13 %.

Cette formation est sanctionnée par divers C.A.P. nationaux institués en 1947 et 1949 et concerne les « mineurs des mines de houille », « les électromécaniciens et les mécaniciens des mines de houille ».

Toute différente est la situation des « promus du travail », ouvriers dont les aptitudes remarquées les ont fait désigner pour « l'école de maîtrise ». Celle-ci fait d'eux des surveillants, puis des contremaitres dont la compétence doit s'accroître en matière technique et dans le domaine de l'organisation du travail et des relations humaines. Sélectionnés à l'entrée avec une rigueur croissante tant au point de vue physique que mental et caractériel, ces ouvriers affirmés savent qu'après 3 années de stages dans tous les travaux du fond, entrecoupées de quinzaines passées à l'école de maîtrise, ils auront à remplir des fonctions de commandement.

Les programmes de formation auxquels ils sont astreints concernent les techniques minières dans lesquelles ils doivent exceller théoriquement et pratiquement, mais aussi un perfectionnement du langage, des techniques de calcul et de mesure, des procédés d'organisation du travail et dans quelques cas une orientation culturelle qui leur permette d'organiser leurs lectures et leur documentation personnelles. Les programmes de ces écoles varient d'ailleurs encore considérablement d'un lieu à l'autre en fonction des conditions techniques de l'exploitation mais aussi du niveau scolaire des ouvriers recrutés. Peu d'entre ceux-ci ont jusqu'ici fait l'objet d'un apprentissage après l'école primaire, et seules les toutes dernières promotions comprennent des ouvriers ayant leur C.A.P. de mineur et manifestant le degré de développement personnel dont il témoigne au moins généralement.

Il faut signaler à ce propos la répercussion relativement rapide que peut avoir une entreprise méthodique de formation sur les comportements au travail tant des ouvriers que de leurs chefs directs. Ceux-ci, continuellement présents « sur le tas », contribuent par leur compétence ou leur incompétence technique comme par leur façon de conduire les hommes à créer l'atmosphère du travail. Ceux-là, dont les aptitudes techniques se sont élargies à l'apprentissage en même temps que leur langage ou leur civisme professionnel améliorent les rapports ouvriers de travail dans un métier qui reste dur.



Ainsi cette esquisse rapide des principales branches de la formation du personnel dans les houillères nous conduit à considérer les choses sous d'autres aspects que celui de l'école professionnelle proprement dite. Le métier, qu'il reste dur ou non, marque nécessairement de ses servitudes ou de ses avantages une éducation professionnelle qu'on n'a pas séparée de lui. Ce métier est lui-même une réalité technique, sociale, économique, complexe, et de grande taille, dont on ne peut parler comme du métier d'orfèvre ou de sabotier. Les conditions économiques, le marché du charbon, l'expansion ou la réduction de l'emploi, la variation des salaires ou des charges sociales ont leurs conséquences directes sur la Formation professionnelle et ne se séparent pas des conditions techniques.

La considération de ces conditions en quelque sorte externes à la F. P., ne doit pas faire oublier celles, internes, que lui crée sa « clientèle », c'est-à-dire les apprentis ou les futurs agents de maîtrise. Plus visiblement peut-être que dans l'enseignement du premier ou du second degré, le milieu pénètre dans la salle de cours par l'apprenti qui « l'apporte ». Non que celui-ci soit dégagé de toutes les contraintes sociales et ignorant des conventions nécessaires à la vie en groupe ! Mais un mode d'expression assez direct, une spontanéité calquée sur celle des ouvriers adultes qu'il côtoie, peut-être aussi une réaction contre « l'école » antérieure, lui donnent une allure assez différente de celui de « l'élève qui va encore en classe ». Langage, comportements, intérêts, manifestent ici un milieu familial, un quartier (voire même un groupe d'habitations dans ce quartier) un climat professionnel de chantier ou d'atelier, une tension socio-professionnelle dont les signes ne peuvent être effacés par une action scolaire de simple police ! Il serait très nécessaire que l'éducateur d'apprentis perçoive

toujours ces signes essentiels du lien avec le milieu et qu'il soit aidé dans leur interprétation. Le travail quotidien qui l'absorbe, l'empirisme auquel il est habitué, l'absence d'enquêtes systématiques, la coutume dans laquelle il s'inscrit d'expliquer certaines absences de résultats par l'aspect « gratuit » de certains enseignements, font qu'il remet souvent à plus tard cette connaissance vivante du jeune dans son milieu. Elle semble devenir aussi utile cependant que la connaissance des techniques minières ou de l'arithmétique qu'il enseigne. Un inventaire particulier, même rapide, des « situations sociales » des jeunes ouvriers qu'il instruit, l'éclairerait sûrement. Sa connaissance habituelle est en effet très indirecte, elle se fait sur les lieux choisis de l'éducation professionnelle, c'est-à-dire dans la « mine image », la salle de cours, l'atelier d'enseignement domestique ou sur le terrain de sport. C'est là qu'il voit, entend, et parfois même écoute l'apprenti mineur ou l'élève-cadre (1). Certains éducateurs qui, en dehors de leurs activités professionnelles ont une certaine action culturelle ou sociale dans le quartier où ils habitent, perçoivent plus nettement que d'autres peut-être, cette nécessité de saisir le milieu pour comprendre l'apprenti. Ils perçoivent mieux aussi la très grande différence des comportements intra et extra professionnels.

Aucune enquête large ne permet d'être trop affirmatif quant à l'influence respective des différents aspects du milieu sur la personnalité des apprentis. On est bien sûr très fondé à penser qu'ils modèlent et font réagir ceux-ci dans un sens ou dans un autre. Mais quels aspects influencent ? A quel degré le font-ils, et dans quelles conditions influencent-ils plus ou moins ? Comment et pourquoi les apprentis ou les ouvriers des écoles de maîtrise réagissent-ils à ces données du milieu ? Quelle part la formation professionnelle a-t-elle dans cette réaction ? Autant de questions auxquelles peuvent seules répondre une enquête et une analyse soigneuses, faites dans des conditions « d'objectivité scientifique » aussi favorables que possible.

L'observation approximative au centre d'apprentissage, ou dans les cités ouvrières, semble néanmoins signaler déjà l'importance de certains facteurs, tous extérieurs à l'éducation professionnelle. (Celle-ci constitue elle aussi, il est bon de ne pas l'oublier, un petit « milieu »,

(1) Nom donné parfois aux ouvriers en cours de formation dans les écoles de maîtrise.

hybride du métier et de l'école). Parmi ces facteurs externes on pourrait distinguer dans une première perspective ceux qui n'ont rien à voir directement avec le « temps passé au travail » (vie familiale, de loisirs, sommeil. etc.) et, dans une seconde, ceux qui relèvent de la vie à la mine, des heures de travail passées à l'exploitation ou dans les trajets pour se rendre au travail ou en revenir.

