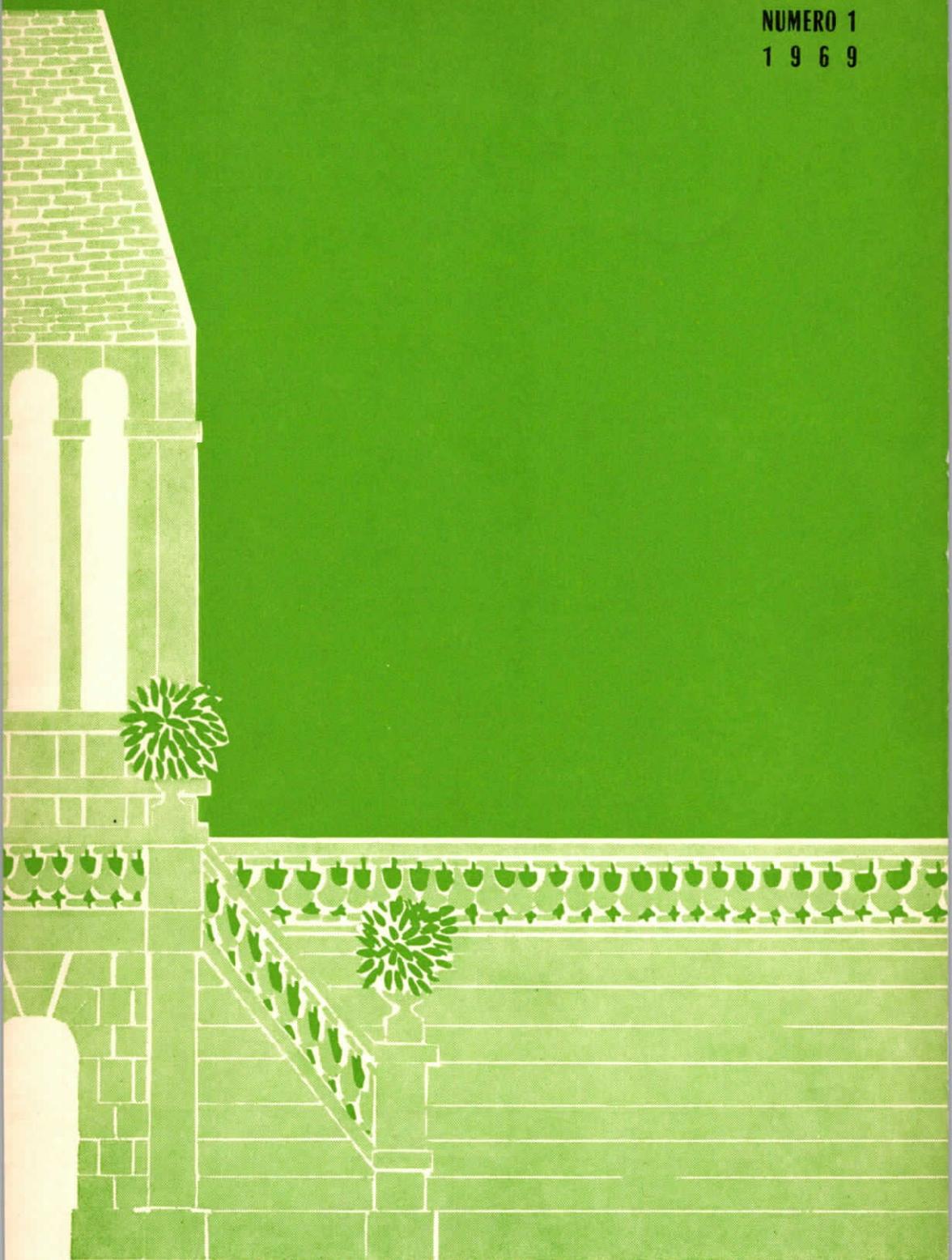


NUMERO 1  
1 9 6 9



III 5 ES AMIS DE SÈVRES

ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR  
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER...

————— JULES SUPERVIELLE —————

## ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



### BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENTE - FONDATRICE D'HONNEUR :

**Edmée HATINGUAIS**

Inspectrice Générale honoraire de l'Instruction  
Publique.

PRESIDENT : **Jean AUBA**

Inspecteur général de l'Instruction Publique  
Directeur du C.I.E.P.

VICE-PRESIDENT : **Jacques QUIGNARD**, proviseur  
directeur des Etudes Pédagogiques au C.I.E.P.

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**, professeur de  
Lettres.

**Marcel HIGNETTE**, agrégé de  
l'Université.

TRESORIERE : **Madeleine LANSON**.

TRESORIERE ADJOINTE : **Renée LESCALIE**.

---

1, AVENUE LÉON-JOURNAULT - 92 - SÈVRES - TÉL. 027.08.00

---

MEMBRES BIENFAITEURS 20 F    MEMBRES ADHÉRENTS 10 F    C.C.P. PARIS 6959-99 - LES AMIS DE SÈVRES

# L'ÉDUCATION PERMANENTE

## Sommaire

- 3 EDITORIAL
- 5 DEFINITION DE L'EDUCATION PERMANENTE, par le Recteur Jean CAPELLE.
- 9 PLACE DE L'EDUCATION PERMANENTE DANS LA FRANCE DE DEMAIN, par Marcel HIGNETTE, agrégé de l'Université, délégué général du Centre National de la formation permanente.
- 13 QUI SONT CES ADULTES ?, par Pierre CAMUSAT, Directeur du Groupement interprofessionnel de formation et de perfectionnement du personnel des industries de Fournies et du Cambrésis.
- 19 INSTRUCTION DES ADULTES ET CERTIFICAT D'ETUDES, par Louis CROS, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.
- 27 DE L'UNIVERSITE A L'INDUSTRIE, par Louis-Bernard GARNIER, chef du département Formation Elf-Union à l'Union Générale des Pétroles.
- 33 REFLEXIONS D'UN PRATICIEN, par Daniel DUGUE MAC CARTHY, Directeur des relations du travail à la S.N.E.C.M.A., membre du Conseil d'Administration de l'A.N.D.C.P.
- 41 ECHOS LORRAINS SUR L'EDUCATION PERMANENTE, par André GRANDPIERRE, Président d'honneur de la compagnie de Pont-à-Mousson, membre du Conseil de l'Université de Nancy.
- 49 LA FORMATION DES ADULTES DANS LE MONDE MODERNE, par Paul GAYRAUD, Inspecteur départemental, directeur des Etudes du C.N.T.E.
- 57 CONDITIONS ET LIMITES DE L'ENSEIGNEMENT PROGRAMME AU SERVICE DE L'EDUCATION PERMANENTE, par Gérard P. GAVINI, Conseiller Pédagogique de la Société Bergerat Monnoyeur.
- 67 TELE-PROMOTION RURALE : UNE EXPERIENCE D'EDUCATION PERMANENTE, par Louis MALASSIS, directeur technique et pédagogique de la Télé-promotion rurale, et André FRESNEL.
- 77 RURAUX ET EDUCATION PERMANENTE, par André DUFFAURE, directeur de l'Union nationale des Maisons familiales d'apprentissage rural.
- 81 AVENIR DE L'EDUCATION PERMANENTE, par Marcel HIGNETTE, agrégé de l'Université, délégué général du C.N.F.P.
- 85 LA SOCIETE EN MOUVEMENT, par Edgar PISANI, ancien ministre.
- 87 LA VIE DE SEVRES

N° 1  
LES AMIS DE SÈVRES  
1969

COMITÉ UNIVERSITAIRE  
D'INFORMATION PÉDAGOGIQUE  
55, Rue Saint-Placide  
PARIS-6<sup>e</sup>

## ÉDITORIAL

---

« **E**ducation permanente »... l'expression s'est heureusement substituée à celle de « promotion sociale », nuancée de revendication tacite et de cette amertume que laissent les promesses rarement tenues. Plus désintéressée est « l'éducation », formation progressive, épanouissement de l'individu tout entier. Qu'elle devienne aujourd'hui « permanente », telle est bien la nouveauté, la conquête de notre époque.

Si l'école doit s'ouvrir et se prolonger, s'étendre sur toute la vie, c'est qu'elle ne peut plus désormais suffire à tout enseigner. M. le Recteur CAPELLE insiste justement sur l'inadaptation de l'école traditionnelle à l'époque actuelle. Monde clos qui prétendait assumer une fonction exhaustive, l'école était autrefois le champ bien balisé où l'on avait à parcourir un espace fini; l'examen en constituait la borne ultime, l'épreuve acrobatique du dernier jour; au-delà s'étendait un monde nouveau, celui de la vie active, où l'on pouvait se contenter de puiser dans le capital intellectuel une fois pour toutes acquis et proprement ficelé en forme de « bagage ».

Époque révolue, en nos temps agités où l'étendue du savoir s'accroît en un an plus qu'autrefois en vingt ou trente. « Permanentes », « continues », des formes neuves d'éducation sont aujourd'hui appelées à naître. Mais leur naissance suppose, à la vérité, que l'imagination prenne le pouvoir, et qu'on sache proposer des solutions d'avenir. C'est chose faite dans l'article de M. HIGNETTE, délégué général du Centre National de la Formation permanente, à qui nous devons d'ailleurs l'essentiel de ce numéro. Ayant précisé les buts de l'éducation permanente il s'efforce ensuite de définir les moyens d'y atteindre. Exemple précieux pour tous les enseignants, car la nouveauté d'une telle entreprise exige de chacun un vaste effort de rénovation, d'autant plus nécessaire que les difficultés de la pédagogie des adultes sont plus grandes, ainsi que le souligne M. CAMUSAT. Beaucoup ont conscience déjà de l'urgence de cet effort : M. l'Inspecteur Général CROS propose de substituer au rituel Certificat d'Études un système nouveau de vérification des connaissances générales

*des adultes, destiné à leur assurer les capacités fondamentales indispensables à l'homme actuel.*

*Cet effort de rénovation, les enseignants ne le feront pas seuls : l'éducation permanente n'a de chances d'exister que si l'on voit collaborer toujours plus étroitement les différents secteurs intéressés, l'Université avec les entreprises. C'est pourquoi nous avons voulu donner la parole, non seulement à des universitaires, mais aussi à des spécialistes qualifiés du milieu industriel ou rural, à des ingénieurs, des animateurs, des chefs d'industrie. M. GARNIER, pour sa part, regrette que l'université n'accorde à l'industrie qu'un soutien insuffisant. Précisant et dépassant cette critique, M. DUGUÉ MAC CARTHY esquisse un projet de répartition des tâches, l'Université se consacrant davantage à des recherches sur la pédagogie des adultes, cependant qu'aux entreprises incomberait le soin de diffuser la formation qui correspond à leurs besoins spécifiques.*

*L'éducation permanente se réduirait-elle donc au développement de la formation professionnelle ? Tout au contraire, on s'accorde unanimement à penser que cette dernière ne suffit pas. M. GRANDPIERRE insiste sur la nécessité d'associer la formation générale, la formation professionnelle et la formation culturelle. M. GAYRAUD situe son étude dans une vaste perspective humaniste ; l'éducation permanente doit, à son avis, éveiller, chez l'adulte qu'elle forme, le sens de l'humain ; son but est de promouvoir l'homme nouveau, artisan de bonheur et de paix ; sa mission, dans un univers où abondent les menaces de toute sorte, d'amener les hommes à s'entendre pour survivre. Les événements du printemps passé, auxquels l'article de M. GAYRAUD était antérieur, ont confirmé avec éclat la justesse des vues qui s'expriment dans ce texte prophétique.*

*Des projets, nous passons aux faits, aux applications pratiques déjà existantes. Quelles sont les limites de l'enseignement programmé au service de l'éducation permanente ? C'est la question que se pose M. GAVINI, et qu'il résout en précisant que la machine à enseigner ne saurait exclure la présence d'un maître. Avec l'étude de MM. MALASSIS et FRESNEL, nous disposons d'un document très complet sur les buts, l'organisation et l'action de la Télé-promotion rurale. Il s'agit d'une expérience en milieu rural, c'est-à-dire dans un monde dont M. DUFFAURE estime qu'il constitue un terrain particulièrement favorable à ce genre de tentative, dans la mesure où il se trouve actuellement soumis à des mutations profondes.*

*Qu'on s'engage enfin dans la voie des réalisations, c'est ce que nous permet d'espérer M. HIGNETTE, lorsqu'il nous présente l'organisme qu'il anime, le Centre National de la Formation permanente, créé pour préparer l'indispensable coopération des Pouvoirs publics, du Patronat et des Travailleurs, en vue d'instaurer l'éducation permanente.*

*Il appartenait à M. PISANI, ancien ministre, de conclure, en quelques formules frappantes, sur l'avenir et sur l'enjeu véritable de l'éducation permanente : « Clé de voûte d'un système en quête d'efficacité et de culture », écrit-il, « amorce d'une société sans cesse en mouvement, sans cesse en gestation, sélective et pourtant sans classes, de culture et non d'ignorance, de participation et non de résignation, l'éducation permanente est l'utopie des années 1965-1970, comme l'école gratuite et obligatoire fut l'utopie des années 1880-1885. »*

Jean AUBA.

## DÉFINITION DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

---

Depuis longtemps déjà il a été ressenti et proclamé que les jeunes qui abordent la vie active à la suite de la consécration de leurs études, ne sont pas des « produits finis » et qu'ils ne peuvent pas assurer l'efficacité de toute leur carrière sur la seule lancée de l'impulsion reçue durant la période de scolarité. Bien des responsables ont dû et su réaliser leur actualisation et leur perfectionnement, soit dans la production, soit au bureau d'études, soit dans les activités de gestion.

Mais la prise de conscience du besoin de cette éducation prolongée ne s'est guère manifestée qu'au niveau des responsables ; et parmi eux, seule une petite fraction a pu trouver effectivement le moyen d'assurer son perfectionnement. Même alors, un certain délai et un certain manque d'appétit, ont séparé la consécration de la fin des études du retour à une éducation positive.

Des responsables de grandes entreprises ont pu signaler que leurs ingénieurs débutants **ne lisent plus de livres et ne lisent pas de périodiques scientifiques**, ce qui implique que si la formation scolaire a comporté l'utilisation de livres, elle a pratiquement ignoré les périodiques. Tout se passe en somme comme si, après la période de la formation scolaire, la première réaction du jeune diplômé était de s'assurer une période de désintoxication scolaire !

Bien que peu agréable pour nos oreilles d'éducateurs, cette information doit comporter un enseignement qui se rattache directement au problème de l'éducation permanente : si les jeunes

diplômés cherchent d'abord à alléger le « bagage » dont on a voulu les charger pour le voyage de la vie, — sans toujours être en mesure de discerner ce qui effectivement peut être laissé dans les fossés de ce qui doit être conservé — c'est que la conception qui a présidé à leur formation scolaire doit être reconsidérée. Il ne s'agit pas pour eux d'aborder la vie active comme un voyageur chargé de bagages, mais plutôt comme un athlète capable d'agir et sachant que le développement de sa « forme » ne peut résulter que d'une éducation continue.

Ainsi, les besoins qui sont apparus de plus en plus nombreux par les problèmes de recyclage, de perfectionnement ou de reconversion, débouchent sur la synthèse et la continuité des actions éducatives ; la notion d'éducation permanente prend alors une dimension et une signification nouvelles :

1) par l'ampleur des publics intéressés, pour tous les niveaux de la qualification, à s'actualiser et à se perfectionner ;

2) par l'étendue des domaines éducatifs à pourvoir, compte tenu de l'importance croissante des loisirs, c'est-à-dire des heures d'indépendance (librement consacrées à la vie civique, familiale ou personnelle) à côté des heures de louage (celles qui sont dues à la vie professionnelle) ;

3) par l'interdépendance et la continuité de toutes les actions éducatives, celles de la phase scolaire, et celles de la phase post-scolaire, l'une et l'autre ne devant plus être conçues séparément.

Dans la construction de cette unité, les catégories dans lesquelles les personnes sont traditionnellement rangées deviennent moins tranchées. On peut cependant distinguer deux publics parmi les bénéficiaires de l'éducation permanente, les scolaires et les post-scolaires. Les scolaires sont ceux qui relèvent d'une formation exclusivement organisée pour leur permettre d'atteindre une qualification donnée (qu'il s'agisse d'un enseignement général, c'est-à-dire indépendant d'une finalité professionnelle précise, ou d'un enseignement professionnel). Les post-scolaires sont ceux qui ont quitté le régime éducatif précédent et sont engagés dans la vie active, mais devront pouvoir combiner, grâce aux moyens mis à leur disposition, les responsabilités professionnelles, désormais prioritaires, avec les besoins de leur perfectionnement, celui-ci faisant lui-même la part des exigences professionnelles et celle, très souple, des libres ambitions de chaque intéressé.

La distinction entre ces deux catégories d'usagers de l'éducation permanente peut comporter une certaine part d'artifice, car le « temps plein scolaire » n'est pas le seul cas de formation systématique. Ainsi nous considérerons comme des « scolaires » ceux qui sont formés, en vue d'une qualification déterminée, à un âge prévu pour cela, même si cette formation implique une contribution à la production, étant entendu que cette contribution est d'abord éducative. Les jeunes formés par le système anglo-saxon dit « sandwich » sont donc des scolaires, comme ceux qui suivent la formation combinée des **Berufschulen** allemandes...

L'on se trouve aujourd'hui devant l'obligation d'accorder une importance considérablement accrue à l'éducation des post-scolaires — déjà présente par de nombreuses institutions et riche d'une expérience longue et fructueuse — alors même que la pression pour l'accroissement de l'éducation scolaire est considérable. Il faudra donc accepter un certain étalement et choisir des priorités.

Les points secondaires sur lesquels il est le plus utile de faire porter l'action éducative ne sont pas les plus âgés. RENAN disait : « 40 ans est un âge terrible, car c'est l'âge où nous devenons ce que nous sommes. »

Acceptons cette limite en considérant, au moins dans un premier temps, qu'au delà de 40 ans, chacun agira sur sa lancée, ce qui ne veut pas dire qu'il soit privé de possibilités de perfectionnement.

Dès lors deux groupes de post-scolaires s'imposent à l'attention :

1) les **adolescents**, c'est-à-dire ceux qui viennent de quitter la scolarité obligatoire et ne sont pas encore majeurs (ce sont les plus négligés alors qu'ils auraient un besoin particulier d'encadrement éducatif) ;

2) les **adultes**, c'est-à-dire les personnes de plus de 20 ans, engagées dans la vie active et qui bénéficieraient régulièrement jusqu'aux environs de l'âge de 40 ans d'une organisation appropriée de l'Education permanente.

L'articulation entre ces deux groupes se fait, pour les garçons, par le passage dans cette forme d'école sociale, civique et parfois professionnelle, que représente la vie militaire. Nous souhaitons que, demain, l'évolution de cette période éducative conduise à un service civique conçu pour intéresser, pendant un an par exemple, tous les jeunes de 19 ou 20 ans, garçons et filles, scolaires et post-scolaires.

Concluons cette introduction en soulignant que la mise en place de l'éducation permanente demande aux enseignants un effort considérable de rénovation, non seulement dans leur action auprès des postsecondaires, mais aussi dans l'accomplissement de l'Education scolaire.

Pour les postsecondaires, il faut, en coopération avec les « cadres » professionnels qui consacreront une partie de leur temps à l'enseignement, élaborer des méthodes compatibles avec la maturité des auditeurs, avec leurs motivations socio-professionnelles, avec le système de valeurs et de références qui leur est familier.

Pour les scolaires, principalement au niveau préuniversitaire, une réforme devra transformer la pédagogie traditionnelle, toujours assise sur une notion statique de la connaissance et sur une notion inadéquate des disciplines à enseigner. Les connaissances essentiellement utilisables dans la vie sont trop nombreuses pour être emmagasinées dans le cerveau des jeunes, qu'elles encombreraient d'ailleurs inutilement : au lieu de les « avaler » il faut apprendre à les trouver, à les apprécier, à les appliquer. Cette nécessité ne peut que susciter une véritable révolution de la notion de bibliothèque, par exemple, parallèlement avec l'élaboration d'une formation qui combinerait l'art de se documenter avec l'aptitude à traiter un problème ou à composer une étude. Quant aux disciplines, elles n'auront plus à être périodiquement redécoupées en tranches, de façon plus ou moins arbitraire, dans un effort d'arbitrage entre l'apparition de nouvelles connaissances et la lutte contre les programmes « démentiels » : elles seront refondues pour faire moins de place à l'érudition et promouvoir un comportement dynamique de l'élève par l'acquisition de méthodes efficaces. Dans ce sens, un groupe de savants américains a publié en 1964, sous le titre « Innovation and Experiment in Education », un mémoire dans lequel on peut lire : « la division de la science, au niveau secondaire, en biologie, chimie, et physique, est contraire à la raison et à l'économie ». Des synthèses non moins révolutionnaires sont à prévoir du côté des sciences humaines...

Avec l'apparition d'aides pédagogiques, sous la forme de « machines » permettant d'individualiser le rythme de la progression et d'assurer l'auto-évaluation des acquisitions, la remise en question des finalités, et par conséquent des structures et des méthodes de l'enseignement scolaire, permettra de construire l'éducation permanente pour tous.

Jean CAPELLE.

# Place de l'Éducation Permanente dans la France de demain

## POURQUOI UNE EDUCATION PERMANENTE ?

Les facilités modernes de communications ont permis des brassages de populations, la découverte de l'étranger ; l'avion a supprimé les antipodes.

Le cinéma, les journaux, le téléphone, la radio, la T.V. ont multiplié l'information par 100 et l'ont mise à la portée de tous.

Il en résulte que les exigences de chaque individu se développent par comparaison, et qu'il s'ouvre à de nouveaux besoins.

La société sclérosée où nous vivons est peu faite pour favoriser une semblable aspiration à l'épanouissement :

— la structure des entreprises (et des administrations) est conservatrice et mainteneuse ; elle vise à enfermer le travailleur dans son poste ;

— l'égoïsme et l'esprit de caste restent vivaces partout (l'Agrégé méprise le licencié, les ingénieurs ne veulent pas que l'on promeuve des agents techniques à leur niveau...) ;

— l'enseignement en France ne suffit plus à ses tâches :

1) il n'est pas démocratique ; on sait que la majorité des cadres ont été élevés dans les villes, et proviennent de familles aisées,

2) il est construit pour perpétuer un idéal humaniste, défini a priori et d'ailleurs périmé, au lieu de fournir des citoyens aptes à la vie en s'inspirant de la conjoncture économique. Ainsi, il regorge de philosophes sans emploi, mais s'avère incapable de fournir au pays plus de 50 % des 10 000 ingénieurs et des 12 000 techniciens dont il a besoin chaque année,

3) ses méthodes, fondamentalement littéraires et aristocratiques, ne conviennent qu'à un certain nombre d'élèves et à un certain type de caractères. On interroge 100 jeunes gens qui ont abandonné prématurément leurs études : 2 % l'ont fait pour une raison précise, 26 % pour des raisons familiales et pécuniaires, 70 % « par dégoût de l'école » !

4) la surcharge inextricable des programmes rend la formation impossible.

La France manque donc de travailleurs qualifiés à tous les niveaux. Ajouterait-on qu'elle manque aussi de citoyens pleinement satisfaits de leur sort et heureux ? Promouvoir l'adulte, c'est le rendre plus heureux dans une société mieux construite ; c'est lui permettre d'utiliser ses loisirs de façon plus intelligente et plus utile.

## **BUTS DE L'EDUCATION PERMANENTE ET DE LA PROMOTION SOCIALE**

1) **Economiques** : actuellement, les salaires croissent plus vite que la qualification, donc que la productivité. L'objectif est donc d'améliorer à la fois le rendement et la qualité, par une qualification supérieure, et aussi par une meilleure adaptation du travailleur à sa tâche. La promotion professionnelle est aussi l'un des moyens dont la France devra user pour rattraper son retard technique sur les pays étrangers.

2) **Sociaux** : les reconversions, imposées par les transformations économiques, ne feront que se multiplier, et ne cesseront d'être dramatiques que si l'on y a pourvu sur le plan du personnel. Seule une formation appropriée — notamment un élargissement des connaissances générales et des aptitudes — peut permettre les réadaptations, donc la mobilité de l'emploi.

3) **Techniques** : l'accélération du progrès oblige maintenant les travailleurs de tous les niveaux à suivre les transformations des métiers, et à se tenir au courant des nouveautés scientifiques

et techniques. Il est devenu impossible d'acquérir en une fois toutes les connaissances nécessaires à une vie professionnelle.

4) **Civiques** : pour une meilleure utilisation des forces de groupe, et en même temps pour une meilleure intégration de l'individu dans le groupe, il importe de former les adultes à mieux comprendre ce qu'est la vie en société avec ses exigences et ses joies ; il importe de les initier à la solidarité, et de les amener à une participation accrue à la vie civique, équilibre et communication (jeunes, vieux, etc.).

5) **Individuels** : il est légitime (et rentable) de faciliter l'accès de chacun à un poste supérieur, permettant ainsi une élévation dans la hiérarchie professionnelle, donc dans la hiérarchie sociale.

6) **Humains** : corriger les insuffisances de la scolarité ou les inégalités sociales, c'est répondre à un désir de justice fondamentale. Les enseignements de promotion sociale ouvrent à tous ceux qui ont le courage de consentir l'effort nécessaire une possibilité permanente de reclassement et de rajustement.

Accroître le capital de connaissances, d'informations et d'habiletés d'un individu, c'est favoriser son adaptabilité, donc sauvegarder son autonomie d'homme libre et responsable..

## MOYENS D'UNE POLITIQUE D'EDUCATION PERMANENTE

1) L'effort de Promotion sociale étant particulier à chacun des domaines où il s'exerce, il ne peut être coordonné et animé à l'échelle nationale que par un organisme inter- ou supra-ministériel. Cet organisme devrait être doté de pouvoirs et de crédits renforcés, et bénéficier, de la part du Gouvernement, d'un appui qui lui est pratiquement refusé depuis 1962.

2) L'immense public qui aspire à une possibilité de promotion est divers et émiétté ; pour répondre à ses besoins, il conviendra de mettre en place des structures décentralisées et soigneusement coordonnées.

3) Des accords devront intervenir entre Pouvoirs publics et entreprises, pour offrir aux travailleurs les **facilités** indispensables pour suivre un enseignement (octroi d'heures prises sur le travail, congés spéciaux, avantages financiers, stages collectifs avec garantie de réemploi).

4) Le domaine de la formation des adultes est pour ainsi dire le seul où les intérêts des patrons et ceux des salariés se

rejoignent ; il est donc celui où peuvent s'établir par privilège de fructueux **dialogues** entre patronat et confédérations ouvrières. Il est facteur d'entente, donc de paix sociale.

5) L'enseignement direct de millions d'adultes, à un moment où nous manquons même de maîtres pour les écoles, n'est pas envisageable. Il faut penser : a) à édifier toute une pyramide de « **relais** » successifs ; b) à former des **formateurs** de formateurs.

6) Des **méthodes**, aujourd'hui inconnues, devront être imaginées puis essayées. L'enseignement des adultes pose des problèmes psychologiques, affectifs et sociaux tout neufs ; la routine scolaire devra faire place au travail en groupe, qui requiert consentement et participation de l'auditeur, à un mode de relation et de communication nouveau qui visera à faire intégrer l'information non seulement en connaissances, mais en aptitudes.

7) Il faudra élaborer des **moyens** d'enseignement correspondants : aux livres et cours classiques viendront s'ajouter toutes les ressources de la machine et de l'électronique. Radio et Télévision en seront nécessairement partie intégrante (dans des conditions que personne n'a définies jusqu'à présent).

En U.R.S.S., aux Etats-Unis, 18 % des travailleurs suivent des enseignements divers ; en France, moins de 2 %. Il est temps que notre pays comble son retard, et comprenne que la Promotion sociale sera, en 1970, ce qu'était la scolarisation du temps de Jules Ferry. L'adulte d'aujourd'hui veut participer davantage à la vie, notamment à la compréhension et à la gestion des affaires qui le concernent : celles de son emploi, celles de son pays. C'est par là que chaque personne accroîtra son degré de liberté et de dignité.

Marcel HIGNETTE.

# QUI SONT CES ADULTES ?

## LE COUPLE

L'une des plus grandes difficultés dans la formation postscolaire réside dans le rapport des forces en présence constitué par LE COUPLE ENSEIGNANT-ENSEIGNÉ.

Les deux composantes ont un point commun : leur immense bonne volonté. L'une pour DONNER, l'autre pour RECEVOIR. Il y a rapidement « rupture » à partir du moment où « l'Enseignant », s'étant fait une certaine idée de « l'Enseigné », se rend compte qu'elle n'est pas conforme à sa conception initiale. En fait, son message ne passe pas. Il en est d'abord stupéfait, puis comme il faut bien se rendre à l'évidence, il constate qu'il y a dialogue de sourds.

De son côté, après un premier contact généralement satisfaisant (il VEUT SAVOIR), « l'Enseigné » prend définitivement conscience de ses failles et se décourage de ne rien comprendre. Il estime que « ce n'est pas pour lui » et finit par abandonner, plus « complexé » encore qu'avant l'opération.

A qui la faute ?

A priori, on est tenté de dire, suivant la formule chère au T.W.I. : « Si l'exécutant n'a pas appris, l'instructeur a mal instruit. » En fait, cela est beaucoup plus complexe.

En effet, les échecs les plus fréquents dans le cadre de l'enseignement postscolaire, sont généralement le fait d'enseignants scolaires sans connaissance approfondie des réactions du milieu adulte face à l'acquisition du savoir.

Il faut se pénétrer de cette idée que l'on peut posséder une excellente pédagogie à l'usage des jeunes et ne pas « passer la rampe » avec des adultes. Le fameux « ILS nous prennent pour des enfants » est bien significatif à cet égard.

Avant d'étudier les caractéristiques de ce milieu, deux remarques que nous considérons comme fondamentales s'imposent.

D'abord, une EDUCATION ne peut être considérée comme PERMANENTE que dans la mesure où il n'y a pas eu discontinuité. Or, dans l'état actuel des choses, ce n'est pas précisément le cas puisque la plupart de ceux qui « retournent à l'école » l'ont quittée généralement depuis plus de dix ans et n'ont pratiquement jamais entretenu leur domaine intellectuel qui, de ce fait, est en friche. Donc traiter actuellement d'Education Permanente, c'est davantage parler prospective que réalité.

Ensuite, et il faut bien, là aussi, se rendre à l'évidence, sauf quelques cas où l'on sent un réel besoin de culture, la position de l'adulte face à l'acquisition du savoir est l'**indifférence**.

Cette position ne peut se retourner qu'avec une réelle motivation qui, disons-le tout net, est l'**intérêt**. D'où la difficulté d'amener les gens à se perfectionner s'il n'y a pas **diplôme** ou **promotion** à la clé.

Donc, lorsque l'adulte s'inscrit à un cours ou qu'il envisage de suivre une session, c'est beaucoup moins par soif de formation que parce qu'il ne peut pratiquement pas faire autrement s'il veut conserver sa place ou améliorer sa situation. Cela ne veut pas dire que, par la suite, il n'y prendra pas goût, mais au départ, on ne peut pas dire que le cœur y soit... et nous parlons d'expérience.

## DIPLOMES ET AUTODIDACTES

La difficulté pour un professeur travaillant en milieu scolaire est de savoir ce qu'est devenu le jeune homme (ou plus rarement la jeune fille, hélas) depuis la fin de ses études, quel qu'en soit d'ailleurs le genre. En fait, il l'a laissé à l'instant  $t$  et il le retrouve à l'instant  $t + x$  ( $x$  étant égal à dix ou quinze ans).

Eh bien, entre temps, il a vécu et la vie l'a profondément transformé.

Toutefois, nous rangerons ces adultes en deux catégories dont l'évolution est très souvent différente :

- les diplômés,
- les autodidactes.

La tendance générale (nous disons bien **générale**) du **diplômé** est plus la défense de son diplôme que sa revalorisation personnelle (tout au moins en France et à l'heure présente). A partir du moment où le diplôme n'est pas considéré par son possesseur dans la « struggle for life » comme une arme offensive mais défensive, autrement dit comme un bouclier, on conviendra que ledit possesseur n'est guère en état d'éducation permanente. Cela l'amène plutôt à livrer des combats d'arrière-garde que d'avant-garde dans la mesure où il aura tendance à combattre pour que les bonnes places ne soient attribuées qu'aux seuls diplômés.

Si l'on admet la véracité de cette position, il y a donc un état d'esprit à recréer pour que le diplômé se trouve prêt à aborder la formation continue dès sa sortie de l'Ecole.

Tout autre est la tendance générale de l'**autodidacte**. Il sait qu'aucun sésame ne lui ouvrira les portes. Il sait, lui, qu'il ne peut rien attendre de personne, qu'aucune association ne veillera sur ses intérêts. Il combat donc à mains nues et sa seule chance, est d'être plus fort que ses adversaires, malgré l'immense handicap qu'il a au départ. Connaissant la tendance conservatrice de la plupart des diplômés, il sait que le temps travaille pour lui pour autant qu'il l'utilise à son perfectionnement.

De ce fait, c'est lui, plus que le diplômé, que l'on rencontre dans les cours pour adultes, ou les sessions de formation accélérée.

Mais si sa motivation est suffisante pour le faire signer une fiche d'inscription, malgré les difficultés matérielles qui se présentent à lui, il n'en est pas moins profondément inquiet, car ce ne sont pas les complexes qui lui manquent. C'est là où le comportement de l'enseignant devient primordial et son attitude peut être déterminante quant aux suites de l'opération. Combien d'abandons (et ils sont nombreux dans la formation postscolaire) sont dus aux fautes tant psychologiques que pédagogiques de l'Enseignant.

D'où la nécessité pour ce dernier, non seulement de connaître les problèmes matériels et psychologiques qui se posent à ses élèves mais également d'avoir tant une connaissance qu'une compréhension du monde du travail. Cela explique sans doute le préjugé favorable donné a priori à l'Animateur qui mène de pair l'Enseignement et l'Industrie, car en définitive la grande peur de l'adulte scolarisé, c'est avant tout de ne pas être compris.

### DES DIFFICULTES DE LA FORMATION POSTSCOLAIRE

S'il est toujours difficile de faire des études, il est encore plus difficile de les faire quand le temps des études est passé, et on ne dira jamais assez le mérite de ceux qui s'astreignent à les reprendre après une interruption plus ou moins longue. Remarquons, en passant, que lorsque la formation continue sera entrée dans les mœurs, bien des problèmes seront résolus puisque cette remise en route, si pénible, n'aura plus lieu.

Quant aux obstacles, ils ne manquent pas.

Ils sont d'ailleurs tellement évidents qu'on se contentera de citer, en vrac, la fatigue due au travail, le manque de temps libre, les contraintes professionnelles, les préoccupations familiales, les obstacles financiers (même si cela ne coûte rien, c'est souvent un manque à gagner), le manque de volonté, l'absence d'orientation culturelle, la faiblesse du niveau de formation élémentaire, quand ce n'est pas tout simplement la résistance physique, car il faut être de fer pour allier à la fois le travail et les études. Cela fait beaucoup, mais ce n'est peut-être pas l'essentiel. Nous voyons surtout les plus grands obstacles sur le plan psychologique.

Imaginons l'état d'esprit d'un adulte, agent de maîtrise ou cadre autodidacte, de 32 ans (ce qui est souvent l'âge moyen) amené à reprendre des études quinze ou dix-huit ans après sa sortie de l'école. Inutile de dire qu'il ne se fait aucune illusion sur l'étendue de ses connaissances théoriques. Il sait qu'il a tout oublié. Et il a peur d'avoir à se montrer tel qu'il est. D'abord du point de vue de ses aptitudes : il sait parfaitement qu'il n'a plus la mémoire de sa jeunesse, ni les mêmes facilités de compréhension et d'assimilation et il n'oublie pas qu'il avait déjà du mal « à apprendre » à quatorze ou seize ans. Il est donc persuadé qu'il « n'y arrivera pas » car s'il s'imagine que personne ne peut lui en remontrer dans le domaine des connaissances pratiques il n'a aucune confiance en lui sur le plan des abstractions. Il va falloir subir une épreuve (oh combien !) car neuf fois sur dix on lui fera passer un examen (même si on se garde bien de l'appeler ainsi — et si on le nomme test, l'effet ne sera pas meilleur). Cette peur d'être « rejeté » est la raison primordiale du peu d'enthousiasme que manifestent les adultes vis-à-vis de la formation et du perfectionnement.

La première peur est donc celle du ridicule. Et en supposant qu'il passe victorieusement cet obstacle, il sait bien qu'il y en aura d'autres.

En effet, il craint le jugement que le professeur ne manquera pas de porter sur lui, jugement qui reviendra tôt ou tard à l'oreille de son supérieur. C'est par besoin de dignité qu'il tient à se faire estimer et il aimerait être sur un terrain où il serait à son avantage.

De plus, il est inquiet d'avoir à se mesurer à d'autres qui sont souvent des alter ego, des collègues, voire des subordonnés. Il va se trouver plongé dans un bain révélateur où il ne pourra plus rien cacher de ses défauts et cela au su et à la vue de tous.

Et puis, saura-t-il suivre ? Ses connaissances de base seront-elles suffisantes ? Ne sera-t-il pas amené à rétrograder dans une « classe » inférieure ? Faudra-t-il passer de nouveaux examens où l'on aura des notes, un classement, des appréciations ? En somme « l'Ecole » recommence.

Et puis, encore, aura-t-il seulement le courage de persévérer ? Si jamais il ne tient pas le coup et qu'il abandonne, que pensera-t-on de lui ? Dira-t-on : c'est un velléitaire, il n'a aucune suite dans les idées, aucun caractère ?

Non, décidément les difficultés matérielles sont peu de chose par rapport aux problèmes psychologiques posés par le perfectionnement des adultes.

## POUR UNE PEDAGOGIE DES ADULTES

C'est donc angoissé qu'il se trouve contraint de revenir à l'Ecole (car nous le répétons, si sa motivation n'était pas l'intérêt sous forme de diplôme ou de promotion, on ne le reverrait jamais). Bien sûr, nous avons pris le cas d'un autodidacte, mais qu'on se le dise bien que pour un diplômé les problèmes matériels et psychologiques ne sont guère différents. C'est une simple question d'échelle.

Quoi qu'il en soit, et nous l'avons déjà dit ailleurs (1) ce serait un non-sens que d'appliquer à des adultes des méthodes de formation conçues pour des adolescents : leurs vertus, comme leurs défauts, sont différents. Les jeunes ont des facultés d'absorption, d'assimilation, de mémoire que les adultes n'ont plus. Ceux-ci, en revanche, ont une capacité d'attention, une persévérance, une expérience de la vie que les premiers n'ont pas encore.

Un enseignement pour adultes doit donc être entièrement original et conçu pour ceux auxquels il est destiné.

On peut, en effet, inculquer de force à un enfant n'importe quoi parce que « c'est comme ça » ; l'enfant peut apprendre sans comprendre. Il comprendra plus tard quand il en éprouvera le besoin. Son atout majeur étant son aptitude à retenir n'importe quoi grâce à la mémoire prodigieuse du jeune âge, la compréhension peut n'intervenir qu'au second stade.

En revanche, pour l'adulte qui a moins de mémoire, nul entraînement, une vivacité d'esprit moindre, mais beaucoup de bonne volonté,

(1) Réussir avec ou sans diplôme.

la compréhension doit intervenir au premier stade. Toutefois, il doit être obligatoirement suivi d'un second stade qui est l'acquisition des connaissances, faute duquel on court à l'échec, cas fréquent dans la formation des adultes. Sous prétexte qu'ils ont compris, ils ne se donnent plus la peine d'apprendre et, en définitive, ils oublient.

Tout bon professeur de cours d'adultes est frappé par l'attention et l'intérêt qu'on porte à son enseignement (ce qui le change et le ravit s'il est habitué à enseigner aux jeunes). Mais il sait par expérience que les résultats de fin d'année sont généralement décevants. En de nombreuses années de cours et de direction, nous sommes arrivés à la conclusion qu'un cours passionnant peut ne donner aucun résultat. L'auditoire se trouve alors devant le professeur comme devant le petit écran : il n'a pas envie de « tourner le bouton » mais il n'en reste guère plus que du dernier « Télé-Match ».

En fait, il s'agit moins d'intéresser l'adulte que de le faire travailler, c'est-à-dire de lui faire adopter une attitude active, ce qui condamne pratiquement tout exposé « ex cathedra », concevable dans le cadre de l'information mais sûrement pas dans celui de la formation. Le professeur se doublera donc d'un animateur de groupe qui poussera chacun à participer à sa propre formation. D'où la nécessité de mettre sur pied une pédagogie de l'adulte au travail et non pas de vouloir le faire entrer de force dans un moule qui n'a pas été conçu pour lui, mais lui en fabriquer un sur mesure qui tient compte du contexte matériel et psychologique de l'adulte au travail.