Dans notre première perspective la vie familiale tient vraisemblablement une place considérable. Les mœurs du groupe familial, le travail qu'il exige, les traditions qu'il transmet, le fait qu'il s'agisse d'une famille française ou étrangère (il y a eu ces dernières années plus de 50 000 travailleurs étrangers dans les mines de charbon et plus de 10 000 Français d'outre-mer) la situation matrimoniale des parents, la solidité du lien conjugal, le nombre d'enfants, le style d'éducation adopté par le père et la mère, l'habitation et le jardin dans lesquels vit la famille contribuent à donner une structure et une teinte à ce premier élément du milieu.

La vie du quartier, le voisinage « la bonne ou la mauvaise entente » entre voisins, le fait que ceux-ci soient du même métier ou non, du même grade hiérarchique professionnel ou non, qu'ils soient « un exemple » positif ou négatif ; les bandes d'enfants ou de jeunes, les jeux ou les travaux domestiques en commun, autant de données concrètes qui semblent modeler différemment les jeunes apprentis.

Il est inutile d'insister sur l'influence incontestable que la participation à des groupes religieux, syndicaux, politiques peut avoir sur le développement de la personnalité. Il faut tenir compte aussi de la présence des « militants » dont on partage le mode de vie et dont le style informe lui aussi le milieu. Moins peut-être encore que des grands moyens de publicité ou de propagande qui déversent sur lui leur contingent quotidien de pensée toute faite.

Dans ce domaine la connaissance concrète de l'utilisation des heures de détente de l'apprenti ou de l'élève-cadre serait très utile. Le cinéma, la radio, la télévision — cette dernière se répand assez rapidement chez les mineurs du Nord et de Lorraine — sont maintenant partie intégrante du milieu et il n'est pas très nouveau de signaler la concurrence qu'ils font à l'éducateur.

Moins mécanisés (encore qu'on y trouve de plus en plus des « machines à ne pas penser » du type de celles dont il est question

plus loin) les cafés et les bals tiennent sûrement une grande place dans la vie de certains apprentis et la fatigue physique de certains jeunes, le lundi, ne fait que s'ajouter à celle qu'ils ont accumulée le samedi.

A l'instar de Paris certaines petites villes minières voient se développer l'institution nouvelle des « maisons de jeux » où, pour une somme modique, des « machines à sous » distribuent des plaisirs faciles (billards automatiques, mitrailleuses électriques, baby-foot, etc.).

Dans le registre plus sain du plein air il faut noter aussi la pratique et le spectacle sportifs. Le football jouit dans certains pays miniers d'un prestige très grand, et nombre d'autres sports se développent, dont l'expansion mériterait à elle seule une étude particulière de sociologie des loisirs. Le développement du tourisme et du camping, fait général en France, semble être encouragé dans les régions minières par l'organisation des camps de vacances d'apprentis mineurs, ou celle de Centre de vacances pour familles, éloignés du pays minier ou même par les voyages en montagne que certaines écoles de maîtrise de la mine imposent aux promotions fraîches émoulues de leurs trois années de formation.

Avant de terminer ce tour d'horizon des facteurs extra professionnels du milieu de vie, il faut signaler ce qu'on pourrait appeler la « vie scolaire antérieure » (l'école primaire, quelques années de collège parfois). L'entrée à l'apprentissage et dans la vie de travail est un moment favorable pour étudier les effets positifs et les résidus négatifs qu'elle a laissés chez les individus. Elle semble tenir une place tellement considérable dans l'évolution de certains apprentis, qu'il n'est pas possible de l'envisager ici.

Mais cette première perspective ouverte sur les conditions de vie extra professionnelles, pour importante qu'elle soit, laisse échapper certains facteurs qui marquent plus visiblement peut-être l'apprenti ou l'ouvrier. Pour un observateur placé à l'école professionnelle, les traits qui relèvent de la vie de travail semblent plus apparents. Le « personnage professionnel » est le côté de la personne qu'on manifeste de préférence ici, où l'on est à la fois « à la mine » et « à l'école ».

Les attitudes sont celles du milieu professionnel et parfois assez différentes, pour un même apprenti, des attitudes familiales ou de loisirs. Ce manque d'unité dans le comportement des jeunes se marque dans la différence des rapports qui se nouent entre eux et les moni-

teurs techniques ou d'enseignement général. Une comparaison détaillée faite d'observations prises sur le vif serait susceptible, très vraisemblablement, d'éclairer le problème de la place de l'éducateur dans son groupe d'élèves. Elle aiderait à reconsidérer l'attitude des moniteurs quant à leur participation active au milieu vécu par les « élèves ».

Dans notre seconde perspective, ouverte sur la vie professionnelle, certains facteurs de transformation de la personnalité par le milieu de travail paraissent donc très visibles. L'observation hâtive, opérée empiriquement en école professionnelle, loin des chantiers d'exploitation et des ateliers productifs en saisit quelques-uns que nous pouvons relever sous réserves d'inventaires ultérieurs plus détaillés.

L'accession au salaire, puis le gouvernement de son économie personnelle, semblent opérer une véritable mutation chez le jeune. Le salariat, la sécurité relative qu'il donne et l'activité de prévision qu'il permet tiennent une grande place dans la vie personnelle des apprentis mineurs et des élèves-cadres. Ceci en dehors même du pouvoir d'achat plus ou moins grand que donne un salaire plus ou moins élevé.

La participation à une activité « réellement » productive (souvent mise en opposition avec celle de l'école primaire) est un autre élément de la vie de travail qui semble atteindre beaucoup les jeunes. Le passage à des travaux nouveaux — et que dire du tout premier travail productif, fut-il élémentaire ! — est souvent l'occasion d'un intérêt plus vivement manifesté, de soucis d'adaptation, d'un développement manuel, intellectuel, et surtout social. Les considérants psychologiques attachés à l'activité productive comme telle, pourraient d'ailleurs être étudiés avec soin, qu'il s'agisse de travaux auxquels on s'initie ou de travaux déjà habituels. Il semble, en effet, que l'initiative qu'ils exigent (au moins en cours d'apprentissage), le sens des responsabilités matérielles encourues, la prise de conscience du lien social « sérieux » (qui tire à conséquence), qui attache les camarades d'une même action productive, soient ressentis par un certain nombre d'apprentis ou d'ouvriers comme des choses essentielles. A ce titre la pratique pédagogique des écoles professionnelles ne peut donc les ignorer et gagnerait sûrement à les inventorier et à en mesurer l'importance vivante.