Il restera encore à abolir la discontinuité entre la sortie de l'Ecole et l'Enseignement des adultes pour que l'on puisse réellement et définitivement parler d'EDUCATION PERMANENTE.

Pierre CAMUSAT.

# INSTRUCTION DES ADULTES ET CERTIFICAT D'ÉTUDES

Le certificat d'études primaires élémentaires va disparaître comme diplôme terminal de l'ancienne scolarité primaire obligatoire. Il subsiste cependant pour les adultes qui n'ont pas obtenu ce diplôme au terme de leur scolarité et des sessions spéciales demeurent organisées pour ceux d'entre eux qui le désirent. C'est le cas, notamment, pour les soldats du contingent qui suivent un enseignement de complément au cours de leur service militaire.

Malheureusement, le traditionnel Certificat, tel qu'il avait été conçu voici bientôt un siècle, se révèle peu propice à susciter le type d'enseignement général qui conviendrait à ces jeunes soldats. Le style de l'examen maintient à la classe d'adultes un caractère scolaire ; on y tient peu compte de l'expérience personnelle des participants. J'ai vu l'un d'eux, peintre en bâtiment dans le civil, qui savait parfaitement calculer une surface lorsqu'il établissait des devis pour ses clients, rester muet devant le même simple problème présenté abstraitement. Tel autre, cultivateur, sachant parfaitement évaluer la surface d'un champ, était perdu devant la « définition » et le calcul de la surface idéale du parallélepède ou du triangle. D'autres encore, fort avertis du fonctionnement de la coopération laitière ou viticole, se montraient tout à fait décontenancés quand le maître les incitait à « s'exprimer » sur la « Coopération », à partir d'un cours où il avait été question, durant une demi-heure, de la République de Platon, des communes du Moyen Age, des Kolkhoses et des Khiboutz, du tchernoziom de l'Ukraine — mais à aucun moment de ce qu'ils voyaient et pratiquaient quotidiennement.

De ces constatations, et d'autres semblables, est né le projet d'une forme nouvelle de vérification de l'instruction générale des adultes, auquel a travaillé un groupe d'étude constitué au Ministère de l'Education Nationale (1).

## OBJECTIFS VISES

Ce groupe a estimé qu'il importait essentiellement :

— de favoriser une méthode inspirée des principes d'éducation active préconisés dans les classes de transition et dans les classes pratiques terminales ;

— de juger les résultats de manière à inciter les élèves à continuer au delà du diplôme, par un effort autonome, le perfectionnement de leur formation générale en même temps que celui de leurs capacités professionnelles.

Pour atteindre ce double objectif, l'évaluation de connaissances simplement mémorielles est inefficace. L'important est de vérifier un certain sens pratique, esthétique et social, un minimum de réflexion, de bon sens et de jugement, et à travers eux l'acquis intellectuel. Ceci implique qu'on mesure les connaissances, **non par voie de récitation mais à travers un certain comportement**, de manière à mettre en jeu quelques capacités fondamentales qui sont indispensables à l'homme actuel quelles que soient son activité professionnelle et sa situation sociale. Ce sont tout particulièrement les suivantes :

— **la capacité de s'informer**, à l'aide des moyens de documentation qui sont habituellement à la disposition d'un adulte, c'est-à-dire non seulement le livre mais aussi le journal, l'imprimé, le dictionnaire, le catalogue, le graphique, etc. ;

— **la capacité d'informer et de communiquer sa pensée**, qu'elle s'exprime par le langage et l'écriture, le dessin ou la création concrète, esthétique ou technique ;

— **la capacité de se situer dans le monde où l'on vit** (au moins sommairement), attestée simplement par une compréhension élémentaire de la place qu'on occupe dans l'espace, dans le temps, par rapport aux autres hommes, aux autres êtres vivants, dans le cadre du milieu naturel et de ses grands phénomènes.

---

(1) Ce groupe comprenait, outre l'auteur de cet article, Mlle GUERRINI, inspectrice générale de l'Instruction publique (chargée de l'inspection des classes de transition), M. CERCELET, inspecteur principal de l'enseignement technique (chargé de l'inspection des enseignements de promotion sociale) et M. HUMBERTJEAN, représentant M. SCHWARTZ, directeur de l'Institut national d'éducation des adultes de Nancy.

Bien entendu, le niveau d'exigence en cette triple matière doit être à la mesure du **candidat moyen réel**, et non être défini a priori comme la somme de « ce qu'on ne doit pas ignorer ». On ne peut inciter des jeunes gens rebutés par leur scolarité première à fournir un nouvel effort, et les encourager à prolonger cet effort au delà du premier pas, que si l'on fait en sorte :

— qu'ils en ressentent les bienfaits immédiats par l'accroissement de leur efficacité dans la vie quotidienne ;

— que l'examen perde sa signification actuelle d'un « jugement », d'une « épreuve » exceptionnelle, angoissante et inhibitrice ;

— qu'il prenne le caractère d'un « bilan », au sens médical du terme, et qu'il aboutisse non à une « moyenne » mais à un profil mental et affectif.

### **MODES D'EVALUATION**

Deux types d'exercices pourraient être expérimentés à cette fin :

1° Un travail à caractère global (de son choix) serait réalisé par le candidat au cours du Cycle de formation, afin qu'on apprécie ses capacités dans des conditions aussi proches que possible de l'action réelle (individuelle ou collective).

Ce pourrait être une œuvre concrète, pratique ou technique (objet fabriqué, travail d'artisanat ou d'art, etc.) ou un travail plus intellectuel (petit mémoire très simple sur une question d'actualité, réflexion sur un problème de la vie sociale économique ou professionnelle, œuvre d'imagination ou de fantaisie, etc.).

Le candidat présenterait son travail (ou sa part dans le travail). Il serait interrogé sur les raisons de son choix, la manière dont il a opéré, les méthodes employées, les difficultés rencontrées, la façon dont elles ont été vaincues. On apprécierait simultanément le résultat concret et, sans exigence excessive, la manière de s'exprimer (en cas de travail collectif, l'interrogation pourrait être également collective).

2° Des exercices spécifiques, toujours à base concrète, permettraient, dans un deuxième temps, d'évaluer de plus près les diverses capacités acquises. Ils seraient de trois sortes :

#### **a) Exercice d'expression écrite.**

Le thème pourrait être par exemple l'un des suivants :

- rédiger une demande de renseignements ou y répondre,
- transmettre ou compléter une documentation,

— passer commande d'un objet ou d'un ensemble d'objets à l'aide d'un catalogue,

— décrire un objet réel, ou la fonction d'un objet (pour renseigner un client, un camarade, un fournisseur),

— demander un emploi,

— faire une lettre de réclamation à l'Administration,

— témoigner d'une scène vécue (un accident par exemple).

Pour cet exercice, il serait effectivement remis à chaque candidat, ou à l'ensemble des candidats (avec pour chacun une possibilité d'option) :

— un objet réel (naturel ou fabriqué),

— un ensemble d'objets,

— une documentation complète ou incomplète : catalogues, échantillons, tarifs, etc...

Le cas échéant, on utiliserait la projection cinématographique d'une scène de la vie réelle (accident du travail, scène de la vie professionnelle ou sociale).

Le travail écrit correspondant à l'un des thèmes ci-dessus serait réalisé **avec l'usage d'un petit dictionnaire et d'un mémento grammatical très simple.**

Le texte pourrait être illustré de dessins, schémas ou graphiques dont il serait tenu compte dans l'appréciation. Celle-ci s'appliquerait à faire apparaître les qualités esthétiques en même temps que l'expression verbale.

L'orthographe serait aussi jugée sur ce travail, ainsi que l'application pratique des règles grammaticales (il n'y aurait ni interrogations ni exercices abstraits de grammaire).

#### **b) Exercice de calcul.**

L'épreuve se déroulerait selon le même principe que la précédente. Voici, à titre d'exemple, plusieurs types de sujets :

— mesurer des dimensions, les unes directement accessibles, les autres qu'on ne peut atteindre directement : calculer des surfaces, des volumes, des déplacements, etc. ;

— à partir de documents S.N.C.F. (cartes de réseaux, tarifs), informations sur les réductions possibles, calcul des prix des voyages, cartes d'abonnement, etc. ;

— à partir de documents émanant de Caisses d'Épargne, du Crédit Foncier, d'E.D.F. ; calculer et comparer des prix de consommation, des taux d'intérêt... ;

— à partir de catalogues, de tarifs, calculer des prix au comptant, à tempérament, faire des calculs d'intérêts réels... ;

— à partir de feuilles de salaire, de feuilles de sécurité sociale, de feuilles d'impôts, de factures de produits pharmaceutiques, procéder à différents calculs que l'on rencontre couramment dans la vie pratique.

Il est important que les documents de départ ne soient pas décrits au candidat, **mais effectivement remis sous la forme où on les rencontre dans la vie.**

L'épreuve comporterait si possible une partie graphique.

### c) **Exercice de lecture, d'expression orale et de connaissance du monde (1).**

A propos d'une question d'actualité traitée dans le journal de la semaine et susceptible d'intéresser le candidat (selon le moment : Le Tour de France, un exploit sportif, un grand événement international, un accident d'avion, un mariage princier, etc.) et après qu'il ait lu le texte (quelques phrases à voix haute, le reste silencieusement), le candidat serait prié de le résumer oralement.

Par quelques incidentes, quelques questions très simples, l'examineur s'assurerait de la manière dont, dans le cadre d'une information concrète :

— le candidat situe **par rapport à lui-même** les événements dans l'espace (la place de la ville sur la carte, l'idée qu'il se fait d'une distance ; de la dimension de la France et de la Terre, sa capacité de consulter une carte et de s'orienter, etc.) ;

— le candidat situe **par rapport à lui-même** les événements dans le temps (la durée d'une génération, le caractère permanent et évolutif des grands phénomènes sociaux : la guerre, la vie rurale et urbaine, l'esclavage et le salariat, la découverte du monde, la condition de la femme, etc.) ;

— le candidat se représente, **toujours par rapport à sa propre vie**, le milieu physique (l'eau, l'air, les orages ou les tremblements de terre, etc.), le milieu social, économique et technique (les moyens de transport, la presse, la radio et la télévision, l'électricité et le chauffage au gaz, etc.), le milieu biologique (la vie

---

(1) Les expressions « histoire », « géographie », « sciences » seraient à dessein évitées, de manière à dégager le candidat de l'appréhension du programme scolaire et du réflexe de défiance et d'angoisse correspondant.

animale, végétale, la protection de la nature, les règles élémentaires d'hygiène : propreté, sobriété, etc.).

On aurait soin, au cours de cet entretien, de partir du sujet concret et d'y revenir (les questions d'ordre historique, par exemple, remonteront du présent au passé et seulement dans la mesure où celui-ci explique le présent). **On ne perdrait jamais de vue qu'il s'agit de juger non le verbalisme mais un minimum de jugement et de bon sens**, et que ceux-ci ne peuvent être appréciés que par rapport à une situation réelle et non imaginée (1).

## UNE NOTATION A DEUX DIMENSIONS

Reste à savoir comment serait conçue la notation pour permettre de tirer de ces épreuves toutes les indications utiles. Ici le travail du groupe d'études n'est encore qu'amorcé, mais il s'oriente dans le sens suivant.

Traditionnellement nos examens s'attachent à faire essentiellement ressortir les qualités et capacités « intellectuelles », comme si l'école gardait pour fin essentielle (ce fut le cas jadis) de ne former que les membres des professions administratives et libérales, les enseignants ou les employés de bureau. Or, désormais, il importe tout autant de mettre en relief les aptitudes pratiques, esthétiques, sociales, souvent déterminantes tant pour la connaissance d'une personnalité que pour le choix du métier et la réussite dans la vie.

Pour cela ne serait-il pas souhaitable de substituer à la notion traditionnelle de « moyenne générale » celle de « profil mental », c'est-à-dire d'évaluer pour chaque candidat non pas un seul et unique niveau moyen, mais différents niveaux de capacité correspondant aux diverses orientations d'esprit et de tempérament.

A des niveaux plus élevés de scolarité, une telle conception exigerait sans doute une analyse assez poussée de la personnalité dont il s'agit d'évaluer les aptitudes. Au niveau qui nous occupe, il semble qu'il suffirait de distinguer entre trois grandes catégories de tendances qui se traduisent :

— soit par une capacité d'expression écrite et un certain savoir-faire « intellectuel » (aptitudes élémentaires aux travaux d'écriture et de comptabilité) ;

---

(1) Une partie des conclusions du groupe de travail ci-dessus exposées inspirera dès 1968 le choix des sujets du certificat d'études des adultes (Circulaire ministérielle du 19 mars 1968).

— soit par une capacité d'expression concrète et un certain savoir-faire « pratique » et « esthétique » (aptitudes élémentaires aux travaux d'atelier et d'art) ;

— soit par une capacité d'expression orale et un certain savoir-faire « social » (aptitudes à la vie collective et aux tâches de contact, d'animation et d'aide sociale).

Dans chacune de ces trois grandes catégories de capacités, l'examen devrait se borner à constater que le candidat obtient des résultats :

— soit supérieurs à la moyenne de la session dans cette catégorie (niveau A) ;

— soit égaux à la moyenne de la session dans cette catégorie (niveau B) ;

— soit inférieurs à la moyenne de la session dans cette catégorie (niveau C).

En effet, seule la notion de **niveau moyen de la session** est objective. Toute autre notation est nécessairement fondée sur une appréciation subjective du « savoir minimum », du « bagage indispensable » qui conduit inéluctablement à un examen (et à un enseignement) de type encyclopédique.

Avec une telle méthode, un « certificat » pourrait être délivré, à la suite de l'examen, **à tout candidat**. Il ferait ressortir le niveau obtenu (A, B ou C) dans chacune des catégories. Il ne constituerait pas un « diplôme », un titre de noblesse ; il ne prétendrait être qu'une vérification, un constat. Il appartiendrait aux employeurs, y compris les administrations publiques, d'en tirer des conclusions en fonction de leurs besoins (le problème des certificats et diplômes de spécialité professionnelle est naturellement autre et n'est pas envisagé ici).

\*\*

Ces diverses idées ne prendront toute leur valeur qu'après un approfondissement et une expérimentation associant tous ceux qui auront à les mettre en œuvre. Ce faisant, peut-être s'apercevra-t-on que certaines sont impraticables. Peut-être, à l'inverse, se dégagera-t-il de l'expérience des modes d'appréciation utilisables autant pour les jeunes, au niveau scolaire, que pour les adultes déjà engagés dans la vie.

Louis CROS.

# DE L'UNIVERSITÉ A L'INDUSTRIE

## QUELQUES CONSTATATIONS SUR UN ECART

C'est à la sortie de l'école que tout commence :

Le jeune ingénieur ou diplômé d'université doit s'initier à la vie réelle dans l'industrie, l'administration ou le commerce et des stages de longue durée sont organisés à son intention.

Ils comprennent plusieurs phases :

### **1<sup>re</sup> phase : Informations générales** (Siège Social).

— Une vue d'ensemble sur la position de la branche industrielle, administrative ou commerciale est donnée au jeune cadre.

— L'activité de la firme est ensuite déterminée dans le secteur auquel elle appartient.

— L'organisation de l'entreprise est enfin expliquée en se servant principalement des organigrammes de structure et des définitions de fonction.

— Le jeune cadre est ensuite présenté aux chefs de service dont dépendent les usines ou comptoirs où seront organisés les stages suivants.

Ces informations et premiers contacts forment la première phase du stage qui peut durer de 1 à 2 ou 3 semaines, suivant le cas, au Siège Social de la Société.

### **2<sup>e</sup> phase : Initiation industrielle** (Usine ou succursale).

— Etude détaillée de la fonction et de l'organisation de l'usine ou de la succursale, de sa position dans le milieu industriel ou

commercial local, de ses fonctions principales et des hommes qui les détiennent (leur formation, leur expérience et leur ancienneté).

— Stage de travail en atelier ou secteur commercial : étude détaillée des activités et exécution des tâches les plus simples sous l'autorité d'un ingénieur ou d'un cadre spécialement informé des techniques pédagogiques.

— Rassemblement de documents pour la réalisation d'une étude détaillée sur un sujet correspondant à des problèmes pratiques journaliers.

Cette deuxième phase dure en moyenne de 3 à 4 mois.

### **3<sup>e</sup> phase : Début du travail** (Usine ou succursale).

— Début du travail en double avec un cadre expérimenté.

— Suite de l'étude : rassemblement de documents statistiques ; durée : 1/2 mois environ.

### **4<sup>e</sup> phase : Prise de fonction** (Usine ou succursale).

— Remplacement dans un poste simple du secteur où s'est déroulé le stage.

— Présentation du schéma de l'étude et discussion avec le cadre chargé de le recevoir ; durée : 1 mois environ.

### **5<sup>e</sup> phase : Etude finale et préparation du premier poste** (Siège Social).

— Recherche de documentation complémentaire et rédaction finale de l'étude.

— Prise de contact avec les chefs fonctionnels dont dépendra le jeune cadre, une fois en fonction ; durée : 15 jours environ ou plus si nécessaire.

— Rassemblement de la documentation pour le futur poste qui sera confié au jeune cadre.

On peut espérer que le nouveau cadre sera relativement apte à remplir sa première fonction à la suite de ce stage de 7 mois environ. Il lui restera cependant :

— à acquérir, dans sa fonction, l'expérience professionnelle ;

— à développer ses capacités de chef et d'organisateur ;

— à se perfectionner enfin dans sa nouvelle fonction.

Des stages spécialisés doivent être suivis par le nouveau cadre, ils portent sur :

- **la gestion d'un service** (financière et administrative) ;
- **le commandement** : pédagogie dans le travail ;
- **art de commander**, communication, conduite de réunion, expression écrite ou orale, etc. ;
- **l'organisation** : répartition des tâches et simplification du travail ;
- **le perfectionnement technique** : acquisition de nouvelles techniques ou meilleur emploi des connaissances générales.

Tout ceci revient à dire que ce n'est qu'au bout de quelques années qu'un jeune cadre commence à être apte à prendre en charge des responsabilités assez grandes.

Mais la formation ne s'arrête pas à ce stade et au bout de plusieurs années le cadre doit commencer à se faire **recycler**.

C'est à partir de ce moment que les choses se compliquent pour le responsable-formation de l'entreprise : où trouver l'assistance technique qui permettra d'organiser une mise au courant du cadre face aux problèmes nouveaux de gestion automatisée, de la mathématique nouvelle, de contrôle automatique de gestion et des nouveaux aspects d'optimisation des résultats de l'entreprise ?

L'enseignement officiel dispensé par les Facultés et les Instituts universitaires s'adresse beaucoup plus aux chercheurs qui poursuivent la recherche fondamentale ou aux cadres qui veulent compléter leurs connaissances théoriques de base, qu'aux responsables chargés de la gestion administrative des services techniques ou commerciaux, engagés dans l'action et soucieux de rentabilité immédiate et concurrentielle. Le décalage entre la pensée et l'action est d'autant plus important en France que le niveau de la spéculation universitaire est plus élevé et que les différentes universités sont dégagées de tout souci d'assurer la rentabilité de leur enseignement, contrairement aux universités américaines qui doivent compter sur les revenus fournis par les industries.

Les méthodes d'enseignement elles-mêmes évoluent enfin assez rapidement : l'enseignement programmé par livre ou par

machine, avec les moyens audio-visuels qui y sont liés, s'implante dans l'industrie et rend déjà les plus grands services en raison de la pénurie de formateurs. Là encore le soutien des enseignants qui devraient nous ouvrir la voie est pratiquement nul et l'industrie doit elle-même effectuer ses recherches, étudier les nouvelles méthodes et surtout les essayer en entreprenant de coûteuses réalisations qui, fort heureusement, ne sont pas toutes vouées à l'échec !

Mais les éducateurs manquent, les spécialistes ne progressent pas assez vite, enfin la culture générale des cadres ne se transforme pas aussi vite que l'évolution culturelle qui se poursuit au cours de leur carrière, d'où un décalage constant, que seule l'éducation permanente pourrait combler.

Il nous manque en France ces lieux de culture et de recyclage pour cadres qui les rendraient compétitifs et leur permettraient de mieux dominer leur travail, de faire progresser les méthodes et d'éviter le surmenage, source de maladie et de dégénérescence intellectuelle.

Peut-on espérer que le nouvel organisme prévu par le Gouvernement remplira cette fonction de recyclage permanent qui est certainement l'une des causes de notre retard actuel ?

La formation permanente des cadres est un facteur de progrès pour l'entreprise puisqu'elle ne peut effectuer valablement son évolution que par l'intermédiaire de ses cadres : l'entretien de la valeur potentielle des cadres est conditionné par leur recyclage périodique. La jeunesse d'esprit de l'encadrement, la confiance des cadres envers la Direction générale et les Directions, l'atmosphère positive du milieu de travail sont sauvegardées lorsque des éléments nouveaux de connaissance, mais également de réflexion et d'action en commun, sont régulièrement apportés à l'intelligence, à l'esprit et à la volonté. Les cadres sont les intermédiaires obligés de la Direction générale entre les grandes décisions d'orientation et les réalisations, mais également la source pour l'état-major d'un renouvellement constant des orientations possibles et des modalités de réalisations nouvelles.

Cette valorisation du « capital humain », infiniment précieux, que possède la Société, procure comme conséquence inéluctable une meilleure collaboration entre les cadres et les Directions et une participation plus effective aux responsabilités et charges de celles-ci.

Cette collaboration est d'autant plus indispensable que dans une Société ayant un caractère de service national, il ne peut être question de laisser au hasard les développements de carrière des individus et encore moins de se priver du service des plus âgés à un moment où leur expérience peut être ravivée et valorisée par l'apport de nouvelles connaissances ou de nouvelles réflexions.

La promotion humaine, l'enrichissement continu de chaque homme, ouvert sans cesse vers des perspectives neuves, devraient tendre à assurer le bonheur de chacun et son intégration harmonieuse au sein des équipes de travail de la Société.

Louis-Bernard GARNIER.

---

## RÉFLEXIONS D'UN PRATICIEN

Pour bien saisir l'origine, l'évolution et l'état présent des idées d'un praticien sur la formation permanente, il est indispensable de parcourir rapidement l'historique de la formation dans l'entreprise.

Pendant fort longtemps les problèmes de formation se sont confondus avec ceux de l'apprentissage, et l'enseignement était de type scolaire : il concernait des adolescents, et se présentait comme le prolongement de celui de l'école primaire dans un cadre partiellement différent, celui des ateliers, mais aussi partiellement semblable, celui des classes.

Est-ce à dire qu'il n'y avait pas ailleurs de problèmes de formation ? Bien sûr que non ! Il fallait apprendre à se servir des machines nouvelles, à mettre en œuvre des procédés nouveaux. Mais l'évolution allait alors à pas d'homme, si l'on peut dire. Elle n'allait pas plus vite que la capacité d'adaptation. Quand se produisait un saut — machine ou procédé nouveau — il touchait peu de monde, « on se débrouillait ». Personne n'aurait pensé à parler de formation. L'encadrement faisait son affaire de découvrir les nouveaux gestes, les nouvelles connaissances nécessaires, et de les diffuser au cours de véritables « leçons de choses » au personnel intéressé qui, rappelons-le, a été jusqu'à la guerre de 1914 du personnel de métier.

Il a bien dû se poser de difficiles problèmes de formation avec l'apparition, vers 1917, des « ouvriers spécialisés », dont la caractéristique est précisément de ne pas être spécialisés, donc capables de tout faire — mais qui pour faire tout doivent bien apprendre à le faire. On n'a guère de renseignements sur la question. Et quand on regarde ce qui se passe, on constate qu'il s'agit d'actions de routine dont sont chargés les chefs d'équipe ou les régleurs, actions portant surtout sur un enseignement des gestes tendant à l'automatisme. Il semble bien que la systématisation soit très rare, que l'on perde beaucoup de temps à enseigner et à apprendre des séquences qui ne sont pas toujours les meilleures. On ne connaît en France que peu d'exemples d'une organisation qui pourrait, par l'emploi d'un enseignement préalablement étudié — et l'enseignement programmé paraît particulièrement convenable — faire gagner beaucoup de temps, de peine et aussi d'argent. Notons en passant que pour fréquente que soit cette formation d'ouvriers spécialisés, on ne peut dire qu'il s'agisse d'un enseignement intégré dans une évolution de carrière : il s'agit de moments isolés et de courte durée.

Le problème de la formation commence à se poser explicitement vers les années 50. C'est le beau moment du T.W.I., des programmes de formation : art d'instruire, art d'entretenir de bonnes relations de travail, amélioration des méthodes, organisation de la formation, études de problèmes, conduites de réunions. On en connaît les succès et les déboires. Il est intéressant de réfléchir sur ces derniers, car — au moins pour nous — c'est de là que tout est parti.

Les « programmes », comme on les appelait alors, s'enchaînaient suivant une séquence définie qui, une fois passé l'intérêt de la curiosité, se transformait en l'exécution d'une sorte de formalité... quand on n'aboutissait pas à la révolte. Pour certains des praticiens de la formation, la conclusion a été « les gens n'y comprennent rien, continuons ». Pour d'autres, elle a été « les programmes ne valent rien, on abandonne ». Pour certains, elle a été une interrogation. Il y a eu tout de même des aspects positifs : par exemple l'art d'instruire, avec la maîtrise et la conduite de réunions avec les cadres supérieurs. Pourquoi ? Une analyse systématique a mis en évidence... une évidence : il y avait succès lorsque les intéressés ressentaient un **besoin** de formation : **ON NE FORME PAS UN HOMME QUI N'EN RESSENT PAS LE BESOIN**. Cette évidence cachée, c'était le point essentiel de la formation des adultes.

Cette notion de satisfaction des besoins en entraîne immédiatement une autre, celle du PROGRAMME DE FORMATION ADAPTE. L'expérience montre en effet que le besoin est toujours complexe car il ne naît pas d'un cycle d'enseignement mais d'une **situation pratique**.

Une situation pratique est toujours caractérisée par trois éléments :

- un **homme**,
- une **activité** qu'a cet homme,
- un **objectif** qu'il doit atteindre par cette activité.

Deux cas peuvent se présenter :

- par son activité l'homme peut atteindre l'objectif... Pour la réflexion que nous poursuivons ici le cas n'est pas intéressant ;
- par son activité l'homme ne peut atteindre son objectif... C'est alors, qu'en général, on parle de formation. Demandons-nous « pourquoi cette impossibilité ? »

Dans l'optique « formation » on répondra immédiatement : « il ne sait pas ». A-t-on raison ? En est-on sûr ? Nous sommes là en présence d'un danger fréquent dans tous les problèmes à dominante humaine, celui de l'excès de centrage sur l'homme, qui pousse à agir par priorité sur lui. Sans vouloir nous engager dans une digression, notons qu'en faisant ainsi on adapte l'homme au **poste de travail**... poste que lui-même — ou enfin, un homme comme lui — a créé.

On a un peu tendance, en agissant ainsi, à oublier les deux autres éléments de la situation :

Il y a d'abord l'objectif, nous l'admettons accessible.

Reste l'activité.

Qui en a défini les conditions ? Qui l'a organisée ? Un homme ou des hommes. Ont-ils choisi la meilleure méthode ? Les meilleures procédures ? Le meilleur poste ?

Cet homme, peut-être, ne peut pas parce que l'activité n'est pas conforme à l'objectif. Rien ne servira alors de le former si l'on n'a pas au préalable résolu le problème des conditions optimales d'organisation.

Cette analyse complète des situations conduit à dégonfler toute une série de faux problèmes de formation.

Curieuse façon, dira-t-on, de réfléchir au développement de la formation continue... Qu'on se rassure, il restera des problèmes de formation, il en reste tant qu'on ne peut y faire face. Tout allègement est donc le bienvenu.

Reprenons notre analyse : supposons donc notre homme placé dans les meilleures conditions d'activité, visant un but accessible. Pourquoi ne peut-il l'atteindre ?

Première réponse : il ne sait pas ; il n'a pas les **connaissances** voulues, il faut les lui **enseigner**.

Est-ce bien tout ? Non, bien entendu. Tout n'est pas de savoir, il faut encore pouvoir. Il s'agit, dira-t-on, de dons et d'**aptitudes**. Qu'y peut-on ? On n'est plus dans le domaine de la formation ?

Voire ! On est sûrement dans celui de **l'entraînement**.

Est-ce bien tout ? Pouvoir, savoir, bien entendu... encore faut-il vouloir. Il peut paraître excessif d'aborder ainsi le problème. Le refus pur et simple est exclu bien sûr, mais au bout du compte il s'agit de former pour agir. A la volonté correspondent les **attitudes**. C'est la troisième dimension de la formation. A un changement de position dans l'entreprise — donc d'activité — doit correspondre un changement d'attitude : c'est un problème d'**éducation**. Donnons trois exemples. Un ouvrier **exécute**, on veut en faire un agent de maîtrise, il devra **commander** : changement d'attitude. Un agent de maîtrise **applique** des instructions, on veut en faire un cadre, il devra **poser** et **résoudre** des problèmes : changement d'attitude. Un cadre opérationnel qui **décide** par **synthèse** passe dans un état-major, il devra **conseiller** après **analyse** : changement d'attitude.

Résumons-nous, et concluons cette première partie centrée sur l'homme : le niveau exigible en ce qui concerne les aptitudes, les connaissances et les attitudes est fourni par l'activité. L'homme lui-même est à un niveau de capacité donné. L'effort de formation à consentir est fourni par le bilan entre les exigences de l'activité et les capacités de l'homme. Ce n'est qu'au prix de ce **bilan** qu'on peut, en effet, déterminer les besoins et les satisfaire.

\*\*

Poussons plus loin notre découverte, en cherchant une autre dimension des problèmes de formation, celle de la nature. Pour cela, centrons-nous sur l'activité.

On peut la définir comme la mise en œuvre d'un **métier** par l'exercice d'une fonction dans un **milieu**.

Expliquons-nous par des exemples.

Tout le monde connaît le métier d'ajusteur. At-on toujours réfléchi à la façon dont il s'exerçait dans une entreprise ? Etre ajusteur de production, c'est-à-dire celui qui fait des pièces, être ajusteur-monteur, c'est-à-dire celui qui monte des ensembles, ou être ajusteur d'entretien, c'est-à-dire celui qui démonte, répare et remonte une machine-outil ou un appareil, voilà trois façons différentes d'exercer un même métier dans trois fonctions différentes.

Etre chef d'équipe c'est commander un groupe d'ouvriers : cela n'est pas un métier, c'est une fonction. Et si l'on ne précise pas plus avant, on ne peut pas dire grand chose sur le métier, tout au plus pourra-t-on avoir une idée très générale sur lui si l'on connaît la nature de l'entreprise. Mais si l'on dit que l'intéressé est chef d'une équipe d'ajusteurs ou de tourneurs, alors

on sera fixé sur son métier. On sera même plus fixé encore lorsqu'on précisera la nature de l'activité du personnel commandé, lorsqu'on dira qu'il s'agit de tours parallèles ou de tours automatiques.

Cette remarque n'a pas pour seul objet de « faire pittoresque » ou « technicien », mais de mettre en évidence un autre aspect du lien entre métier et fonction : c'est qu'à partir d'un métier se développe une chaîne de fonctions. Prenons le cas du métier de tourneur : à la base l'ouvrier tourneur qui met en œuvre la machine et qui, tout au moins en début de carrière, travaille sur une machine définie : fonction ouvrier. Au-dessus de lui, le tourneur connaissant parfaitement son matériel, ses capacités, ses exigences, son réglage, son dépannage — que l'on charge de guider techniquement un groupe d'ouvriers spécialisés : fonction régleur. Encore un niveau au-dessus, le tourneur qui a acquis une connaissance plus complète du matériel, des temps et capacités d'utilisation — auquel on confie le commandement d'un groupe d'ouvriers professionnels mettant en œuvre des machines de même type : fonction chef d'équipe. Franchissons encore un échelon, celui du tourneur qui connaît plusieurs types de tours auquel on pourra confier le commandement d'une section de ces machines : fonction contremaître des tours. Nous pourrions continuer, en passant au niveau chef d'atelier des machines-outils, à celui du chef du service de mécanique et à celui du chef du département fabrication.

En considérant cette progression, nous constatons :

— que le **métier** étroit de tourneur s'est, par un élargissement progressif, transformé en celui de mécanicien ;

— que la **fonction** est devenue de plus en plus complexe, s'élargissant de celle de simple exécutant à celle de chef de département, le métier perdant chemin faisant son importance relative ;

— que le **milieu** dans lequel s'exerce métier et fonction est devenu de plus en plus vaste et de plus en plus complexe.

On en déduira aisément que, pour être efficace, la formation doit s'occuper du métier — c'est la **formation professionnelle** — de la fonction — c'est la **formation fonctionnelle** — et du milieu — c'est la **formation sociale**, puisque ce qui définit un milieu c'est autant son cadre que les gens qui y agissent et les relations qu'ils y entretiennent.

Ces trois types de formation ne sont pas, bien évidemment, indépendants. S'il est clair que chaque fonction exige des aptitudes, des connaissances et des attitudes qui lui sont propres, chacune d'entre celles-ci est influencée par le métier exercé. Par exemple, tout chef d'équipe doit être instruit sur la prévention des accidents, mais il est bien certain que chaque métier a ses risques propres... On concevra aussi que le commandement a un fonds commun, mais qu'on ne commande pas un atelier de chaudronnerie comme un central dactylographique.

\*  
\*\*

Dans la description de la démarche qui mène à la détermination du besoin par le bilan entre les exigences du poste et les capacités de l'homme, nous avons négligé le facteur TEMPS. Il convient maintenant de l'introduire.

Les situations qui conduisent à la mise en œuvre de la formation ne sont pas, en effet, statiques. Les deux éléments du bilan évoluent, et comme la formation ne peut que très rarement durer un temps négligeable il faut tenir compte de l'évolution des deux éléments et faire un bilan par rapport à leur état probable à l'issue de la période de formation. Dans l'entreprise, pour l'action, la formation ne peut enseigner des éléments du passé ; elle doit anticiper. Si l'on veut bien considérer les éléments du poste de travail,

qui est en fait le support de l'activité, soit le métier, la fonction et le milieu, on notera que leur évolution a un caractère continu. A cette évolution, l'homme faisait face d'une façon naturelle en s'adaptant. Mais aujourd'hui, au moins dans les entreprises de pointe dont on peut dire qu'elles préfigurent les autres, l'évolution est trop rapide pour que l'adaptation naturelle y satisfasse : il faut la systématiser, l'organiser.

On voit donc apparaître, en dehors de la formation née de l'examen des situations de travail et de transformations qu'on pourrait qualifier d'instantanées — changement d'emploi, changement de techniques opératoires, changement d'organisation — un autre type de formation.

Un examen plus attentif de la formation liée aux situations de travail ou opérations — et que pour cette raison nous appelons **opérationnelle** — conduit à une conclusion analogue. On constate en effet qu'il existe une part des besoins qui sont communs aux diverses situations. Cette part commune au niveau des opérations correspond aux besoins nés de l'évolution générale de l'entreprise, et au milieu où se situe son activité.

Cette formation de fond découverte par deux voies différentes, on nous permettra — en raison de nos attaches à l'aéronautique ! — de l'appeler formation **de croisière**. Elle est permanente comme l'évolution qui la fait naître. Mieux elle est organisée ; et mieux ceux qui la reçoivent seront prêts à faire face aux situations nouvelles, plus la formation opérationnelle sera à la fois rapide, efficace et consentie de bon cœur.

\*\*

Formation dans l'entreprise égale conscience du besoin et de la nécessité de changer. Tel est le cœur du problème. Il ne s'agit plus, comme dans l'enseignement des enfants et des adolescents, d'acquérir des connaissances et des mécanismes intellectuels. L'enseignement à donner aux adultes, outre ce double apport, suppose un **APPORT D'ATTITUDES NOUVELLES**, qu'on pourrait décrire comme l'ouverture de l'esprit, l'acceptation — ou mieux la recherche — du changement.

Or c'est tout le contraire que l'on constate. Est-ce dû au fait de la forme de l'enseignement scolaire et universitaire ? Est-ce dû au fait de son interruption ? On trouve dans la plupart des individus ou des groupes au travail un système de référence ou un corps de concepts qui, gouvernant les attitudes, non seulement, ne sont pas favorables au changement, mais induisent à y résister. Il semble que, devant l'accélération de l'évolution, individus et groupes secrètent de l'antichangement comme l'organisme secrète des anticorps à la greffe d'organes étrangers. Tel est le problème fondamental avec lequel les praticiens de la formation se trouvent confrontés.

De même que les biologistes cherchent à immuniser l'organisme contre le processus de rejet qui paraît dans l'ordre naturel des choses, comment à l'égard de la résistance au changement, phénomène qui paraît dans l'ordre naturel des esprits, trouver une immunisation ?

Qui peut le faire mieux que l'Université ? Et qui, dans une telle recherche, peut mieux qu'elle assurer le respect des personnalités ?

Ne serait-ce pas là le premier pas d'une assistance qui serait la bienvenue ? L'amorce d'une recherche sur la pédagogie des adultes dont on sent chaque jour le besoin ?

La crainte des praticiens qui s'efforcent à prévoir est en effet, lorsque le besoin de formation éclatera en une vaste et puissante demande, que l'on butte SUR UN OUTILLAGE PEDAGOGIQUE A LA FOIS INSUFFISANT EN

PRODUCTIVITE, faute de méthodes à débit rapide, ET INADAPTE A LA « CLIENTELE », faute de méthodes prêtes à partir des connaissances acquises — ce qui est le seul moyen de relancer des adultes à apprendre. Saurait-on aujourd'hui, pour se faire une idée du problème, comment s'y prendre pour enseigner les mathématiques modernes ou l'informatique à des hommes de quarante ans et plus ? Il ne faut d'ailleurs pas s'imaginer, à l'énoncé d'un tel exemple, que le problème est temporaire, donc ne justifie pas une recherche. Tout donne à penser que la tranche actuelle des hommes de vingt-trois à vingt-six ans, qui possède les mathématiques modernes ou l'informatique d'aujourd'hui, se retrouvera dans une quinzaine d'années devant le même problème, du fait, soit de l'évolution des mathématiques et de l'informatique, soit de l'apparition d'une discipline nouvelle... Sauf bien entendu si ses membres ont été l'objet d'une formation continue depuis leur sortie de l'Université ou des écoles d'ingénieurs.

Ce rôle de recherche que l'Université devrait jouer à l'égard des problèmes de la formation des adultes nous paraît si essentiel que nous n'avons pu nous retenir, en le signalant, d'entrer dans un domaine qui n'est pas le nôtre... Nous ne nous y aventurerons pas plus avant en essayant de définir un partage entre l'Université et l'entreprise. Tentons une conclusion en décrivant brièvement la situation de l'entreprise.

L'entreprise ne peut et ne pourra, c'est bien évident, se décharger totalement de la formation de son personnel.

Tout d'abord, il lui reste la responsabilité de la définition de l'activité ; donc, au bout du compte, du besoin dont elle détermine un des deux éléments.

Il lui faut ensuite assumer la diffusion de la formation qui correspond à ce qui lui est spécifique, en n'oubliant pas que bien plus que des domaines techniques et économiques — auxquels on pense toujours — il s'agit de ceux des structures et des relations — qu'on oublie trop souvent. Car pour travailler efficacement dans un milieu, il faut en permanence l'apprendre.

Il lui faut aussi assurer la diffusion de la formation qu'elle ne trouve pas ailleurs en souhaitant que cette tranche aille en s'amenuisant. En effet, en dehors de ce qui lui est spécifique et pour quoi elle doit faire ce qu'il faut, L'ENTREPRISE SE HEURTE A DEUX LIMITES :

— la capacité... c'est une évidence : quelle puissance faudrait-il par exemple à une entreprise française pour s'offrir les moyens d'un cours sur les asservissements alors que telle école d'ingénieurs de renom diffuse cet enseignement et possède professeurs et équipements ;

— l'efficacité : lorsqu'il s'agit de remettre en cause — et c'est toujours le cas pour les adultes — il y a intérêt à sortir de l'entreprise, ce qui libère de toute une série de contraintes, et à se retrouver avec des collègues d'autres entreprises, ce qui fait découvrir le caractère général de problèmes que l'on croyait particuliers. A noter, en passant, que dès qu'il s'agit d'actions collectives de formation on se heurte au problème de l'homogénéisation du groupe et que ce problème mériterait à lui seul une recherche pédagogique.

Il lui faut, lorsque la formation se fait en dehors de son cadre, se concerter avec ceux qui la donnent. Si, comme on l'espère, le transfert souhaité ci-dessus se réalise, CETTE CONCERTATION DEVRA S'ACCENTUER. Elle est certes difficile pour de multiples raisons... Ignorance réciproque... Différences d'habitudes et d'attitudes... Mais l'est-elle tellement ? N'exagère-t-on pas ? Ne veut-on pas tout régler avant de commencer ? Ne faut-il pas y aller progressivement en attaquant par un bout ? Un fil bien tenu pourrait entraîner tout l'ouvrage.