L'entrée, puis l'accoutumance, aux techniques matérielles sont un autre aspect important du milieu de travail. La familiarisation avec

l'outil, les matériaux divers et surtout les machines ont, on s'en doute, non seulement des effets physiques et physiologiques, mais modifient considérablement les attitudes des jeunes apprentis. Les stages que l'élève-cadre fait dans tous les postes de travail, dans tous les procédés d'exploitation d'une même mine ou de mines voisines, lui donnent une assurance que les meilleurs diplômés ne lui confèrent pas. La connaissance large des techniques et des outils, un savoir éclairé de ce qui se pratique ailleurs, semblent être très importants. On ne peut que passer rapidement ici sur ce domaine que les ouvrages du Professeur Friedmann (2) ont mis excellemment en lumière, mais là encore, il serait nécessaire que la pratique éducative prenne vivement conscience de l'importance de ces facteurs pour l'orientation même de la pédagogie en milieu professionnel.

Un autre monde enfin est celui des rapports humains au travail. La vie sociale dans le groupe de travail, et les contacts de ces groupes entre eux fournissent le cadre des rapports « horizontaux ». Les relations avec les chefs, les responsables directs ou indirects de la production, de l'organisation, de la sécurité, des salaires (les fonctions ont tendance à « éclater » en se spécialisant) sont un autre cadre de rapports « verticaux » moins permanents peut-être, mais souvent perçus comme plus importants par l'apprenti ou l'ouvrier au travail. Il ne faut pas oublier que cette vie sociale occupe près de la moitié de leur temps d'existence, si l'on excepte le sommeil. On ne s'étonnera donc pas qu'elle puisse modeler, soit par imbibition, soit au contraire par réaction, la personnalité de l'apprenti, ses idéologies, croyances et attitudes, ainsi que son langage ou ses gestes de sociabilité (vocabulaire, cris, mutismes, tendre la main, bousculer, se précipiter, etc.). Là encore une connaissance concrète de la société du chantier et de l'atelier aide l'éducateur à accepter sa « clientèle » telle qu'elle est et à orienter son développement sur les bases solides d'un terrain connu.



Cette double appartenance des apprentis et des élèves-cadres aux milieux de travail et extra professionnel n'explique pas tout et sa

(2) *Problèmes humains du machinisme industriel* et *Où va le travail Humain* actuellement réédité (Gallimard).

connaissance, ne résoud directement aucun des problèmes pédagogiques. Si elle a été rapidement décrite ici, c'est parce que son existence réelle est un des soucis, les plus constants, les plus souvent manifestés, des éducateurs de centre d'apprentissage. « Toute l'éducation que nous nous efforçons de donner s'efface presque aussitôt du fait de l'action du milieu » disent-ils parfois, d'autres soulignent la grosse différence entre « l'apprenti seul » et l'apprenti lorsqu'il est dans son groupe de travail ou de jeu.

Mais on a encore souvent tendance à considérer le jeune travailleur « tout seul », tel qu'il se présente ici, maintenant, c'est-à-dire dans une salle ou sur un terrain de sport pendant ses heures d'apprentissage. On fait abstraction ainsi de mille liens invisibles qui le rattachent plus fortement peut-être à son chantier de mine qu'à ses camarades de la salle de cours, à son groupe sportif, religieux ou syndical, qu'à son moniteur d'apprentissage, aux locaux de son quartier qu'à ceux de l'école professionnelle, etc. Bien sûr on peut créer un milieu nouveau, « enfin propre », où une âme saine se développera dans un cadre sain et agréable, et où toutes les vertus professionnelles s'épanouiront dans l'harmonie. Mais outre qu'il n'est pas facile de créer de toutes pièces ce milieu artificiel, on peut s'interroger sur son efficacité ! D'autant plus que le régime de la formation professionnelle minière impose l'alternance des stages au centre avec le travail productif ainsi qu'il a été dit plus haut.

Il est donc de plus en plus souhaitable que le travailleur en train de se former professionnellement soit considéré non seulement comme personne individuelle, mais de plus en plus comme individu inséré dans des groupes plus ou moins stables, auxquels il est plus ou moins attaché, mais desquels on est obligé de tenir compte pour orienter les principes et les pratiques de l'enseignement.

Une meilleure appréciation du milieu comme facteur de développement éviterait ces erreurs de connaissance. L'observation à l'école professionnelle, par les éducateurs, ou sur les lieux de travail par des « observateurs participants » (qui manient la pelle ou poussent les berlines) permet dans ce domaine une vue plus juste du développement des individus insérés dans des groupes de travail.

Quels objectifs assigner à l'enseignement qu'on propose à cet apprenti mieux situé maintenant dans ses conditions de vie ? Et quels hommes doivent assurer cet enseignement ?

Il semble préférable de se limiter pour répondre à ces deux questions, aux seuls apprentis mineurs. L'expérience des Centres d'apprentissage où ils sont formés, plus longue que celle des écoles de maîtrise, encore dans la phase de création, autorise seule à faire le point.

Il y a quelques années, une formule assez imprécise assignait à la formation professionnelle le soin de « former des mineurs et former des hommes ». On s'est aperçu depuis — du moins en de nombreux endroits — que la valeur de l'emblème dépendait des contenus que l'on donnait aux mots. Quels mineurs ? et quels hommes ? Dans une profession où l'outillage, les machines, les techniques sont en pleine évolution non moins que l'organisation et la structure même de l'entreprise, qu'est-ce que « former un mineur » ? Est-ce l'adapter à quelques tâches spécialisées ? Est-ce le rendre capable de comprendre plus largement son travail ? d'entretenir son outil ? de répondre à des situations d'ensemble ?

Les mêmes questions se posent quant à « l'homme » à former. Doit-on en faire un robot docile ? ou un travailleur qui comprend et s'exprime ? un ouvrier qui s'abrutit dans le loisir ou qui sait développer sa culture personnelle ? etc.

C'est dans la pratique journalière de l'apprentissage, dans le contenu qu'on donne à l'enseignement et dans les attitudes choisies par l'éducateur, que ces objectifs possibles prennent leur réalité concrète. C'est donc en reprenant l'un après l'autre chacun des « secteurs » de la formation des jeunes mineurs de fond qu'on pourra exposer plus clairement les buts que se propose chacun d'eux.



L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Celui-ci se réalise dans des « mines-images » en béton installées près des Centres d'apprentissage, dans des salles de technologie et de dessin, où des maquettes et un matériel de démonstration se répandent de plus en plus, et enfin dans des chantiers de la mine dits « quartiers-écoles » où l'on initie progressivement l'apprenti aux travaux qualifiés de la production au cours d'un long stage de six mois à un an.

Les buts poursuivis par ce secteur, essentiel, de la formation professionnelle pourraient se regrouper selon six directions :

1) La première concerne *l'acquisition pratique des modes opératoires*, c'est-à-dire l'apprentissage de la manière d'utiliser un outil, un matériau, une machine, un engin de sécurité. S'assigner un tel objectif ne « va pas de soi » nécessairement, car les modes opératoires sont nombreux et de différents niveaux de qualification professionnelle. La technique du boisage qui demande de la force et une bonne dextérité manuelle, celle de l'abattage du charbon proprement dit, constituent l'essentiel. Mais d'autres domaines exigent maintenant la connaissance de nombreuses façons d'opérer : c'est la mécanisation des transports du charbon au fond, le complexe système de distribution de l'énergie (air comprimé ou électricité), l'augmentation du nombre de machines très diverses dont il faut comprendre l'utilité et les caractéristiques pour assurer leur bon fonctionnement et leur entretien minimum. La tendance actuelle est à une initiation large qui permette une utilisation intelligente du matériel et une mobilité très grande des travailleurs aux différents postes de travail.

2) Cette nécessité d'une « utilisation intelligente » introduit la seconde orientation des buts à poursuivre : *elle concerne l'initiation technologique*. Celle-ci n'a pas que des motifs gratuits de pure formation : elle est motivée économiquement. Les engins miniers, lorsqu'ils tombent en panne, enrayent généralement la production de tout un groupe d'hommes ou de tout un secteur. On conçoit tout de

suite que la compréhension de leur fonctionnement empêche des conduites techniques (ou une inaction totale) préjudiciables.

Dans ce domaine, l'accord n'est pas encore absolument général, chez certains cadres de l'exploitation, sur la nécessité de rendre l'apprenti capable d'entretenir lui-même son outil individuel (marteau-perforateur par exemple) et de lui éviter ainsi le recours au « spécialiste », au moins pour la toute petite panne. La mine qui est un atelier de plusieurs dizaines de kilomètres, n'est pas comparable à ce point de vue, à l'atelier de tourneurs sur métaux, où le moteur individuel donne une première autonomie à chaque tour, où la production d'un tour n'est pas rigoureusement, et immédiatement, solidaire de celle des autres, et où la concentration en un même lieu pose tout autrement les problèmes de l'entretien... (les tours, d'autre part, sont peut-être plus compréhensifs que les engins miniers en ne se détraquant qu'au moment opportun !..)

La technologie se propose donc de faire saisir les fonctionnements internes des machines, le mécanisme des méthodes d'exploitation qui portant sur des centaines de mètres ne sont pas perceptibles dans leur ensemble, quand on est sur le tas, c'est-à-dire ici, sous la terre, dans le chantier minier.

Elle introduit les théories qui éclairent la pratique journalière du travailleur et sans laquelle les modes opératoires les mieux précisés restent incompréhensibles profondément.

3) Initiation pratique et technologie comprennent de nombreux aspects de la sécurité qui ne se séparent pas d'elles. Mais une formation aux *pratiques spéciales de sécurité* se propose de diminuer les accidents, ou en cas d'accident, d'organiser correctement les mesures à prendre. Son objectif est de remplacer l'obéissance passive à des consignes subies, par une compréhension profonde du mécanisme des accidents et des techniques à leur opposer.

4) Une quatrième orientation concerne le *dessin professionnel*. Celui-ci reste lié à la pratique minière qu'il doit éclairer sans constituer une discipline du « dessin pour lui-même ». La compréhension ou l'établissement rapide de plans de chantiers de tir à l'explosif, la familiarisation avec la représentation graphique de l'espace minier (les galeries qui s'entrecroisent et se superposent à des niveaux différents !) la compréhension des ensembles de soutènement, etc.

sont des buts qu'il se propose de préférence à l'acquisition d'un trait parfait ou d'une écriture normalisée « sans bavures ».

5) Un autre but assigné à l'enseignement professionnel, et qu'on atteint surtout par le moyen du quartier-école est l'entraînement au *travail en équipe*. C'est une des caractéristiques du métier, en effet, que d'exiger de par la technique même une connexion étroite entre les différentes personnes du chantier, du moins dans de très nombreux postes de travail. Ce n'est qu'à la longue qu'un tel but peut être atteint. S'il l'est, on imagine quelle répercussion cela peut avoir sur les conduites au travail.

6) Enfin, il revient à l'enseignement professionnel d'initier à une *connaissance de l'entreprise minière* — toujours très grande et complexe. L'objectif est ici de découvrir, plus loin que le cadre du travail individuel, celui, plus général, de tous les services du jour et du fond, puis, plus largement encore, celui de toute la profession. Les fonctions respectives des services, leurs relations techniques et administratives, la situation de chacun dans cet ensemble, autant de choses qu'il faut découvrir par des visites systématiques (en début d'apprentissage) et des informations précises.



L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL

Les objectifs poursuivis pour la formation dans ce secteur étaient envisagés beaucoup moins clairement, on s'en doute, que dans l'enseignement professionnel.

La formule de la loi, qui impose une formation « méthodique et complète », n'a pas, elle non plus, toute la précision souhaitable, et l'on peut présenter sous cette étiquette les buts les plus divers.

Petit à petit, il est apparu que « l'enseignement général » devait adopter certaines visées précises, perfectionner lui aussi ses techniques, et s'inquiéter du contrôle de ses résultats réels. Les buts qui lui sont actuellement assignés peuvent se regrouper, pour la commodité de l'exposé, selon trois têtes de chapitre : sa contribution au développement professionnel proprement dit, au développement intellectuel et moral et au développement de la connaissance du milieu.

a) La contribution au développement de la qualification professionnelle est d'autant plus efficace que les moniteurs chargés de l'enseignement général « participent » à la vie de la profession et s'intéressent à elle.

L'enseignement général en cultivant certaines qualités intellectuelles comme le goût de la mesure (au sens de mensuration) ou celui du langage précis, doit faciliter l'acquisition des techniques professionnelles manuelles. En accoutumant à organiser le travail de l'esprit, il veut habituer à organiser le travail technique (l'ordre mis dans la tête précédant celui qu'on met dans les choses).