Enfin, il lui faudra participer à l'action de formation faite hors de son cadre. C'est déjà une réalité, dira-t-on : nombre de cadres de l'industrie ont

des activités d'enseignement. Certains ont un véritable don de pédagogue. Ne serait-ce pas mieux si on leur offrait des stages d'initiation pédagogique ?

En écrivant les dernières lignes de ces réflexions au cheminement d'allure incertaine comme tout ce qui, issu du grouillement de la vie quotidienne, s'efforce de s'ordonner vers une évolution probable, la pensée nous vient que l'on pourrait nous taxer d'un désir de conquête... Loin de nous une telle intention, nous nous serions fait bien mal comprendre. L'enthousiasme nous a peut-être, encore une fois, emporté : il est à la mesure de la tâche qui nous semble immense et à laquelle il n'y aura jamais trop de monde à s'atteler.

Daniel DUGUE MAC CARTHY.

## **Échos Lorrains**

---

### **sur l'Éducation**

---

### **Permanente**

Voilà quatorze ans qu'a été fondé le Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale (C.U.C.E.S.) de Nancy. Ce fut une nouvelle manifestation de l'union féconde qui, depuis le début du siècle, associe en Lorraine, dans d'importants domaines, l'Université et l'Industrie.

Cette fois, il s'agissait pour les Universitaires et les Industriels de réaliser rapidement une institution qui apportât aux nombreux personnel des entreprises de la région les moyens de perfectionnement et de promotion sociale répondant à ses aspirations, comme aux besoins urgents d'une économie en pleine évolution.

M. le Recteur Jean Capelle et M. Fernand Arnaud, qui présidaient alors respectivement aux destinées de l'Université de Nancy et de la XIV<sup>e</sup> Région Economique, furent les « pionniers » de la création du C.U.C.E.S. Les successeurs de M. Jean Capelle au Rectorat de Nancy, MM. Gilbert Mayer, Paul Imbs, et depuis quelques mois M. Jacques Bompaire, n'ont pas cessé de prouver l'intérêt très grand attaché par l'Université à l'œuvre poursuivie par le Centre, et il en a été de même en ce qui concerne les milieux économiques.

La portée de l'institution et son développement se sont affirmés grâce à l'éminente qualité et à la foi de ses directeurs successifs : MM. les Professeurs Ray, Philippe Olmer, aujourd'hui directeur des Enseignements Supérieurs, Georges Friedel, et depuis

1959, Bertrand Schwartz. Il est certain que le milieu où elle se trouve placée se prête particulièrement bien à la conception, à l'étude, à l'expérimentation des programmes et des méthodes d'enseignement, comme à l'obtention d'importants résultats dans l'application. Là encore, il y a une « interaction » très profitable, non seulement sur le plan de la science pédagogique, mais en ce qui concerne l'ambiance morale. L'importance évidente des besoins d'une grande région industrielle, les mutations qui s'imposent aujourd'hui à son économie, les moyens en formateurs que peuvent fournir, non seulement les établissements universitaires et scolaires locaux, mais l'industrie, le voisinage immédiat de plusieurs Ecoles d'Ingénieurs qui sont aussi des foyers de coopération entre l'Université et les entreprises, les événements qui, chaque jour, font ressortir l'étroite imbrication de l'instruction et de la vie professionnelle, tous ces facteurs créent une atmosphère, et témoignent d'exigences comme de possibilités éminemment favorables au développement de ce qu'il est convenu d'appeler l'« éducation permanente ».

Il peut donc paraître intéressant, au sujet de l'immense problème de l'éducation permanente, de donner quelques échos de l'évolution des idées dans un milieu aussi propice à leur éclosion, et à leur contrôle factuel, que celui que je viens de décrire.

\*\*

Pour faire une classification sommaire des notions qui se dégagent actuellement de l'expérience lorraine, il me sera sans doute permis, malgré la banalité un peu dérisoire du procédé, de m'arrêter successivement sur chacun des deux termes de cette expression d'« éducation permanente », à laquelle on prête d'ailleurs aujourd'hui tant de vertus et d'attributs divers que bientôt, si l'on n'y prenait garde, elle perdrait toute signification véritable. Demandons-nous donc d'abord de quelle « éducation » il s'agit, lorsque l'on considère celle qui peut être dispensée à l'âge adulte.

Il est d'usage de distinguer, en matière d'enseignement la formation de base, la formation professionnelle, et l'enrichissement culturel. Mais, surtout en ce qui concerne les adultes, il serait néfaste, voire absurde de séparer chacun de ces trois types de formation des deux autres.

Tout d'abord, au sujet de la formation générale de base, celle-ci ne peut plus, sous peine de n'avoir qu'un sens très limité et difficilement perceptible, se cantonner dans l'abstraction. Pour être assimilable et féconde, elle doit se rapprocher de la technique — qui occupe désormais dans notre vie une place considérable — pour y prendre son illustration. Cela ne veut pas dire qu'elle se trouvera de ce fait réduite en importance. Bien au contraire, nous savons que les connaissances exigées par la technique moderne, en s'élevant sur l'échelle des valeurs intellectuelles, justifient, appellent même une formation de base des plus solides, et que réciproquement celle-ci doit toujours davantage s'appuyer sur les preuves, les exemples qu'offrent des activités techniques devenues fort « savantes ».

La formation dite « professionnelle » ne peut plus, de son côté, se contenter d'être une préparation extrêmement spécialisée, limitée à un métier étroitement déterminé. Les activités industrielles se rapprochent d'ailleurs les unes des autres, comportant une part commune toujours plus grande de procédés mécaniques, électriques, électroniques, ainsi que d'obligations administratives et sociales. Il faut d'autre part que l'instruction reçue facilite les changements de métiers, les « reconversions », inéluctables à notre époque si mouvante dans l'ordre scientifique comme pour les applications techniques. C'est dire qu'il ne peut être désormais question d'éducation professionnelle valable sans qu'elle réserve une large place aux connaissances polyvalentes.

Enfin, les progrès d'un individu sur le plan culturel, c'est-à-dire en matière littéraire, artistique, spirituelle, ne sont pas séparables de la formation de base qui met l'homme en mesure de les souhaiter, de les acquérir, et d'y trouver des satisfactions précieuses, qu'il puisse faire partager à son entourage. Et il est désirable également que l'effort de « culture » puisse se relier à des ambitions professionnelles qui en précisent l'orientation et en augmentent l'intérêt.

En bref, le « contenu » des enseignements à fournir aux adultes ne doit ignorer aucune des trois formations : scientifique et technique générale, professionnelle, culturelle. Certes, suivant les aspirations et les capacités des hommes à instruire, le dosage entre ces trois genres pourra, et devra, varier, mais il est impossible désormais de ne pas les associer, suivant les proportions répondant le mieux au but à atteindre.

Nous en venons à présent au deuxième terme de la formule qui veut définir l'éducation à toutes les périodes de la vie : le mot « **permanente** ».

Celui-ci appelle également de nombreuses remarques. L'éducation de l'adulte ne doit pas être fondamentalement séparée, différenciée, de celle de l'enfant ou de l'adolescent. Si les modalités varient de l'une à l'autre, la nature profonde de l'effort à accomplir est la même. Dans les deux cas, la tâche pédagogique consiste à agir sur une personne ignorante pour l'amener à un « savoir » déterminé. Il s'agit d'une **communication** à établir entre le maître et l'élève pour transmettre à celui-ci le savoir du maître.

C'est là le principe essentiel, qui est lui-même « permanent », et que l'on retrouve à tous les moments de la vie où la formation est recherchée et donnée.

Bien sûr, la « motivation » de l'enfant qui s'instruit — ou des parents qui le font instruire — n'est pas la même que celle de l'adulte qui a déjà embrassé une profession et exerce des responsabilités familiales. Bien sûr aussi, les données dont partira l'éducateur pour appliquer ses méthodes varieront d'un cas à l'autre ; mais les principes pédagogiques ne seront pas différents quant au fond.

Par exemple, l'opportunité de partir de l'expérience quotidienne, de faits concrets bien connus, pour faire comprendre une notion abstraite et en montrer les richesses, s'applique dans les deux cas, bien qu'il soit évident que les références choisies différeront.

De même, s'il est clair que l'éducateur devra adapter son comportement vis-à-vis de l'élève à l'âge, à la vie familiale et professionnelle de celui-ci, il ne s'agira pas là d'une distinction pédagogique fondamentale, mais au contraire de l'application d'un même principe qui veut que l'enseignement, la « communication du savoir », ne soient valables et durables qu'en les rattachant à la vie de celui qui les reçoit.

Lorsque Bertrand Schwartz abordait avec nous ces sujets, les réflexions puisées dans l'expérience quotidienne de ses fonctions comme dans sa vie personnelle lui venaient en foule à l'esprit :

« L'homme est un éternel étudiant, non pour suivre des cours, mais pour rattacher ce qu'il apprend à sa vie : c'est cela l'éducation permanente... Il faut une motivation concrète, proche

de la vie, ne pas apprendre seulement pour apprendre... L'enseignement que l'on reçoit, le livre qu'on lit, s'ils sont en dehors de la vie de l'étudiant ou du lecteur ne font que « passer » et sont voués très vite à l'oubli... Ce n'est pas être étroitement utilitaire que de penser cela : il n'y a pas de culture, si on ne la rattache pas à soi. »

L'enchaînement psychologique s'ajoute aux autres raisons qui justifient le concept d'éducation permanente et les applications qu'il appelle. Je ne m'attarderai pas ici sur les raisons « classiques », qu'il s'agisse des insuffisances inévitables de la période scolaire à une époque que caractérisent le développement et la mutation prodigieusement rapides des connaissances, ou de l'évolution corrélative des emplois, exigeant des qualifications nouvelles et des conversions que l'on n'imaginait pas autrefois, ou du désir toujours plus général — et légitime —, de promotion sociale et de perfectionnement culturel. L'« ardente obligation » (pour employer une locution devenue classique) elle aussi, qui résulte de ces circonstances pour la mise en œuvre d'un dispositif très large d'éducation permanente, est de plus en plus impérieuse.\*

Passant à présent à un stade plus affiné de nos idées en la matière, il y a lieu de faire deux remarques au sujet de l'enchaînement psychologique que j'évoquais il y a un instant : la première est qu'il n'y a véritablement éducation comprise et connaissance acquise que dans la mesure où celui qui les a reçues a conscience, non seulement de l'importance, de l'intérêt, de cette acquisition, mais aussi du « décalage » qui subsiste entre elle et ce qu'il attendait du travail de formation auquel il s'est astreint. La deuxième remarque est que la conscience de ce décalage ne manquera pas — du moins dans de nombreux cas — d'engendrer une sorte de nouvelle « vague » de besoins, qui conduira à étendre et accélérer, plus qu'on ne l'imagine aujourd'hui, l'œuvre entreprise au titre de l'éducation permanente. Voilà bien un domaine où le phénomène de la « réaction en chaîne » sera à coup sûr observé. Il faut s'en réjouir, mais aussi s'y préparer.

\* \*

Après ces considérations sur les caractères de l'éducation à dispenser, et sur certains aspects de sa permanence, j'aborderai, en guise de conclusion, un troisième thème, cette fois d'ordre « institutionnel » : que peut-on penser actuellement —

toujours d'après l'expérience acquise en Lorraine — de l'étendue, voire du caractère systématique ou même obligatoire des enseignements à mettre en place par l'Etat afin de répondre, tant aux besoins personnels d'éducation permanente des citoyens qu'aux impératifs du progrès économique et social de la Nation ?

L'opinion recueillie auprès de ceux qui exercent depuis de longues années déjà de tels enseignements dans notre région traduit à la fois l'ampleur des dispositions à prendre, leur grande portée sur l'œuvre générale de formation (aussi bien pendant la période scolaire qu'au cours de la vie professionnelle) et le caractère libéral dont, à leur avis, doivent être assortis les institutions de perfectionnement et de formation des adultes.

On ne peut envisager, tant sur le plan de la liberté individuelle que sur celui de la difficulté du recrutement des maîtres nécessaires et de la couverture des charges financières, une généralisation obligatoire de l'éducation à l'âge adulte. Mais il est du devoir et de l'intérêt de la Nation d'offrir à tous ceux qui en ressentent le besoin, et aux époques de la vie où ce besoin apparaît, le complément de formation qui leur est utile.

Pour les adultes, le besoin de formation naît alors qu'ils occupent une situation sociale et professionnelle précise. Il convient donc de réduire les distances physiques et morales entre cette situation et les lieux et moyens de la satisfaction possible du besoin exprimé. Ceci oblige l'Université à « sortir de ses murs » sous des formes très diverses, qui ne sont pas seulement géographiques, mais concernent également les méthodes et le recrutement du monde enseignant. Et cette exigence justifie un assouplissement, un desserrement, une « libéralisation » des règles administratives qui enferment encore trop étroitement l'Université.

Les modalités d'enseignement ainsi que les conditions de temps et de lieu suivant lesquelles la formation est offerte doivent d'autre part être adaptées aux aspirations et aux possibilités d'hommes astreints à des tâches professionnelles : si jusqu'ici l'intérêt manifesté par les adultes pour l'acquisition de nouvelles connaissances est resté chez nous en deçà de ce qu'il est dans certains pays, c'est probablement parce que les enseignements offerts ne répondaient de façon satisfaisante ni aux besoins réels des gens, ni aux contraintes de leur vie de travail.

Que de nouveaux progrès soient accomplis à cet égard, et point ne sera nécessaire de créer des enseignements complé-

mentaires systématiques, voire obligatoires, pour voir se multiplier le nombre des candidats aux formations proposées, et s'étendre les résultats favorables de celles-ci.

De même, le nombre des adultes intéressés par les compléments de formation sera d'autant plus grand que les nouvelles dispositions de l'éducation du jeune âge auront augmenté leur aptitude à souhaiter et à recevoir utilement ces compléments. Il faut que soit enfin reconnu sans réticence que l'enseignement des enfants et l'enseignement des adultes ne sont que deux moments d'une éducation plus large qui les dépasse et leur donne tout leur sens : l'éducation permanente.

Quant à la tentation d'exiger beaucoup moins de l'éducation de l'âge scolaire et universitaire pour réserver délibérément un rôle plus important aux formations postsecondaires, il semble bien que le problème ainsi énoncé soit mal posé.

En vérité, ce qui apparaît aujourd'hui, c'est qu'il faudrait désormais demander à l'instruction de la jeunesse sans doute moins en volume et en diversité des cours professés, mais plus, et surtout beaucoup « mieux », en approfondissement et assimilation des connaissances de base.

Les maîtres qui enseignent les adultes sont frappés de la faiblesse du savoir que ceux-ci ont réellement retenu et définitivement assimilé parmi toutes les matières qu'ils ont apprises à l'âge scolaire : la plus grande partie — souvent la presque totalité — s'est enfuie de leur mémoire, et même de leur entendement, aussitôt les classes et les examens terminés.

Or, ce qui est essentiel aujourd'hui, dans cette ère nouvelle où tout progresse et change avec une déconcertante célérité, c'est bien de doter les jeunes générations d'une formation générale de base extrêmement solide, et définitivement assimilée, intégrée, à laquelle chacun puisse recourir à tout moment pour se perfectionner, se « réorienter » aisément, quelles que soient les circonstances, les évolutions à venir.

D'ailleurs — et cette remarque est fort importante pour guider la « politique » d'ensemble des éducateurs — c'est lorsque l'homme a réellement et pleinement assimilé certaines connaissances, lorsqu'il a le sentiment de les dominer suffisamment pour en tirer tout le parti, tout l'appui utiles, qu'il ressent le plus le besoin, le désir, la volonté, la possibilité aussi de poursuivre

plus loin sa formation, de gravir de nouvelles marches sur les degrés du savoir.

La portée de cette remarque s'est trouvée traduite tout entière dans la phrase par laquelle s'est terminé mon plus récent entretien avec mon ami, le Professeur Bertrand Schwartz :

« Le secret du développement de l'éducation, la voie la plus sûre pour la rendre, autant qu'il le faut, permanente est, non de réglementer, d'imposer cette permanence, mais de « faire mieux », pour les jeunes, et d' « offrir davantage » aux adultes.

On ne peut mieux résumer, je crois, la philosophie qui se dégage de ces « échos lorrains ».

André GRANDPIERRE,

## LA FORMATION DES ADULTES DANS LE MONDE MODERNE

### MÉTHODE ET CONTENU

Les progrès de la science sont aujourd'hui à ce point nombreux et rapides qu'ils provoquent dans toutes les techniques des bouleversements considérables. Ce qui caractérise manifestement notre monde moderne, c'est la vitesse de plus en plus grande de l'évolution que ces progrès techniques apportent dans tous les domaines. Un monde nouveau est en train de se créer sous nos yeux, dans lequel l'espace et le temps se trouvent de plus en plus rétrécis. La radio, la télévision, les moyens modernes de locomotion et de transport nous rapprochent les uns des autres à un point qu'il n'est plus possible de nous ignorer. Paris est à dix-huit heures de vol de Tokyo et demain on ira dans la lune aussi facilement qu'à New York ou Moscou.

Alors qu'il fallait autrefois une cinquantaine d'années environ pour qu'une invention ou une découverte scientifique entraîne une réalisation technique utilisable, il n'en faut plus que cinq aujourd'hui. Les chercheurs eux-mêmes sont cent fois plus nombreux qui œuvrent dans des disciplines nouvelles dont il y a peu de temps encore, on ne soupçonnait même pas la naissance possible. Il en résulte une évolution accélérée et d'une ampleur sans précédent qui permet à un homme d'aujourd'hui de vivre en quelques mois le temps de plusieurs générations d'hommes d'autrefois.

Par ailleurs, l'amplitude de nos moyens de communication, leur portée, leur possibilité d'émission et de réception, confèrent à l'image et au son une densité et une efficacité jamais atteintes dans l'histoire. En un même instant un homme, où qu'il soit à la surface du globe, peut s'adresser à tous les autres hommes de la terre. Un événement qui se passe en Amérique peut être vu au même moment aussi bien par les téléspectateurs des Etats-Unis que par ceux d'Europe ou de Chine.

Il y a là des faits qui font que notre planète, dans sa totalité, appartient de plus en plus à tous les hommes de la terre et qu'il n'est plus possible à un individu, comme à une nation, de vivre isolément, en circuit fermé. Les hommes sont de plus en plus solidaires les uns des autres et ils le sont d'autant plus que cette même technique qui libère l'ouvrier du travail servile et fait de l'homme un demi-dieu, peut dans le même temps le réduire en cendres et détruire avec lui toute trace de civilisation sur la terre. Pour la première fois, en effet, dans l'histoire du monde, l'utilisation industrielle de l'énergie atomique et les progrès de la technique semblent devoir couvrir

tous les besoins et faire naître un monde merveilleux et enchanteur, mais pour la première fois aussi dans l'histoire du monde, un conflit atomique peut mettre un terme à l'existence de cette planète. Une question agouissante se pose alors à l'homme moderne : où serons-nous demain ? Il appartient aux hommes eux-mêmes d'y répondre. Car en définitive, ce n'est pas la machine qui est mise en accusation aujourd'hui, c'est l'homme qui doit savoir l'utiliser pour « un mieux vivre ». Les progrès techniques ne conduisent pas nécessairement au cataclysme cosmique ; nous pouvons au contraire, mettre les puissances déchainées qui nous menacent au service de la Paix et du bonheur humain.

Dans cette perspective, le développement de l'enseignement et la formation des adultes deviennent des nécessités fondamentales. L'homme qui veut comprendre les transformations actuelles et les problèmes qu'elles posent, qui veut posséder les connaissances grâce auxquelles il pourra agir sur leurs effets, doit reconnaître, il est vrai, que son éducation ne sera jamais complète et que celle-ci, à fortiori, ne saurait se borner aux quelques années d'études qu'il aurait pu faire dans son enfance et son adolescence. Aujourd'hui, certes, il s'avère indispensable à la fois de réformer les institutions et les structures, c'est-à-dire de modifier le milieu pour assurer le salut de l'espèce humaine, et également d'agir sur l'individu pour restaurer l'homme en lui-même et lui permettre d'accomplir son destin.

« Informer les esprits et former les cœurs » devient une nécessité impérieuse de notre époque, impérieuse pour tous les hommes de la terre, désormais pleinement solidaires de leur destin et dont l'éducation de base ne peut plus souffrir de différence, ni d'un pays à un autre, ni d'une classe sociale à une autre.