Il se propose aussi d'aider à la compréhension des notions techniques que le chantier d'apprentissage ne laisse pas le loisir d'approfondir. Il veut contribuer à donner au langage professionnel une technicité suffisante (l'indigence de la langue professionnelle parlée est considérable chez les ouvriers de la mine). En développant l'esprit d'initiative et la connaissance de l'entreprise, il cherche à développer le goût de participer à l'œuvre technique commune de la mine.

b) Le développement « intellectuel et moral » serait un objectif encore bien imprécis. Il s'agit ici surtout d'abord d'améliorer les rapports socio-professionnels : un langage plus riche, une compréhension commune plus grande du travail, une intelligence plus claire des rapports humains entre collègues ou avec les chefs y contribuent beaucoup et doivent être le fait plus spécial de l'enseignement général.

Il vise ensuite à l'élévation générale du niveau intellectuel par l'exercice de la réflexion technique et scientifique à base de pratique manuelle et de pratique de la lecture. Plus largement, il doit contribuer à rendre l'apprenti disponible au progrès et favoriser chez lui la naissance d'un style de vie personnel.

c) Améliorer chez l'apprenti la connaissance du milieu et l'aptitude à l'utiliser pour son développement est un but important de l'enseignement général. Il faut entendre ici par « milieu », celui du métier et les conditions de vie extra professionnelles dont il a été question dans les précédentes pages, et qui forment le tissu quotidien de la vie du jeune mineur.

L'enseignement général se propose de plus en plus, de rendre l'apprenti capable d'une meilleure utilisation de la presse, du cinéma, de la radio, en l'habituant à des conduites plus compréhensives et plus critiques à leur égard (techniques du club de lecture et du ciné-club). Il veut aider à une meilleure pratique des relations sociales et des responsabilités civiques (écrire une lettre, voter, lire un programme, utiliser : la documentation en matière sociale, les « services » des P.T.T., de la Sécurité Sociale, des offices divers). Enfin la préparation au foyer futur constitue un objectif utile pour lequel les moyens restent à mettre au point, compte tenu de l'âge des apprentis (problèmes de l'organisation économique et matérielle du ménage, de l'éducation des enfants et — pourquoi pas — de la vie conjugale).



L'ENSEIGNEMENT DOMESTIQUE

Ses buts participent de ceux des deux secteurs précédents. Ce troisième secteur s'est habillé de plusieurs noms : « activités dirigées », « travaux éducatifs », « travaux ménagers masculins ». Le dernier en date a été choisi parce qu'il résume assez bien, quoique par un qualificatif inusité, les perspectives qui sont les siennes, et qu'on va résumer rapidement ici.

La première est la contribution directe à la qualification professionnelle. L'atelier d'enseignement domestique développe en effet une dextérité manuelle, exige une précision, initie à des astuces techniques et inculque un respect du matériel et de l'outil, et par là même, a une répercussion directe sur la pratique professionnelle.

La seconde est une perspective de développement proprement « domestique ». La compétence visée dans ce domaine est faite de l'aptitude à embellir le logement, à l'équiper rationnellement, à installer l'atelier personnel et à se « débrouiller » pour les petits travaux d'entretien.

La dernière, qui se fonde sur les bienfaits de « l'expression libre » envisage de développer la création artistique, d'affiner le goût de la perfection, de l'effort, et de la discipline personnelle dans la production d'objets matériels (on se souvient que l'enseignement domestique est basé sur des techniques solides et précises comme la vannerie, la poterie ou le travail du bois et non sur une activité de « bricolage »).



L'ÉDUCATION PHYSIQUE

L'éducation physique comprend non seulement les pratiques de la gymnastique ou du sport habituellement recouvertes par cette expression, mais encore l'initiation pratique et théorique à l'hygiène et au secourisme. Le but poursuivi ainsi est de lier ensemble ce qui ne fait qu'un tout dans la vie quotidienne et qu'on pourrait appeler « pratique de la santé ».

Compte tenu de l'âge, de la sélection physique, de l'embauchage et de ce que l'apprenti fait l'objet d'une surveillance médicale fréquente, on se propose ainsi :

— d'augmenter la résistance de l'organisme en développant progressivement la souplesse et l'adresse et en initiant à la pratique de l'hygiène corporelle ;

— de favoriser l'acquisition de qualités essentielles dans certains travaux miniers telles la rapidité des réflexes, le sang-froid, le coup d'œil ;

— de lutter contre certaines malformations professionnelles par une pratique prudente de la gymnastique corrective ;

— de développer enfin certaines qualités de caractère par une initiation aux sports d'équipe orientée vers le respect de la règle et des autres, l'entraide mutuelle, la maîtrise des sentiments et l'opposition à la force brutale et au culte du champion.

CONCLUSION

Ce tour d'horizon des objectifs de la formation professionnelle nous ramène à l'éducateur. Il semble d'abord en ce qui le concerne, qu'il lui soit utile de considérer le détail précis des buts qu'il poursuit. D'abord parce que la connaissance des buts est la condition préalable de la recherche active des résultats. Ensuite parce que cette connaissance des buts communs aide chaque éducateur à mieux s'intégrer dans l'équipe de la formation professionnelle, à activer la recherche de moyens plus adaptés, à rectifier les déviations et, ce qui n'est pas négligeable, à constater les progrès réalisés dans la direction qu'on s'était fixée.

Cette attitude active des cadres de l'apprentissage minier implique un certain nombre de dispositions, ou plutôt une certaine disponibilité. Celle-ci semble devoir être faite, d'une part d'un certain réalisme dans la connaissance du jeune travailleur et de son conditionnement général, et d'autre part d'une affirmation positive de sa perfectibilité. Cette affirmation ne relève ni d'une foi, ni d'un héroïsme à priori, mais des constatations de l'expérience.

Il n'est, en effet, pas de conditions, si difficiles qu'elles soient parfois, où le moniteur d'apprentissage ouvert au progrès pédagogique et patient dans l'application, n'ait obtenu des résultats positifs.

Il n'est surtout pas de cas où une équipe de formation professionnelle réellement convergente n'ait réussi, après les tâtonnements inévitables et les réajustements nécessaires, à faire progresser considérablement les jeunes mineurs, les élèves-cadres ou les adultes dont elle assume la charge.

Au terme de ce numéro sur la formation du personnel dans les Houillères, il peut être utile de résumer les orientations de progrès possibles tant dans le domaine de la connaissance du terrain que dans celui de l'action.

Une appréciation plus exacte des situations psychologiques et sociales dans lesquelles se trouve le jeune travailleur, un inventaire de ses conditions de vie extra professionnelles devraient aider à fonder plus solidement la pratique pédagogique.

A plusieurs reprises, les pages qui précèdent ont en outre essayé de faire sentir la nécessité permanente d'une participation vivante au milieu de travail.

Ainsi, une connaissance sociale et psychologique précise devient aussi indispensable à la formation professionnelle que les moyens matériels dont elle dispose.

Ainsi mieux armée, cette dernière contribuera encore à aider nombre de travailleurs de la mine à mieux s'insérer dans cette « civilisation quotidienne » dont on nous dit qu'elle devient une « civilisation du travail ».

INFORMATIONS

La *Schweizerische Lehrerzeitung* organise du 15 au 23 juillet au village Pestalozzi à Trogen (Suisse) un important Congrès International pour professeurs et instituteurs, présidé par M. W. Vogt, rédacteur de la *Lehrerzeitung*. A ce Congrès participeront des personnalités déjà bien connues chez nous : Elisabeth Rotten, Samuel Roller, Lotte Müller, L. Borghi et d'autres. Deux places libres pourraient être réservées à des participants français. Parmi les sujets traités signalons : la personnalité du maître (S. Roller), la signification actuelle de l'humanisme (R. Fonelli), le travail libre à l'école (L. Müller), les problèmes pédagogiques actuels en Italie. S'adresser à la Rédaction du journal Beckenhofstrasse 31, Zurich.

Les C.E.M.E.A. organisent du 1er au 10 juin à Marly-le-Roi (S. et O.) un stage de photographie (la photographie dans l'éducation et la vie collective, les techniques de la prise de vue, le laboratoire, l'agrandissement, la fabrication de diapositives, la photographie en couleurs, le montage et la présentation des épreuves), et du 18 au 30 juillet, un stage de chants et danses.

Les Eclaireurs de France organisent du 4 au 11 juillet à Montry (S. et M.) un stage d'information de Scoutisme d'extension. On sait que le scoutisme d'extension s'adresse aux filles et aux garçons aveugles, sourds-muets, tuberculeux osseux et pulmonaires, paralysés instables, retardés, caractériels, qui reçoivent dans des établissements spécialisés, l'éducation et la rééducation nécessaires.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

R. COUSINET : *La Culture Intellectuelle*, Coll. Ecole Nouvelle Française, Presses d'Ile de France, 1955.

Non que je me propose de faire moi-même le compte rendu de mon ouvrage, auquel après tout j'aime mieux renvoyer nos abonnés. Je voudrais seulement ici dissiper au moins un malentendu. Je ne conteste pas qu'il n'y ait une certaine forme d'activité spirituelle grâce à laquelle

un individu est capable de développer ses possibilités et de les utiliser en partant de sa spécialité, en vue d'autres directions. Qu'on donne si l'on veut à cette activité le nom de culture, je ne m'y oppose pas. Je n'ai pas la sottise ni de nier que beaucoup d'esprits *se cultivent* dans le sens que je viens de dire, ni de penser à affirmer qu'ils n'en sont pas capables, (cette culture personnelle qu'on se donne à soi-même, entre 20 et 30 ans, comme dit Balzac). Ce que j'ai dit tout au long de mon ouvrage

c'est qu'on ne cultive point autrui : le maître ne cultive pas l'élève, l'élève se cultive lui-même avec l'aide du maître, ce qui est tout autre chose. On m'a reproché, en Italie par exemple, de vouloir supprimer le maître. Qu'on relise tout ce que j'ai écrit, et ce que je dis en particulier dans ce dernier ouvrage du professeur de philosophie, je n'y ai jamais songé. Le maître est nécessaire, mais il faut le définir autrement qu'on ne l'a fait jusqu'ici, et lui donner un autre rôle. L'élève a besoin de lui, mais le maître ne doit, et en réalité ne peut, intervenir qu'au besoin. Il y a véritable culture seulement quand la rencontre se produit entre cet écolier qui cherche, expérimente, éprouve et le maître qui lui donne précisément et uniquement l'aide dont l'écolier a besoin pour expérimenter, éprouver et découvrir. Tout le reste, culture générale, valeur culturelle, culture de contact, n'est que mythe.

R. C.

Annuaire international pour l'enseignement de l'histoire.
(Internationale Jahrbuch für Geschichts Unterricht, Braunschweig, Ed. A. Limbach).

C'est là un important travail auquel ont collaboré 33 professeurs allemands, belges, anglais et japonais. Les communications sont présentées en allemand, en anglais ou en français. L'ouvrage s'adresse à la fois aux historiens spécialisés, au grand public, aux éducateurs, mais en leur présentant un problème qui est au fond le même pour tous, puisqu'il s'agit du problème de l'objectivité historique (J. Guthmann), ce vieux problème par la solution duquel on voudrait

transformer en science ce qui ne l'est que difficilement, faire cesser ou diminuer entre les nations des antagonismes dont l'origine est, non pas entièrement quoi qu'en pense un des auteurs, mais en partie au moins, scolaire et enfin mettre entre les mains des élèves des manuels qui soient vraiment des manuels historiques et non des livres nationaux présentant les faits d'une façon unilatérale. Sur le premier point, l'objectivité historique, je continue à formuler les réserves que j'ai indiquées dans un ouvrage précédent. Sur le second, je continue à penser qu'il n'y a qu'un moyen de diminuer les tensions nationales, c'est de faire connaître au public qui lit une histoire *internationale* : il y a sur ce point des remarques bien pertinentes dans les chapitres écrits par les professeurs japonais A. Mori, Shigematsu et Neda et, sur la prééminence qu'ils proposent de donner sur l'histoire aux *Social Studies* (et je m'étonne, entre parenthèses, que nulle part dans le livre ne soit cité l'ouvrage de Wells, qui, le premier, a essayé d'écrire une histoire universelle). Quant à la rédaction de manuels, malgré les efforts exercés dans de précieuses rencontres entre historiens de pays divers (allemands-français, français-italiens, allemands-italiens, etc.) malgré les résultats qui ne sont pas niables et les corrections ainsi apportées d'un commun accord à des appréciations contenues dans tel ou tel manuel, je persiste à croire que seule l'histoire de la civilisation, ce que j'ai appelé l'histoire des choses, et ce que j'aimerais mieux appeler aujourd'hui l'histoire du travail humain est propre à être présentée aux élèves. Mais il faut lire ce gros livre où il y a tant à apprendre, et tant de sujets de réflexion.

R. C.

P. A. REY-HERME : *Colonies de vacances, origines et premiers développements*. Paris, Librairie Centrale d'Education Nouvelle, 1954.