Cela dit et pour nous en tenir à une éducation des masses qui sera « continue » ou « permanente » en raison de l'évolution ininterrompue et de plus en plus rapide des divers milieux dans lesquels les hommes se situent et vivent, posons-nous la question de savoir comment l'action de formation doit être entreprise ?

Il semble qu'à l'heure actuelle, compte tenu des directions prises, deux erreurs risquent d'être commises.

La première consiste à vouloir donner une formation, qui n'est en fait qu'une « instruction », selon une mauvaise méthode scolaire qui se borne à enseigner des disciplines en dehors de toute vie, en croyant peut-être que cet enseignement apportera les formules magiques qui permettront de résoudre les problèmes de vie qui se posent. Ce faisant, on embarrasse le cerveau humain de règles et de notions dont l'application s'avère le plus souvent difficile parce que le lien entre le pratique et le théorique, la vie et la connaissance, reste invisible et, en conséquence, ces deux notions étrangères. On dresse ainsi une cloison entre la conscience et la connaissance et cette action, qui se dit éducative, est sans intérêt et inefficace parce que sans portée réelle, et dangereuse en raison des pertes de temps qu'elle provoque.

La deuxième consiste à limiter la formation des adultes à la seule formation professionnelle comme si la profession était tout l'homme. C'est une manière de développer dans l'homme le travailleur au détriment de l'individu lui-même, du père de famille, du citoyen, du membre de la société des autres hommes qui vivent avec lui en dehors du métier. C'est promouvoir l'homme sur le seul plan de la profession et, ce qui est néfaste, le couper en même temps à la fois de son ancien milieu social et du nouveau milieu auquel il accède sans pouvoir adhérer, faute précisément d'une formation globale plus enveloppante.

Certes, cette erreur s'explique : la technique qui modifie directement ou indirectement tous les milieux, bouleverse d'abord le milieu de la produc-

tion et il est normal qu'on ait pensé immédiatement à promouvoir les hommes en priorité dans le domaine de la profession, d'autant que les besoins en spécialistes des nouvelles techniques se font et se feront de plus en plus grands. Mais l'erreur serait de limiter la promotion au seul perfectionnement professionnel. Il est indispensable, si l'on veut rendre les hommes pleinement heureux, de les promouvoir dans leur totalité, sur le plan professionnel certes, mais aussi et surtout, pour assurer plus de justice et une meilleure égalité entre eux, sur le plan de leur personne, sur celui de leur milieu de vie familiale, sur le plan culturel et social enfin qui est par excellence le plan de l'humain. Il s'agit de faire en sorte que la culture utilitaire (la formation professionnelle) ne bouche pas la culture générale et ne s'oppose pas à elle en l'empêchant d'être. Cela serait très dangereux, pas du tout souhaitable pour l'individu et encore moins pour la société. Notre monde actuel a besoin, il est vrai, de techniciens, mais il faut que ces techniciens soient d'abord des hommes qui envisagent les problèmes posés en les traitant autant, sinon plus, avec leur cœur, qu'avec leur seule et froide raison. Car les problèmes du monde, même en milieu professionnel, sont avant tout des problèmes humains et cela est si vrai qu'il a fallu créer dans les plus grandes entreprises ces ingénieurs « aux relations humaines », sans lesquels rien d'acceptable ne pouvait plus se faire. L'homme, en vérité, constitue le fond de tous les problèmes qui se posent dans la vie et c'est d'abord en fonction de lui que ces problèmes doivent être résolus.

La formation des adultes, devant être, en conséquence, à la fois éducative et globale — et elle ne peut être éducative que si elle est globale — sera donc conçue en partant, non pas des disciplines à enseigner (ce qui serait rébarbatif et trop scolaire, c'est-à-dire enfantin, sans compter qu'on risquerait, face à tous les problèmes de vie qui se posent, d'en dresser un inventaire incomplet), ni d'un seul milieu (fût-il, apparemment, le plus utilitaire), mais des problèmes de vie eux-mêmes qui se posent à la conscience universelle ou à la conscience de quelques-uns dans notre monde moderne, dans les divers environnements naturels qui sont ceux de chaque homme : sa personne elle-même d'abord (« connais-toi toi-même »), son milieu conjugal et familial ensuite, son milieu professionnel en troisième lieu, son milieu social enfin à l'échelle de la commune, de la région, de la nation et du monde.

Dans tous ces milieux — qui sont des milieux de vie authentiques — des problèmes se posent tous les jours à chacun de nous, qui revêtent une importance plus ou moins grande, depuis le problème de la Paix qui concerne le monde tout entier jusqu'à celui de notre conduite personnelle en face d'un événement de tous les jours.

Il s'agira donc, en nous élevant au niveau des problèmes qui concerneront plus précisément les adultes auxquels on s'adressera en particulier, de dresser d'abord la liste de ces problèmes de vie, saisis dans la dynamique de l'actualité et à propos desquels on se proposera non pas d'apporter immédiatement une solution possible, mais de suggérer une attitude et un comportement valables après une étude informative et objective et une réflexion méthodique qui permettront d'avoir une vue prospective des événements probables à venir, chacun décidant en dernier ressort et en toute liberté de sa propre action, face à sa conscience. La liste de ces problèmes peut être longue. Sur un plan général et à titres d'exemples, on pourrait citer : le problème de la « faim dans le monde », celui du « logement et de l'urbanisme », celui des « transports et de la conquête de l'espace », celui de « la liberté dans la vie contemporaine », celui de la « propagande et de la publicité », celui de la « délinquance juvénile » et de « l'éducation nationale et internationale des jeunes », celui de « la coopération internationale et de l'organisation des Nations-Unies », celui de « la santé dans le monde », celui de la « construction de l'Europe », celui de « l'unification mondiale des mesures du temps (calendrier universel), de poids, de longueurs et de capacités », celui de « l'adoption d'une langue commune pour tous les hommes de la terre », etc. ;

sur le plan économique et professionnel : le problème de la « gestion des entreprises », celui né de « l'évolution des techniques dans le monde du travail » ; celui « du transfert des modes de gestion d'un pays à un autre » ; celui de « la formation des cadres » ; celui « des institutions économiques et sociales » ; celui « de la monnaie » ; celui « de l'utilisation de l'énergie nucléaire », celui de « l'organisation des loisirs, sources de culture », etc. ; sur le plan familial, celui « du mariage dans la conjoncture actuelle », celui « des rapports entre époux, de parents à enfants et d'enfants à parents », celui « de l'éducation des enfants au sein de la famille », celui « de la bonne utilisation des loisirs », etc.

Les thèmes certes ne manquent pas que l'actualité se charge de fournir et que les adultes intéressés choisiront eux-mêmes en fonction de l'intérêt particulier qu'ils apporteront eux-mêmes à tel ou tel d'entre eux qui les touchera de plus près. De la sorte la motivation sera assurée, d'autant plus que les adultes seront traités en adultes et que l'animateur ne sera plus qu'un adulte parmi les adultes dont le rôle sera plus précisément de documenter tout en essayant de former et d'éduquer.

Le sujet d'un problème étant ainsi arrêté, la démarche pédagogique elle-même devrait s'organiser suivant le cheminement suivant :

— 1<sup>re</sup> PHASE : **permettre à l'adulte de s'adapter à son temps** ; il s'agit là d'opérer un véritable travail d'information en procédant à une première investigation dans l'espace, relative au problème étudié. Des textes choisis de revues, des études de géographie et de civilisation contemporaine, des séances de calculs mathématiques, l'apport de statistiques, des connaissances scientifiques, une initiation aux faits économiques et sociaux, des notions de droit et d'instruction civique sans compter en passant les notions de grammaire et de vocabulaire indispensables qui aideront à la compréhension des textes, doivent concourir à cette information objective et complète, documentée et s'appuyant sur les moyens audio-visuels modernes ; une deuxième investigation, grâce à l'apport des mêmes disciplines et de l'histoire et des mêmes moyens, permettra de faire le point de ce même problème dans le temps.

— 2<sup>e</sup> PHASE : **lui demander de prévoir** les développements possibles du problème considéré **et de réfléchir** aux conséquences des effets probables, cela par une extrapolation dans l'avenir qui doit donner une vision nette du futur.

Il s'agit là, grâce à un effort d'imagination et de prise de conscience qui s'appuiera sur des textes particulièrement bien choisis, d'opérer une véritable **recherche opérationnelle**, de telle sorte que la **vue prospective** de l'avenir qui en résultera fournisse les **enseignements d'ordre éthique** qui serviront à modeler à la fois notre **attitude personnelle** — par un désir de dépassement de soi — en face du problème donné et notre **comportement social** pour une volonté affirmée d'améliorer les structures par un dialogue avec les autres.

3<sup>e</sup> PHASE : c'est celle de **l'action** : l'application de notre volonté à la réalité ; il s'agira alors de **se transformer** effectivement **soi-même**, afin d'acquérir les « vertus cardinales » dont parle Gaston Berger pour devenir « l'homme nouveau » que le monde attend **et de réaliser** aussi dans le respect et l'estime des autres, par la seule voie du dialogue et de la réflexion commune avec les parties intéressées, **l'œuvre permanente de rénovation des structures et des institutions** rendue nécessaire par l'évolution ininterrompue et de plus en plus rapide des techniques et des choses de ce monde.

Dans le fond, cette méthode se veut en même temps informative et formative, éducative et efficace. Elle offre les éléments d'une véritable **éthique** rationnelle qui cherche à formuler les règles de conduite indispensables à l'adulte de ce temps, s'il veut vraiment éviter la catastrophe et

vivre dans la Paix et le Bonheur. C'est une logique, l'essai d'une systématique cohérente qui veut assurer aux hommes la possibilité d'une action réfléchie, digne d'eux, pertinente et utile. Il s'agit en définitive de mettre le « savoir » au service du « vouloir » et du « pouvoir », du « bon vouloir » et du « bon pouvoir », la prospective nous libérant du fatalisme et nous conférant « l'enthousiasme sans lequel rien de grand ne peut être fait ».

On me permettra d'insister sur la qualité essentielle de l'homme nouveau qu'il faut former : celle du sens de l'humain. « Ce n'est pas en effet, écrit Gaston Berger, une simple orientation de l'intelligence, c'est une disposition profonde qui engage notre être tout entier. Sans elle, le courage pourrait être brutalité et l'esprit d'équipe se réduirait à un ajustement superficiel des comportements. Développer cette vertu, c'est proprement le rôle de la culture. Tous les enseignements peuvent la donner, s'ils sont présentés dans un certain esprit. »

Sans doute sera-ce là la tâche la plus difficile, car conférer aux hommes le sens de l'humain sera dans le même temps les débarrasser du sens de leurs intérêts égoïstes, de leur orgueil, de leurs préjugés. La vision prospective du monde doit nous y aider.

Dans le cadre de la méthode indiquée, il est évident que le nombre des disciplines à considérer n'est pas limité ; on n'oubliera pas celles qui relèvent de la formation artistique, de la formation caractérielle et de la formation physique. Il ne s'agit pas d'ailleurs, là encore, d'aborder ces matières dans leur particularité propre et dans leur ampleur grandissante, mais de ne retenir que l'apport indispensable qui est le leur dans l'effort d'amélioration des situations de vie mises à l'étude. Nous n'oublierons pas le mot d'Albert Einstein : « la connaissance est une chose inanimée, l'école est au service des vivants ». Un encyclopédisme superficiel serait d'ailleurs la mort de la culture ; l'essentiel doit rester, en face d'un problème donné, de donner le pas à la formation de l'esprit sur l'acquisition des connaissances. Il s'agit bien, selon l'heureuse expression du Docteur André Gros, de « reconstruire » l'homme, d'en faire cet « homme nouveau » qui sera capable de maîtriser les techniques et les situations pour les utiliser et les guider dans le meilleur sens.

Dans cette perspective, il apparaît d'ailleurs que le contenu même des disciplines se trouve à l'heure actuelle mis en cause pour pouvoir être mieux utilisé. Des ponts doivent être jetés entre la théorie et la pratique pour permettre au théorique de mieux servir le pratique ; le théorique doit être revu pour une utilisation pratique plus facile et plus efficace. Ainsi les mathématiques deviennent « modernes », la « grammaire moderne » se cherche, « l'initiation aux faits économiques et sociaux » et l'étude des civilisations remplacent de plus en plus l'enseignement traditionnel de l'histoire ; le droit, sous forme « d'instruction civique et civile », l'économie politique et la morale, sous forme « d'initiation à la vie individuelle et sociale », trouveront bientôt leur place dans les matières utiles, sans compter les autres disciplines scientifiques ou littéraires et notamment leurs « retombées » dans le domaine pratique et humain proprement dit par où il faudra désormais les aborder en partant de l'époque présente, depuis l'hygiène corporelle jusqu'au savoir-vivre moderne, en passant, s'il le faut, par la cuisine et le ménage, la correspondance ou le jardinage, la cartographie ou la mécanique utilitaire.

En somme, la pédagogie (et l'andragogie) que je préconise, que j'ai eu l'occasion d'expérimenter pour la première fois à Toulouse, dans le courant de l'année 1964-65, en milieu adulte militaire, avec les jeunes appelés du contingent chez qui elle a donné les meilleurs résultats, se propose :

1. — de résoudre le problème de la motivation chez les adultes, étant entendu que, dans une atmosphère scolaire traditionnelle et sans intérêt,

l'adulte de ce temps ne voudra faire aucun effort. C'est une raison de psychologie facile à admettre ;

2. — **d'apporter une méthode de travail** ou mieux « une démarche » qui **maintiendra l'intérêt** pendant tout le temps de l'étude (malgré l'apport de notions parfois arides), qui permettra à la réflexion de jouer à plein, à propos de problèmes humains particulièrement importants et dignes d'intérêt, et **suggérera**, après une prise de conscience étayée sur des données objectives, **l'attitude et le comportement à adopter** « pour un mieux-être et un mieux-vivre » ;

3. — **de permettre à chacun d'agir**, en connaissance de cause et d'effets, selon sa conscience.

Je me permets d'ajouter que cette pédagogie ou andragogie (qui comme toute pédagogie reste autant un art qu'une science) ne vaudra qu'en fonction de ceux qui sauront la mettre en œuvre et dans la mesure également où les examens qui sanctionneront éventuellement une formation et une éducation, c'est-à-dire davantage un « savoir-faire » qu'un « savoir », seront eux-mêmes adaptés aux fins que la méthode se propose, ce qui facilitera grandement la tâche des moniteurs chargés de l'appliquer.

Elle est valable, à mon point de vue, à quelque niveau que ce soit, pour des adolescents comme pour des adultes, pourvu que les notions apportées, les textes et documents choisis, les exercices effectués, sans compter le langage et la manière même des moniteurs, soient parfaitement adaptés au niveau auquel elle s'appliquera.

En conclusion de cette étude, il faut prendre conscience du fait que notre monde est désormais de plus en plus engagé dans un mouvement évolutif, lui-même de plus en plus accéléré, à l'origine duquel se situent les progrès de la science et des techniques. Encore enfermé dans « l'armure du vieil homme », dont l'histoire nous montre la vanité, et dans les structures périmées des temps passés, l'homme d'aujourd'hui s'inquiète ; le déséquilibre général qui résulte de cette double désadaptation s'accroît tous les jours et risque de mener l'humanité à sa perte. Gabriel Marcel prophétise : « Nous sommes entraînés vers une issue catastrophique, la destruction du monde industrialisé » ; Max Ricard annonce : « Nous arrivons au terme de l'Histoire. Il est probable que beaucoup d'entre nous seront témoins de l'événement apocalyptique qui en marquera le dénouement », et Winston Churchill proclamait dès 1946 en s'adressant aux élèves de Westminster College, à Fulton (Missouri) : « L'âge des ténèbres pourrait revenir, l'âge de la pierre pourrait revenir, porté par les ailes resplendissantes de la science, qui, malgré les innombrables bienfaits matériels qu'elle déverse sur l'humanité pourrait dans l'avenir causer sa destruction totale ».

Mais rien n'est encore perdu. Il n'est pas possible que nous laissions détruire toutes les richesses de notre civilisation. Il s'agit aujourd'hui de nous entendre pour survivre ! J. Arnold Toynbee nous en avertit solennellement : « Nous tenons en nos mains la vie ou la mort, non seulement pour nous-mêmes et nos enfants, mais pour la race humaine toute entière. » Serait-ce utopique que de le croire ? Si les hommes consentent à faire l'effort indispensable pour se changer eux-mêmes d'abord, en jetant aux orties leurs égoïsmes, leurs orgueils, leurs divisions de toutes sortes, leurs haines, au bout desquels il n'y a que la catastrophe totale, pour s'entendre et s'entraider dans l'amour de la même humanité, par dessus toutes les barrières qu'ils ont créées artificiellement de leurs mains, s'ils consentent ensuite à réfléchir ensemble et à dialoguer pour rechercher et mettre sur pied institutions et structures indispensables, alors tout sera sauvé. Ensuite, tout avancera sans heurts et sans grincements dans toute la mesure où les hommes auront compris que les changements devront se poursuivre dans le temps de plus en plus vite, c'est-à-dire parallèlement à l'avance technique qui règle et réglera de plus en plus la marche en avant que nous voulons vers le haut.

L'action, évidemment, doit être entreprise dans tous les milieux de vie authentiques des hommes, en évitant bien de la limiter au seul milieu professionnel qui, pour paraître prioritaire, n'est certainement pas le plus important.

Ne nous faisons pas d'illusions ; la tâche ne sera pas facile. Nous devons cependant l'entreprendre sans plus tarder. Il y va de notre destin. Ce sera le rôle des hommes de bonne volonté et en premier lieu des éducateurs de former en conséquence les hommes modernes dont le monde moderne a besoin. A eux, il appartient de s'appliquer à la formation de l'adulte de ce temps, de tout l'adulte dont le « supplément de conscience » et les vertus nouvelles finiront bien par maîtriser et guider le cours des événements vers le mieux-être auquel nous aspirons tous. Aujourd'hui encore, certes, il semble bien, malheureusement, comme l'écrivait tout récemment Gaston Bouthoul « que la fatalité de notre temps soit l'indigence de l'invention politique et sociologique » qui nous laisse empêtrés dans le passé et notamment « dans les mêmes formes de relations internationales qu'exprimait Thucydide. » Et nous continuons à penser les oppositions entre grands Etats rivaux en termes de guerres puniques. » Rendons-nous bien compte qu'aux cerveaux électroniques doivent désormais correspondre des « hommes et des structures renouvelés », des esprits supérieurs et des cœurs plus lourdement chargés de sympathie et d'amour, qui sauront avancer les yeux fixés sur l'avenir et non « à reculons » comme le disait P. Valéry. Il dépend de nous tous, avant qu'il ne soit trop tard, de créer les conditions de la rénovation indispensable. La formation des adultes, en vérité, a devant elle, dans ce domaine essentiel, une tâche exaltante à entreprendre et à poursuivre. Il est grand temps de nous mettre à l'œuvre. L'histoire nous enseigne qu'une certaine évolution est inéluctable et que la retarder en ne faisant rien pour la suivre, c'est créer les conditions d'une « révolution » qui se charge de rattraper en un instant le temps perdu. Aujourd'hui cette « révolution » pourrait être une catastrophe pour toute l'humanité. Apprenons donc à vivre intelligemment en harmonie avec notre temps, pour survivre ensemble dans le bonheur et la paix. C'est là désormais le but de toute culture authentique qui doit s'ouvrir à tous pour devenir un moyen pratique, une aptitude permanente à comprendre, s'adapter, à réfléchir et à conformer son jugement et ses actes à l'évolution des techniques et des idées du monde en marche.

Paul GAYRAUD.

## **CONDITIONS ET LIMITES DE L'ENSEIGNEMENT PROGRAMME AU SERVICE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE**

L'Enseignement Programmé est connu aux Etats-Unis, où il a pris naissance, depuis une vingtaine d'années. Il a donc atteint sa majorité dans ce pays, c'est-à-dire qu'après les crises de sa jeunesse et de son adolescence, il est désormais utilisé largement, sans contestations ni arrière-pensées, à tous les stades de la formation et notamment de la formation professionnelle des adultes. On l'emploie à l'aide de machines ou de livres ; des maisons d'édition se sont spécialisées dans la publication de programmes, il fait partie de la vie américaine au même titre que l'ordinateur, parfois même grâce ou à cause de celui-ci, car on se sert de plus en plus des ordinateurs comme support dynamique de transmission d'un enseignement programmé.