J'ai eu la bonne fortune de lire en manuscrit l'important ouvrage de M. Rey-Herme. Je lui avais dit alors l'estime que je faisais d'un travail appuyé sur une aussi sûre et aussi considérable érudition. Nulle part ailleurs que dans son livre on ne pourrait trouver une aussi solide information sur des précurseurs comme Toepffer, ou sur ceux qui, comme Mme de Pressensé, Robin, le Pasteur Com're ont été les courageux et souvent lucides artisans des mouvements des colonies de vacances, et dont les noms ne sont plus pour les éducateurs d'aujourd'hui que des noms, propres tout au plus, à éveiller quelques échos dans la mémoire des plus âgés d'entre eux. De ces précurseurs et de ces artisans M. Rey-Herme connaît bien l'œuvre dont il est allé demander le secret à des livres, des articles de journaux et de revues, des archives composant l'imposante bibliographie de plus de 200 numéros qui termine son ouvrage. Cet ouvrage, bien entendu, n'est point du tout seulement un catalogue, mais une étude approfondie et pénétrante de toutes ces tentatives successives, des raisons de leur succès ou de leur échec. M. Rey-Herme nous donne ici l'histoire des colonies de vacances, histoire qui nous manquait, pour un mouvement qui, ayant eu des origines modestes et indécises, a pris l'ampleur que l'on sait et dont témoignent, entre beaucoup d'autres, l'œuvre de nos amis des C.E.M.E.A. L'histoire s'arrête en 1906, souhaitons qu'elle soit continuée.

R. C.

L'Action de la police dans la protection de la santé mentale des enfants. La Revue moderne de la Police, publié avec le concours de l'UNESCO.

Cette brochure fait partie d'une série de publications concernant *l'Education et la santé mentale des enfants*. Elle vise à présenter une étude critique et comparée des facteurs susceptibles de perturber la santé mentale des enfants et des possibilités d'action de la police suivant le milieu. Ces facteurs sont le milieu social (habitat, action de l'alcoolisme), le milieu familial (avec la place essentielle qu'y joue le rapport affectif entre les membres), l'école, le milieu professionnel, les loisirs (le cinéma) etc. L'action de la police est dans tous ces domaines une action protectrice, dont il importe que le public soit informé : application des textes légaux en vigueur, collaboration avec les autres organismes de protection de l'enfance, protection individuelle. Une bonne bibliographie internationale, termine la brochure.

R. C.

A. V. JUOGES : *Pionniers de l'Education anglaise*. (Pioneers of English Education, Londres, Faber and Faber, 1953.)

Ces pionniers de l'éducation anglaise sont Owen, Bentham, Kay, Schuttleworth, Newmann, Spencer, Matthew, Arnold et Forster, présentés par divers professeurs dans une série d'exposés faits à l'Université de Londres en 1951. Si j'ai bien compris

ce qu'écrivit M. Juoges dans son chapitre introductif, ces hommes, « arbitrairement choisis » (c'est sa propre expression), le sont parce qu'ils s'insèrent dans une tradition spécifiquement anglaise, ce qui n'a pas empêché quelques-uns d'entre eux de rencontrer de leur temps la plus vive opposition. Je le veux bien, tout en étant quand même quelque peu étonné de ne pas voir figurer par exemple Reddie parmi ces pionniers. Mais le livre a de la valeur pour les lecteurs français, étant autant d'histoire sociale que d'histoire de l'éducation, et il nous vaut, sur le seul de ces hommes qui ait été vraiment bien connu en France pour ses idées pédagogiques, Spencer, une magistrale étude de M. Lauwers.

R. C.

Rapport sur l'activité des premiers centres psycho-pédagogiques (publié par l'Association des Centres psycho-pédagogiques des Etablissements d'Enseignement, Paris, 14, rue de Bellechasse, 1954).

Il s'agit des Centres de Paris (Claude Bernard), Strasbourg et Mulhouse. A la suite d'un certain nombre de démarches, dont M. Mauco avait pris l'initiative, le centre Claude Bernard a été créé au Lycée de Neuilly en février 1946. Il est actuellement dirigé par le Docteur Berge, qui assure la direction médicale, et M. G. Mauco, la Direction pédagogique et administrative. Il s'est donné pour tâche, avec l'aide des collaborateurs des deux directeurs d'examiner

les élèves qui sont envoyés par leurs parents sur le conseil des professeurs ou du proviseur du lycée. Ils sont soumis à un examen psychotérique, et à diverses rééducations, pouvant aller jusqu'à l'envoi dans des classes de réadaptation.

Le Centre de Strasbourg a été créé en 1948 par Mme Favez-Boutonier alors professeur à la faculté, et M. M. Debesse, professeur de psychopédagogie à cette même faculté, qui y exerce les fonctions de Directeur pédagogique.

Le centre de Mulhouse est dirigé par M. le Docteur Zehnacker qui a été aidé dans la création du Centre par Mme Favez-Boutonier et M. Debesse.

Le présent travail renseignera complètement le grand public sur ces activités si importantes.

R. C.

C. CHASSAGNY : *L'Apprentissage de la lecture*, coll. Paideia, Paris, P.U.F., 1954.

Nous croyons devoir recommander d'abord aux lecteurs de cet ouvrage intelligent, solidement informé et appuyé sur un grand nombre d'observations et d'expériences, de ne pas se fier au titre, ou du moins de prendre ce titre au sens que l'auteur a entendu lui donner. Car, comme je l'avais cru d'abord, il y est question non de la manière dont apprennent à lire les enfants qui apprennent à lire (ce qui constitue un problème psychologique important), mais de la manière dont il convient de faire apprendre à lire ceux qui n'appren-

nent pas ou n'ont pas appris. Il s'agit ici d'un traité de rééducation des diverses dyslexies, dont les origines, finement analysées par l'auteur, sont multiples et diverses (à la fois physiques, intellectuelles et affectives) avec des exposés détaillés de quelques cas particuliers très instructifs pour l'éducateur. Une bonne bibliographie termine l'ouvrage. J'aurais bien des réserves à faire sur l'initiation des dyslexiques à la grammaire. « Pour tous les enfants, écrit l'auteur, dont nous avons eu la charge, les connaissances grammaticales théoriques étaient bonnes, mais aucun principe abstrait acquis n'était passé dans l'application pratique. » C'est malheureusement le cas pour pas mal d'enfants normaux, nullement dyslexiques. Quand cessera-t-on de vouloir donner aux enfants, des connaissances grammaticales ? Les illusions ont la vie dure.

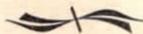
R. C.

Dr A. BERGE : *L'Écolier difficile*, Paris, Ed. Bourrelier, 1954.