L'apparition en France de l'enseignement programmé ne date que d'environ cinq ans. Ecrire aujourd'hui un article sur les conditions et les limites de l'enseignement programmé ne consiste donc ni à faire connaître une méthode nouvelle, ni à plaider pour ou contre elle, mais plutôt signifie que l'on s'interroge sur ce qui a été fait au cours de ces cinq années et, à partir de là, que l'on envisage ce qui sera et ce qui devra être fait dans les années à venir —, compte tenu de ce que la formation des adultes va devenir dans un futur très proche une de nos préoccupations les plus importantes.

Tant de commissions d'experts, assorties de multiples sous-commissions, se sont penchées et s'interrogent encore sur ces questions, que nous ne saurions prétendre tracer ici un portrait

ressemblant du passé, du présent et de l'avenir de l'enseignement programmé en France.

Disons que des circonstances favorables, ainsi que bien souvent le hasard, nous ont placé dans une situation qui permet simplement de poser le problème.

**Avant l'enseignement programmé il y a le programme**, celui-ci étant l'œuvre des programmeurs. Devant les nombreux échecs, les abandons, les découragements, il apparaît comme de plus en plus nécessaire de constituer une équipe de travail si l'on veut aboutir. Tout le monde paraît aujourd'hui d'accord sur ce point et pourtant il ne semble pas qu'en général de véritables équipes aient été constituées, sauf peut-être dans des cas précis de programmes de recherche sur lesquels nous reviendrons un peu plus loin : la plupart des programmeurs que nous connaissons sont des isolés.

Une **équipe** signifie des experts, des spécialistes de la matière à enseigner et au moins une personne capable de mener correctement une expérimentation — cette personne étant le plus souvent un psychologue. On a parfois prétendu que le travail de programmation devait être morcelé, un des experts réunissant les informations, l'autre les organisant, le « programmeur » enfin les mettant en forme. C'est une solution qui trahit l'unité et la richesse du contenu, et qui est en tout cas peu économique. Les techniques de programmation ne paraissent pas si difficiles à acquérir que l'on ne puisse être en même temps programmeur et expert en la matière à enseigner. Le programmeur ne peut exister en tant que tel.

L'équipe de programmation doit être composée d'individus capables d'analyser en profondeur les processus d'apprentissage, et de reconnaître l'enchaînement des difficultés liées à la transmission de tel ou tel concept.

Divers organismes, publics ou privés, français ou européens, se sont essayés à la formation des programmeurs ; mais il ne semble pas qu'une génération de programmeurs ait déjà vu le jour.

Deux faits sont marquants à cet égard : le premier est que l'on retrouve partout les mêmes conférenciers, preuve que le savoir en cette matière se garde jalousement ; le second est que l'on retrouve partout les mêmes auditeurs, « abonnés » passant d'un séminaire à l'autre pour y entendre les mêmes choses (redites parfois, il est vrai, dans une langue étrangère) !

Le nombre des programmes en langue française n'en augmente pas pour autant. Les tentatives de formation sont demeurées jusqu'à présent stériles, peut-être en raison de l'imprécision de leurs objectifs — ces formations apparaissant tantôt comme trop théoriques et destinées à former des chercheurs à partir d'un public hétérogène, tantôt comme trop pragmatiques et présentant le caractère limitatif d'un apprentissage technique. D'autre part, il se peut que les gens intéressés par cette formation l'aient été bien souvent pour sacrifier à une mode, par désir de promotion rapide ou pour répondre à des motivations mal contrôlées.

Il faut dire également que l'enseignement programmé ne se justifie que si l'on dispose d'un grand nombre d'élèves à qui l'on puisse l'appliquer. En effet, Education Nationale mise à part, l'enseignement programmé ne pourra prendre une certaine ampleur que sous l'égide d'organismes de formation des adultes.

Une autre conséquence de la nécessité d'avoir un grand nombre d'élèves à qui le programme convienne est justement l'homogénéité de leurs niveaux de connaissances.

L'enseignement programmé se veut un enseignement individualisé, et il est certes possible d'utiliser des ramifications ou des boucles de programme s'adaptant aux différences de niveaux interindividuelles ; toutefois ces méthodes sont vite impraticables si les catégories d'individus se révèlent par trop diversifiées : il faut alors utiliser des programmes très adaptatifs qui exigent l'emploi de supports complexes pouvant aller jusqu'à l'ordinateur. En dehors des projets de recherche en cours dans certaines universités, cette solution est encore du domaine de l'irréel.

Quel support doit-on donc adopter pour présenter les programmes ? Il est bien vrai qu'une quantité de machines à enseigner ont vu le jour en France depuis quelques années (et quelquefois ont disparu avant même d'avoir été utilisées). Restent les machines importées (construites généralement dans les pays anglo-saxons) et les machines françaises : le drame des marchands de machines à enseigner est d'offrir une carcasse perfectionnée mais vide (au moins de programmes en langue française) : pour la remplir, il faudrait vendre des appareils, et pour les vendre il faudrait disposer de programmes !

Tous les adeptes de l'enseignement programmé s'intéressent aux machines qui présentent d'énormes avantages tant par leurs aspects ludiques (non négligeables même pour des adultes) que

par les possibilités qu'elles offrent, de contrôle et de réduction du volume des programmes. Même les tenants des programmes sur livres ou papier-crayon ne sont pas persuadés que leur solution est vraiment économique, et nombreux sont ceux qui, parmi eux, la considèrent comme un pis-aller en face de la machine.

Il reste donc à trouver une machine à enseigner suffisamment « flexible » pour ne point asservir le programmeur, mais néanmoins d'un prix abordable pour en permettre une large diffusion.

Or ces deux impératifs sont parfaitement contradictoires jusqu'à présent : plus une machine est souple, plus son prix est élevé (la machine parfaite étant sans doute l'ordinateur).

Certains essaient d'éviter ce dilemme en proposant des machines à enseigner à présentation collective. Mais malgré la séduction et peut-être l'efficacité de certains dispositifs de ce genre, déjà utilisés dans le secteur public ou semi-public, les bénéfiques pédagogiques de l'enseignement programmé (individualisation de l'enseignement, conservation du rythme personnel de l'élève, possibilités de feed-back) s'en trouvent perdus.

Enfin, il faut bien adapter le programme à la machine, c'est-à-dire se servir d'un support représenté le plus souvent par un film, des photos diapositives ou des fiches de micro-photographies, ce qui ne présente pas une grande commodité de réalisation pour l'instant.

Tous les inconvénients que nous venons de décrire proviennent de la même source : les programmes.

La plupart des programmes actuels sont des constructions fragmentaires. En effet, le plus souvent chacun a rédigé, au gré de sa fantaisie ou de ses besoins immédiats, son petit morceau de programme, par bribes, sans qu'il s'insère dans un « continuum » pédagogique, sans qu'il soit aucunement possible de regrouper dans un ensemble cohérent ces productions trop diversifiées qui émanent d'efforts éparpillés.

D'autre part, les programmes existants sont en nombre insuffisant, ce qui a conduit les plus rapides ou les plus paresseux à traduire et adapter les programmes de langue étrangère. Le travail de rédaction est maintenu avec des difficultés supplémentaires de langage ou de vocabulaire : le travail du spécialiste de la matière se trouve accru du fait de la transposition.

La traduction n'a pas allégé ni résolu les problèmes de construction du programme.

Il importe donc que soit élaborés un plan d'ensemble et une politique cohérente de l'enseignement programmé, en partant d'une définition claire et générale des objectifs d'enseignement que l'on veut atteindre dans les années à venir, et en fonction très directe de l'analyse des besoins des divers élèves à instruire.

C'est un des plus grands mérites de l'enseignement programmé que de contraindre à cette définition des objectifs : il faut cesser de s'en priver.

Les objectifs une fois définis, il sera nécessaire de contrôler qu'on les a bien atteints : cela implique la nécessité d'expérimentations systématiques. Il semble que ce point soit trop souvent perdu de vue par les programmeurs. Mettons à part les programmes qui n'ont pas été expérimentés faute d'élèves, c'est-à-dire qui ne sont en fait que des programmes incomplets ; les autres sont souvent, soit insuffisamment expérimentés parce qu'on s'est borné à en tirer un cliché statique sur une population restreinte dans une situation partielle ou lacunaire, soit surexpérimentés avec un luxe de détails qui satisfait le psychologue de laboratoire mais fait rarement progresser la diffusion de l'enseignement programmé.

Ces expérimentations de validation devront être conduites avec le souci de choisir des critères adéquats, comme on le fait pour les épreuves psychométriques, c'est-à-dire dans une perspective pragmatique en fonction de la réalisation des objectifs à atteindre.

Bien entendu la programmation prend du temps (peut-être moins qu'on n'a voulu le dire) mais, compte tenu de tout ce qui précède, le temps consacré à la rédaction d'un programme ne constitue pas un inconvénient majeur... si par ailleurs on peut s'attendre à une certaine qualité du programme et à une certaine extension de son application.

Quoiqu'il en soit, il serait vain de prétendre réduire le temps consacré à la programmation ; mieux vaudrait alors ne pas l'utiliser plutôt que de se servir d'un mauvais outil forgé hâtivement.

Une remarque peut être faite à ce sujet : actuellement les rédacteurs de programmes qui exercent par ailleurs une autre fonction, ne consacrent à l'enseignement programmé que quelques heures éparses, émiettant ainsi leurs efforts. Nous pensons que le temps serait considérablement réduit si des équipes constituées travaillaient sans arrêt à la rédaction d'un programme délibérément mis en chantier.

Il est également important d'essayer d'apprécier les limites de l'enseignement programmé.

Même pour transmettre l'apprentissage d'un savoir-faire, il est sinon théoriquement du moins pratiquement impossible de négliger le support verbal qui représente à la fois un outil et une contrainte.

L'enseignement programmé, à l'aide de dispositifs présentant des images ou un apprentissage sensori-moteur, demeure rarissime, même dans les pays anglo-saxons.

Ces programmes sont certainement difficiles à mettre en œuvre, et coûteux par l'appareillage qu'ils nécessitent.

On pourrait répondre à cela qu'il ne s'agit pas d'une limitation propre à l'enseignement programmé et que toute formation (ou presque) repose sur une verbalisation. Nous croyons toutefois que cette obligation peut devenir défaut lorsqu'il s'agit de transmettre une information à un élève **livré à lui-même** ; autrement dit qu'un programme risque, dans certains cas, d'aboutir seulement à l'acquisition d'un vocabulaire dépourvu de toute signification conceptuelle.

En effet la phase la plus délicate de la programmation est celle de l'analyse du contenu de la matière à enseigner et de son organisation conceptuelle. Il existe désormais plusieurs méthodes efficaces d'analyse et de hiérarchisation des concepts ; elles reposent toutes sur des extrapolations à partir de méthodes de programmation-machine utilisées sur les calculatrices. Mais, au delà des méthodes, il reste que la mise à jour de la richesse du concept et de ses adhérences avec les concepts voisins demeure un problème dépassant le support linguistique ; alors qu'il est aisé de tester et de vérifier la bonne marche d'un programme-machine, il est plus difficile et plus ambitieux d'évaluer la portée des variables mises en cause dans une démarche d'apprentissage.

Un autre point est le problème de la logique de l'enseignement programmé, tantôt structure de la matière elle-même — sorte d'algèbre contraignante n'offrant que peu de variété dans la programmation —, tantôt modèle découlant de processus d'apprentissage encore mal connus en dehors de situations pédagogiques restrictives. Le danger est représenté par cette absence de vue molaire qui caractérise beaucoup de programmes indéfiniment morcelés dans lesquels chaque pas ne prend de valeur qu'en fonction de celui qui le précède et de celui qui le suit, sans jamais s'insérer dans un ensemble cohérent. Il est par suite indispensable

que l'on se définisse au départ la stratégie pédagogique à utiliser, base de la logique interne du programme.

L'enseignement programmé est monotone. Il est facile de prétendre que cette monotonie tient à ce que les programmes sont mal faits. Il faut tenir compte de cette monotonie (inévitabile croyons-nous mais non dépourvue d'efficacité), notamment si l'on doit utiliser l'enseignement programmé sur des adultes : cette monotonie prendra plus ou moins d'effet en fonction de la population à laquelle on s'adressera.

De plus, un des avantages de l'enseignement programmé étant de forcer l'attention de l'élève, il est nécessaire de ne point franchir un seuil de saturation qui verrait inmanquablement décroître la motivation et par suite l'efficacité.

Ce seuil semble difficile à définir : il existe un seuil spécifique pour chaque matière ou pour chaque apprentissage, dont la détermination permettra le fractionnement du programme selon des séquences données ; il existe également un seuil spatio-temporel qui conduira à proscrire l'emploi démesuré de l'enseignement programmé à l'intérieur d'un même cycle d'étude.

Enfin, l'enseignement programmé ne saurait être employé seul — même, dirons-nous, dans le cas d'enseignement à distance ou par correspondance — en dehors de la présence du maître. Il semble que les élèves soumis à l'étude d'un programme réclament d'autant plus ce contact enrichissant.

On a beaucoup écrit sur la disponibilité du maître débarrassé de ses tâches triviales qu'il abandonne à la métrique du programme. C'est un fait que l'enseignement programmé se prête admirablement à l'apprentissage des connaissances de base. Le reste requiert, soit l'habileté pédagogique d'un homme, soit la mise en place de modèles très adaptatifs mais longs et difficiles à mettre au point et à expérimenter.

Une autre limite de l'enseignement programmé est donc la possibilité d'expérimenter, ainsi que nous le remarquons plus haut.

La solution intermédiaire ne serait-elle pas une « semi-programmation », plus « flexible », plus francisée, qui se libérerait d'une attitude par trop dogmatique ?

Nous ne le croyons pas. Cette « simili-programmation » nous paraît couvrir beaucoup trop de compromis. L'enseignement programmé est sans doute rigide, mais c'est se priver de ses avan-

tages que de l'extraire de son cadre. On a assez vanté le bienfait des contraintes imposées au programmeur (définition des objectifs en termes mesurables, organisation de la matière, stylistique et sémantique du programme, adaptativité) ! Il serait maintenant trop simple de s'en dégager. N'importe quel fascicule à tiroirs pourrait alors se parer du titre de programme... L'enseignement a fort heureusement besoin de contraintes pour se programmer. (On peut remarquer que, dans un domaine similaire, il n'est jamais venu à l'idée d'aucun informaticien de parler de « semi-programme pour machine ».)

Ceci ne signifie pas que l'on ne puisse point utiliser l'esprit de l'enseignement programmé sans en employer la lettre, et bien des cours magistraux peuvent tirer profit de la démarche du programmeur sans avoir besoin de s'appuyer sur la présentation d'une seule séquence d'items.

Aujourd'hui, les résistances ne sont point vaincues, mais la conviction l'emporte peu à peu : après le « défi américain », les pays de l'est se sont eux aussi emparés de l'enseignement programmé. Et pourtant on en est encore en France à une période d'attente...

Il nous semble qu'il devient nécessaire de faire appel à l'enseignement programmé, que nous le désirions ou non, lorsque nous nous trouvons en face du problème posé par la formation permanente.

Nous ne pouvons rejeter aucune méthode ; les pays en voie de développement ont déjà ressenti ce besoin avant nous, et de nombreux enseignants d'Afrique ont abouti à notre conclusion.

On nous objectera qu'il existe déjà plusieurs projets de recherche en enseignement programmé. Nous avons malheureusement le sentiment que beaucoup de ces projets sont tournés vers l'enseignement programmé par ordinateur, et peut-être plus vers l'ordinateur que vers l'enseignement programmé.

L'ordinateur offre de grandes possibilités : on peut le considérer en premier lieu comme une mémoire permettant de stocker une masse de données présentées à l'élève en fonction de ses besoins et dans un certain ordre ; cette présentation étant remise en cause, à chaque question posée, par l'analyse de la réponse (celle-ci s'appliquant à un nombre fini de solutions) ; une manière plus ambitieuse pourrait être de se servir du calculateur comme

un véritable générateur de programmes possédant sa propre grammaire. Mais cela suppose une investigation poussée des processus mentaux de l'élève.

Nous croyons certes à l'immense intérêt et à l'importance primordiale de l'utilisation des ordinateurs pour servir la cause de l'enseignement programmé. Mais la mise d'un programme sur ordinateur demande beaucoup de temps et de moyens. Cependant, faibles sont les efforts déployés pour l'éducation nationale, minimes sont les moyens mis à la disposition des adultes.

La formation des adultes ne saurait plus se passer de l'enseignement programmé dans un proche avenir : encore faut-il le bien penser et le bien mettre en œuvre.

Gérard GAVINI.



# TÉLÉ - PROMOTION RURALE

## une expérience d'éducation permanente

Depuis novembre 1966 se déroule dans l'Ouest de la France une expérience de Télé-promotion rurale qui doit s'étendre sur 3 années. Organisée à l'initiative de feu la Délégation générale à la Promotion Sociale et avec le concours du Ministère de l'Agriculture et de l'ORTF (Station de Rennes), elle se poursuit, depuis 1967, dans le cadre du Fonds National de la Formation professionnelle et de la Promotion Sociale. Elle a été directement inspirée par celle du Conservatoire National des Arts et Métiers (1962) et par les travaux de la commission des moyens audio-visuels siégeant auprès du Premier Ministre.

Une journée-test a été organisée le 18 février 1966 : environ 1.000 agriculteurs y ont participé. De novembre 1966 à février 1967, huit journées (deux par mois) ont réuni 2.000 à 2.500 participants dans les 190 centres d'accueil répartis dans les quatre régions-programmes de l'Ouest (17.000 journées-stagiaires). De novembre 1967 à février 1968, 12 journées ont été réalisées à l'intention des 350 centres d'accueil de la zone de diffusion à laquelle est venue s'adjoindre la région « Poitou-Charentes » (30.000 journées-stagiaires).

L'expérience de Télé-Promotion rurale a pour objet d'apprécier le rôle que la télévision peut jouer dans la promotion des adultes en milieu rural, et notamment dans la préparation des responsables et d'animateurs du développement économique et social.

### I. — PRINCIPES FONDAMENTAUX DE T.P.R.

a) Nécessité d'une information adaptée, situant notamment l'Agriculture dans les perspectives du développement global.

Les transformations de l'agriculture dépendent des transformations socio-économiques globales. L'agriculture n'est pas un secteur isolé dans la nation. *L'évolution de l'agriculture ne peut être comprise et expliquée que située dans le cadre du processus global de développement.* C'est ainsi par exemple, que l'évolution de l'agriculture dans l'Ouest de la France dépend pour beaucoup de l'industrialisation de cette région, à défaut de quoi les migrations géographiques déjà importantes risquent

de s'accélérer. Les programmes doivent donc faire une place importante aux relations agriculture-industrie et éviter « l'isolement des agriculteurs » face aux problèmes du développement. D'autre part, l'évolution de l'agriculture d'une région dépend de celle des autres régions, à travers les phénomènes de *concurrence interrégionale*. Il est donc important de confronter les perspectives de développement interrégional, de confronter les mentalités, les techniques, les types d'organisation, etc... Il est donc nécessaire que les programmes élargissent les horizons, ouvrent les agriculteurs sur les problèmes des secteurs non agricoles (qui sont aussi les leurs) et sur d'autre forme d'agriculture (concurrentes de la leur). Les films de la série C, qui situeront l'agriculture de l'Ouest avec celle du Marché Commun, mais aussi montreront les perspectives ouvertes par ce dernier, voudraient plus particulièrement satisfaire ces objectifs.

b) *Participation des usagers à la conception de l'expérience et à celle des documents filmés et écrits ainsi qu'à la réalisation des émissions.*

La *participation* à la conception de l'expérience est réalisée par le canal d'un *Comité d'Orientation*, constitué par des agriculteurs qualifiés, représentant les départements concernés par l'expérience. La participation à la préparation des documents filmés est réalisée par les *équipes pédagogiques*, nommées par le Comité d'Orientation. Jusqu'à maintenant, les documents écrits (documents d'accompagnement) ont été réalisés uniquement par les « professeurs », mais des études sont en cours pour donner à ces documents une nouvelle présentation, en organisant notamment une collaboration avec les animateurs des centres d'accueil. La participation aux émissions en direct est réalisée de bien des façons : participation à la table ronde du télé-débat, et surtout à l'orientation du télé-débat en fonction des questions posées par les télé-participants (1).

c) *Rôle fondamental du groupe comme cadre de réflexions et d'action.*

Dans l'expérience T.P.R., les agriculteurs participants se regroupent dans des centres d'accueil. Pour diverses raisons, cette action de groupe est considérée comme l'un des aspects les plus fondamentaux de l'expérience.

a) Dans les conditions socio-économiques de l'agriculture de l'Ouest, caractérisée par une forte prédominance de l'agriculture artisanale, l'action de groupe est appelée à jouer un rôle décisif dans l'évolution : banques de travail, groupements d'exploitations, groupements de producteurs, coopératives, etc... constituent parmi d'autres, des formes de cette action.

b) La télévision permettant de toucher un grand nombre d'agriculteurs, les participants sont forcément hétérogènes quant à leur niveau de formation, leur origine, leurs préoccupations, leurs responsabilités, etc... Cette hétérogénéité est normale dans une expérience de promotion collective, qui implique la participation de chacun à la promotion de tous (une montée collective), rendue possible par la discussion de groupe dans un climat de respect et de compréhension mutuelle.

c) De l'habitude de se rencontrer périodiquement, de réfléchir en commun sur des préoccupations communes, de chercher en commun à formuler des règles de progrès, peuvent naître, à un

---

(1) Expression forgée à l'occasion de l'expérience T.P.R. : elle veut marquer clairement une différence d'attitude par rapport à celle traditionnellement reconnue au télé-spectateur.

moment ou à un autre, les conditions d'une action en commun. Dans cette perspective, l'action en faveur du développement dépend de la densité des centres d'accueil.

d) *Soutien de l'action des institutions de base*

Télé-Promotion est la forme la plus récente et sans doute la plus puissante des actions de promotion, mais elle n'est pas la seule. Depuis plusieurs années, dans la plupart des départements de l'Ouest de la France, existent des organismes départementaux de promotion sociale constitués à l'initiative des organismes professionnels. Les organismes régionaux de Télé-Promotion n'entendent pas se substituer à ces organismes départementaux, mais plutôt, en leur laissant l'entière initiative de l'organisation de la promotion dans leur département, renforcer et soutenir leur action. C'est ainsi que la plupart des centres d'accueil sont créés à l'initiative des organisations professionnelles en liaison avec les organismes départementaux de promotion sociale qui en assurent d'ailleurs la coordination. A partir de 1968, la formation des animateurs des centres d'accueil leur sera confiée.