« A première vue, écrit le Dr Berge au début de son livre,

l'écolier n'est rien d'autre qu'un enfant comme les autres, à ce détail près qu'une partie de sa vie se passe en classe. En fait, l'écolier est un personnage nouveau qui apparaît théoriquement au moment de l'entrée à l'école, mais quelquefois seulement au bout de quelques mois, voire quelques années de scolarité ». On ne saurait mieux dire, et que, comme l'avait indiqué excellemment le Dr Jean Philippe dans un article paru il y a plus de cinquante ans, la psychologie de l'écolier est autre chose que la psychologie de l'enfant. A cette psychologie de l'écolier le Dr Berge apporte avec ce nouvel ouvrage une importante contribution. Après avoir tracé un portrait de l'écolier, il examine les difficultés qu'il présente, difficultés d'origine individuelle ou familiale, et il donne au maître les conseils nécessaires pour résoudre, avec le concours indispensable des parents, les problèmes que posent ces difficultés. L'ouvrage se termine par un bref lexique psycho-pédagogique précis et bien nécessaire, plus peut-être en ce domaine qu'en n'importe quel autre. Toute science est un langage bien fait, et un langage bien fait est un langage que comprennent à la fois ceux qui le parlent et ceux qui l'entendent.

R. C.



STAGE

Nous organisons, comme vous le savez, un Stage de perfectionnement pédagogique, destiné aux éducateurs déjà familiarisés avec les méthodes actives.

Cette année, le Stage aura lieu à l'école de « La Source » 11, rue Ernest Renan à Bellevue (Seine-et-Oise)

du 12 au 17 Septembre 1955 inclus

le thème en sera :

L'ENSEIGNEMENT DU CALCUL

Le stage aura cette année une importance particulière du fait qu'une circulaire ministérielle récente (circ. du 18 mars) vient de fixer ainsi le sujet des Conférences pédagogiques pour la prochaine année scolaire « L'enseignement du calcul au cours moyen et ses relations avec l'enseignement du calcul dans la classe de fin d'études ».

La direction du stage et les exposés théoriques seront assurés par M. COUSINET.

Participation aux frais : 6 000 francs

Droits d'Inscription : 250 francs

à régler soit par C.C.P. Paris 5255-74
soit par chèque bancaire
soit en espèces.

Les Inscriptions sont reçues dès maintenant à l'Ecole Nouvelle Française, 1, rue Garancière, Paris 6^e.

Pour tous renseignements s'adresser au Secrétariat de l'Ecole Nouvelle Française: Téléphone : Odéon 54-99.

DEJA PARUS

1. Les Principes de l'Education Nouvelle (F. CHATELAIN).
2. L'Education nouvelle dans la famille (P. GOUTET et Anne JACQUES). (*épuisé*).
3. L'expression dans l'éducation nouvelle (R. COUSINET). (*épuisé*)
4. Utilisation des Musées à l'école active (G. DREYFUS-SÉE).
5. Une expérience de travail par centres d'intérêt (G. LARY).
6. Une école rurale belge : Clabecq (R. CHÉRON).
7. L'apprentissage de la lecture (M. MANENT).
8. L'Etude du Milieu (L. LEFÈVRE).
9. Bêtes et Plantes en classe (Ch. MARTIN).
10. La discipline dans l'éducation nouvelle (F. CHATELAIN).
11. L'Etude Sociale (R. COUSINET).
12. La documentation dans l'éducation nouvelle.
13. Le jeu dramatique et l'enfant (J. MAJALUT). (*épuisé*).
14. Une école de Parents (P. CHAMBRE). (*épuisé*).
15. L'Education musicale (R. COUSINET).
16. L'Utilisation des Loisirs (Y. WIDMANN).
17. Une école nouvelle, La Source, à Bellevue (Seine-et-Oise).
18. Enfants déficients (Dr HOFFER et Mme LAUNAY).
19. L'Etat présent de l'Education Nouvelle. Position de l'Ecole Nouvelle Française (R. COUSINET et F. CHATELAIN).
20. Le Home chez nous (Ad. FERRIÈRE).
21. Exemple de travail libre (M. C. MOUZE).
22. La collection de timbres à l'Ecole (M. IGOT).
23. Expériences d'apprentissage de la lecture (M. BOUTRUCHE).
24. Petite Chronologie de l'Education nouvelle (R. COUSINET).
25. Un essai d'enseignement du dessin (F. LECLERC).
26. Vers une rénovation de l'enseignement du latin.
28. Réflexions Pédagogiques (R. COUSINET).
29. Les devoirs à la maison (P. CHAMBRE).
30. L'intérêt (R. COUSINET).
31. La danse dans l'éducation nouvelle (M. LECOQ).
32. Au jour le jour (M. C. ESCHAPASSE).
33. Architecture scolaire (G. DREYFUS-SÉE).
34. La formation de l'élève agricole (Noël YEZOU).



ABONNEMENTS 1954-1955

Tous nos abonnements suivent l'année scolaire.
Ecole Nouvelle Française, 1, rue Garancière
C. C. P. Paris 5255-74 — ODEon 54-99

TARIF POUR LA FRANCE : Abonnements	700 fr. par an
— de soutien ..	1 000 fr. —
VENTE AU NUMERO	120 fr. —
TARIF POUR L'ETRANGER	800 fr. —
BELGIQUE : Mlle Alice CLARET,	130 fr. belges
21, avenue de Foestraets, Uccle-Bruxelles	
pour E. N. F. c.c.p. n° 609-35	
Vente au numéro	22 fr. belges

Prière de bien vouloir :

- Indiquer s'il s'agit d'un *réabonnement*.
- *Ecrire en capitales* tous les noms propres (nom de l'abonné, de sa rue, de sa ville).
- *Suivre exactement la suscription* de l'abonnement précédent, le nom surtout, (particulièrement dans le cas des établissements d'enseignement) pour éviter les envois en double.
- En cas de *changement d'adresse* ou de modification quelconque, joindre l'ancienne bande et 30 fr. en timbres (indispensable).
- Toujours indiquer au verso la destination de vos virements.
- *Avertissez-nous si vous désirez ne pas renouveler* votre abonnement le silence étant considéré comme un renouvellement tacite. Pour un désabonnement demandé *en cours d'année*, prière de nous régler les *numéros reçus* (120 fr. par numéro).
- *Merci de votre soin, qui évitera les erreurs et nous fera gagner du temps.*



L'ECOLE NOUVELLE FRANÇAISE

1, rue Garancière, Paris (6^e)

EDITIONS DES PRESSES D'ILE DE FRANCE PARIS