Le centre technique et pédagogique joue vis-à-vis des organismes de base, le rôle d'un prestataire de services.

e) *L'action en faveur de la promotion et du développement économique et social s'appuie nécessairement sur une structure socio-économique de base dont la connaissance préalable est fondamentale.* La zone d'action de Télé-Promotion rurale, qui correspond à cinq régions programmes de l'Ouest de la France, est relativement homogène.

La Haute Normandie a cependant une structure socio-économique qui la rapproche plutôt du Bassin Parisien, et le Poitou-Charentes a une densité de population agricole plus faible que celle des autres régions de programme de l'Ouest. Ces régions possèdent cependant suffisamment de traits communs, notamment dans l'orientation de leur production (importance de l'élevage), pour que les agriculteurs puissent se sentir *directement concernés* par les émissions centrées sur le développement économique et social de cet ensemble régional.

## II. — DANS UN CENTRE D'ACCUEIL

Les agriculteurs participant à l'expérience se regroupent dans des centres d'accueil (ou centres de regroupement). Le nombre des participants est très variable ; une participation de l'ordre de 15 semble techniquement (visionnement de l'émission) et surtout pédagogiquement satisfaisante (participation aux discussions de groupe). La discussion est animée par un animateur qui est un agriculteur, un technicien agricole, ou un enseignant.

### 1 - La journée du télé-participant

9 h	-10 h	: Travaux de groupe. Etude du document d'accompagnement.
10 h	-11 h	: Télé-Cinéma.
13 h	-14 h 30	: Déjeuner-Détente.
14 h	30-15 h 30	: Télé-Débat.
15 h	30-16 h 30	: Conclusion : Les Règles pour l'Action.

Le tableau ci-dessus reproduit la journée de Télé-participant, il montre clairement l'importance prédominante des travaux de groupe :

T.V.	: 2 h	= 33 %
Travaux de groupe	: 4 h	= 66 %

En 1966-1967, Télé-Promotion Rurale a diffusé un seul cycle portant sur l'évolution de l'Agriculture (à raison de deux émissions par mois, le vendredi).

Les possibilités d'utilisation des émissions étaient très souples, chacune constituait une unité homogène au cours de laquelle était traité et discuté un thème fondamental. Les participants pouvaient donc suivre un cycle complet, choisir certaines émissions, structurer une session d'informations autour d'une émission.

En 1967-1968, Télé-promotion rurale a diffusé deux cycles : le cycle consacré à l'évolution de l'agriculture déjà diffusé en 1966-1967, et un nouveau cycle concernant l'évolution des structures de la production agricole (à raison d'une émission chaque semaine : le vendredi). Il a été vivement recommandé aux centres d'inviter les participants à suivre la totalité des émissions d'un cycle.

## 2 - Rôle des Animateurs

### a) Fonction des animateurs

Les fonctions des animateurs peuvent être résumées comme suit :

- Motivation
- Explication de certains aspects des documents
- Animation des discussions du groupe
- Formulation des questions posées au centre pédagogique
- Aide du groupe à formuler ses propres conclusions
- Respect de l'horaire imposé par la télévision
- Participation aux opérations de contrôle et d'évaluation.

### b) Formation des animateurs

La formation des hommes dépend des fonctions que l'on souhaite leur confier dans l'avenir, et de leur passé. De toute évidence, les animateurs participant à l'expérience constituaient une population hétérogène tant par ses origines que par ses niveaux de formation. Cette situation ne doit pas surprendre, en raison de la nouveauté et des conditions de l'expérience, ainsi que du *changement d'échelle* qu'elle introduisait dans la promotion sociale.

En 1966-1967, compte tenu des fonctions des animateurs et du thème général des émissions (l'agriculture dans l'évolution économique et sociale), la formation fut réalisée en deux stages successifs, chacun d'une durée de quatre jours.

Le premier stage concernait les objectifs, les moyens et méthodes de la promotion collective ; l'expérience de télé-promotion : ses origines, son organisation, sa signification ; les caractères spécifiques des moyens audio-visuels (importance de l'image) ; les techniques d'animation de groupe ; la participation aux opérations de contrôle et d'évaluation.

Le second stage concernait la formation socio-économique des animateurs. Au cours de ce stage, les responsables des émissions présentèrent le document d'accompagnement, le film (conception générale), le dossier de l'animateur. Chacune de ces présentations donna lieu à des discussions de groupe et à des questions posées aux responsables.

En 1967-1968, l'extension de l'expérience, le grand nombre de participants (500 stagiaires au total), conduisirent à une formule plus souple. Pour la prochaine saison, le Centre technique et pédagogique se propose de former exclusivement les *formateurs* et d'utiliser la télévision pour soutenir les stages de formation des animateurs au plan départemental.

### III. — LES ELEMENTS PEDAGOGIQUES

Ils comprennent des documents télévisés, des documents écrits, des discussions de groupe.

#### 1° Des Documents télévisés

Ils comprennent les films et les télé-débats.

##### a) Les documents filmés

L'expression « documents filmés » paraît mieux adaptée que celle de « film ». L'objet du document est d'illustrer le thème de la journée, d'éclairer par confrontation les problèmes posés, de susciter des questions de la part des télé-participants, de nourrir leurs discussions en vue de leur permettre de dégager eux-mêmes les conclusions et les règles pour l'action. Les documents sont à base d'interviews, d'images de réalisation, de montages pédagogiques (jeux de cartes pour représenter différents aspects de l'agriculture de groupe, etc...), de cartes, graphiques et dessins animés, etc... Ils sont toujours l'œuvre des agriculteurs eux-mêmes, décrivent des situations « traditionnelles », des recherches en cours, des réalisations de novateurs, comparent et opposent..., veulent susciter les questions et les réflexions. Mais, il semble que d'importants progrès restent à accomplir dans ce domaine et que des études et recherches soient encore nécessaires pour parvenir à une maîtrise pédagogique plus satisfaisante des moyens audio-visuels.

##### b) Le télé-débats

En 1966-1967, à chaque émission, 10 centres d'accueil (dits « centres témoins ») ont été appelés par téléphone depuis la station émettrice ; chaque centre posait une question. Les questions permettaient de structurer une émission d'une heure, diffusée en direct et construite en fonction des préoccupations des participants.

Les deux premières émissions ont été réalisées après deux heures de préparation, les six dernières « en direct ».

En 1967-1968, le dialogue entre la table ronde et le centre d'accueil a été organisé directement à l'écran. Ce résultat a été obtenu soit par l'organisation de la table ronde dans un centre d'accueil, soit par la constitution d'un centre de délégués à la station de l'O.R.T.F.

Cette formule constitue un nouveau progrès car le passage à l'écran des agriculteurs constitue une forme de « promotion ».

Dans l'ensemble, les télé-participants semblent apprécier davantage télé-débat que le document filmé. Au cours de nos prochaines émissions, une place plus importante sera sans doute faite à Télé-Débat.

#### 2° Des Documents écrits

Le centre pédagogique édite deux types de documents écrits :

- des documents de « sensibilisation »,
- des documents « complets ».

En 1966-1967, seuls des documents complets avaient été établis mais l'expérience a montré que ceux-ci étaient peu lus (tout au moins avant l'émission).

Cette constatation a conduit en 1967-1968 à la préparation de « documents de sensibilisation » comportant quelques définitions fondamentales, des tableaux à discuter, un scénario du film et des thèmes de réflexions destinées à faire réfléchir les participants sur le contenu de

la journée. Les documents de sensibilisation dont la présentation a été rendue aussi attractive que possible (couleur, photos, dessins, etc...) sont remis gratuitement avant la journée T.P.R. pour motiver les agriculteurs à participer au sein d'un centre d'accueil (60.000 documents ont été diffusés en 1967-1968).

Les documents « complets » rédigés par les professeurs traitent le sujet de façon plus approfondie. Ils sont vendus, et destinés à être lus plutôt après la journée de promotion, en raison de l'intérêt que cette journée devrait susciter. Dans toute la mesure du possible, le document est fractionné en « unités d'apprentissage » présentées sur une page, le texte est très aéré pour éviter l'impression de densité et pour permettre de compléter par des notes personnelles (25.000 documents ont été diffusés en 1967-1968).

Des progrès importants ont été réalisés dans la présentation des documents d'accompagnement, mais des études en cours devraient permettre de nouvelles améliorations pour la prochaine année.

### 3° Des discussions de groupe

La « discussion de groupe » (conduite par des animateurs spécialement formés) est une structure de mise en cause des propositions faites à l'écran. Les images et les textes proposés sont discutés, les participants peuvent les accepter, les refuser, les adapter, demander des compléments d'explications, etc... C'est à partir de la discussion de groupe que s'élabore le contenu du Télé-débat et que celui-ci prend une véritable signification. Télé-débat est en effet une émission entièrement structurée à partir des préoccupations et des réflexions des télé-participants.

## IV. — L'ORGANISATION DE T.P.R.

### 1 - Le Comité d'Orientation

Il comprend des représentants des services publics (ingénieurs généraux d'agronomie), des organisations professionnelles et de promotion sociale de la zone d'action (fortement majoritaires au sein du Comité) et des réalisateurs (Centre pédagogique - O. R. T. F. - Equipes de réalisation pédagogique et cinématographique).

Il a pour objet de définir la politique générale de Télé-Promotion Rurale : programmes, principes pédagogiques et d'organisation des Centres d'accueil...

### 2 - Le Centre pédagogique et technique

Dans le cadre de la « politique générale » définie par le Comité d'Orientation, le centre pédagogique et technique est le centre d'*animation* de l'ensemble des équipes et de *réalisation* des émissions.

Il comprend : un directeur (à temps partiel), trois adjoints (à temps plein) et comporte les sections affaires générales, production, formation et études, administration.

### 3 - L'équipe de réalisation pédagogique

Dans le cadre de l'expérience, cette équipe a été constituée par les enseignants et les chercheurs du Centre d'Economie et de Sociologie Rurales de Rennes (Ecole Nationale Supérieure Agronomique). Le personnel de ce centre (20 à 25 scientifiques) analyse depuis plusieurs années les transformations de l'agriculture dans l'Ouest, entretient de nombreuses relations avec les professionnels, est entraîné à la pédagogie de

la promotion rurale (Institut National de Promotion Agricole de Rennes), a une grande connaissance de l'économie agricole régionale. *Il est évident que l'existence de ce centre a rendu possible la réalisation de l'expérience en un temps très court et a grandement contribué à son succès.*

De nombreuses discussions ont lieu au sein de l'équipe sur la réalisation des films, notamment avec des représentants désignés par le Comité d'Orientation, mais la réalisation est confiée à un seul professeur ayant le pouvoir de décision et assumant toute la responsabilité de la réalisation du film.

#### 4 - L'équipe de réalisation cinématographique

La puissance de l'image, face à un monde rural angoissé, implique une sélection attentive, pour soutenir la pensée du responsable pédagogique de l'émission. La compréhension du monde rural, de ses difficultés, des conditions de son approche qui déterminent son adhésion à la réalisation (sans laquelle l'échec est inévitable), sont nécessaires au succès du tournage. L'équipe pédagogique a facilité l'action de l'équipe cinématographique en créant les conditions d'accueil par le monde rural, et l'équipe cinématographique a facilité grandement la tâche des « professeurs » par la compréhension de leurs difficultés. D'autre part, le Service Cinématographique du Ministère de l'Agriculture nous a fait bénéficier de sa grande expérience dans la réalisation cinématographique en milieu rural. *Des relations permanentes et très étroites doivent exister entre les équipes pédagogiques et cinématographique.*

#### 5 - Equipe technique O.R.T.F.

L'équipe de l'O.R.T.F., avec laquelle se sont établies des relations amicales et très efficaces, a délivré les responsables pédagogiques et cinématographiques de tous soucis techniques et a su créer un *climat de confiance et de détente très favorable au succès des émissions*. L'expérience a bénéficié d'une grande compréhension et d'un soutien très actif de l'O.R.T.F.

#### 6 - Equipe Télé-Débat

« Télé-Débat » est né de notre souci permanent d'organiser le dialogue entre les télé-participants et le Centre pédagogique. Il est réalisé en partant des préoccupations des télé-participants (exprimées soit par téléphone en 1966-67, soit directement à l'antenne en 1967-1968) par une table ronde qui comprend un meneur de jeu et 4 à 6 invités.

*Le meneur de jeu* est le plus souvent le responsable de la journée (donc le responsable du film et du document d'accompagnement), il ouvre le débat, l'anime et le conclut.

*Les invités* sont des agriculteurs et des personnalités connus pour leur compétence et leur expérience en rapport avec le sujet traité.

#### 7 - Centre d'accueil

Le fonctionnement du centre d'accueil conditionne le succès de toute l'expérience. En effet :

a) La télévision ne se substitue pas à l'action des centres de base : *elle la soutient.*

b) La promotion repose sur la participation, le dialogue, *la discussion de groupe que les films et les documents ont pour objet de nourrir.*

Le succès de l'expérience dépend donc de la richesse de la discussion de groupe, qui doit permettre à chacun des participants de se déterminer et de contribuer à la formulation des règles d'action.

#### 8 - Organismes de promotion sociale

Il est relativement plus aisé de créer un réseau de production et de diffusion que de créer le réseau d'accueil. En effet, les participants doivent être motivés, les animateurs doivent comprendre qu'ils ont une mission dont l'accomplissement sera décisif dans le succès ou l'échec de l'expérience ; les organisations professionnelles ne peuvent s'engager sans la certitude d'une participation active et même d'un contrôle de l'orientation et des résultats : la puissance de la télévision éveille autant l'idée de crainte que celle d'efficacité.

Or, la diffusion, dans le domaine de la promotion collective, d'émissions sans structure pédagogique d'accueil permettant la confrontation, la manifestation de l'esprit critique, et la recherche d'une construction en commun, serait dépourvue de signification et de portée.

La création du réseau d'accueil implique donc des institutions d'orientation et de contrôle et une très large initiative laissée aux organismes de promotion, publics ou privés, dans la création des centres d'accueil.

Dans le cadre de notre expérience, le centre pédagogique n'a constitué, de sa propre initiative, aucun centre d'accueil. En accord avec le comité d'orientation, seuls les centres disposant d'un animateur formé, acceptant de participer au contrôle et à l'évaluation des résultats, ont été agréés. C'est ainsi qu'environ 150 centres ont été agréés en 1966-1967 et 350 en 1967-1968.

En 1968, l'action des organismes départementaux de promotion sociale sera renforcée : ces organismes seront appelés à jouer un triple rôle de création de centres d'accueil (ou de stimulation), de coordination, et de recrutement et de formation des animateurs.

#### V. — EVALUATION

L'expérience se poursuivant, il est prématuré de porter un jugement sur les résultats. Le contrôle et l'évaluation se font au sein du comité d'orientation, par des réunions d'évaluation des animateurs, par l'analyse des comptes rendus de presse, par des enquêtes auprès des participants et des animateurs, par l'interview direct des agriculteurs ayant participé à l'expérience. Des études sont actuellement en cours pour estimer les résultats, ils feront l'objet d'une publication détaillée en 1968.

La croissance du nombre de participants et du nombre de centres (passé de 150 à 350 environ) est un indice favorable de l'intérêt porté à l'expérience. Il est certain aussi que l'expérience suscite un nombre important de « télé-spectateurs », ceci en liaison avec la diffusion de communiqués par la presse agricole. Mais la formule « télé-spectateur » n'est pas celle qui correspond à notre objectif : nous avons mentionné qu'un aspect fondamental de notre expérience était la constitution d'un réseau d'accueil formé de « groupes », au sein desquels s'élabore une réflexion en commun susceptible d'aboutir, à un moment ou à un autre, à une action en commun.

L'action T.P.R., estimée au niveau de son incidence sur le développement économique, dépend aussi, probablement, de la densité des centres d'accueil. Quelques réalisations constituent de ce point de vue de véritables zones témoins qui appellent une analyse spécifique et plus approfondie.

L'action T.P.R. peut encore être estimée d'une autre façon : elle a des effets stimulants, organisateurs et structurants sur la mise en place des institutions de promotion de base ainsi que sur leur fonctionnement. Elle vient soutenir l'action de nombreux agriculteurs et techniciens, décidés à faire « quelque chose », mais manquant jusqu'alors de moyens pour aboutir.

D'un autre côté, en raison même de sa puissance, elle peut freiner dans certains cas d'autres formes de promotion. Il est clair que T.P.R. oblige les responsables et animateurs régionaux à définir en commun les bases d'une action de promotion liée à un processus régional de développement.

Les enquêtes et études en cours en 1968 permettront d'éclairer les résultats de l'expérience et, éventuellement contribueront à améliorer cette expérience en 1968-1969.

Pour donner une idée de l'ampleur des développements possibles, notons que si nous parvenions à toucher régulièrement 10.000 participants, cette forme de promotion ne toucherait seulement que 1,6 % des exploitants agricoles et 0,73 % de la population agricole de l'Ouest.

*L'effort à accomplir demeure considérable.* Mais il paraît maintenant acquis que, dans certaines conditions d'emploi, la télévision pourrait constituer un puissant moyen au service de la promotion du monde rural.

Lous MALASSIS et André FRESNEL.

# RURAUX ET EDUCATION PERMANENTE

Poussé par des changements imprévus, bousculé par des mutations internes de tous ordres, le milieu rural, plus particulièrement le monde agricole évolue à pas de géant. Ce qui semblait le mieux acquis — le droit de propriété, l'autorité des générations aînées, l'éternité d'une France rurale... — est remis en question. Nous voyons tour à tour s'introduire des cultures nouvelles, se généraliser la mécanisation, la spécialisation, les calculs économiques, l'agriculture de groupe. Ces développements techniques, économiques, sociaux assouplissent les mentalités les plus fermées. Ils soulèvent aussi des heurts, des malaises, de l'inquiétude. Qui ne s'interroge ? Cette nouvelle vie rurale et agricole, entre dans le concept économique et social du monde. Ne sera-t-elle pas en fin de compte la proie de ce dernier ? La moindre manifestation paysanne se soude dans cette crainte d'être victime de l'évolution sociale générale — Politique dont on soupçonne le manque d'équité — Marché commun qui pourrait être un marché de dupes...

Cette attention aux événements, à l'actualité, rend présent, mais elle favorise une révision permanente du savoir conduire son entreprise. Celui qui voudrait s'y soustraire, signe sa condamnation.

Ainsi une attitude favorable à une éducation permanente se manifeste dans ce milieu rural réputé conservateur. Elle touche toutes les générations, particulièrement les plus jeunes.

Nous devons cependant être prudents dans cette analyse. Tout ce que nous constatons n'est-il pas momentané ? Cela ne cache-t-il pas encore une aspiration profonde à un achèvement, à une recherche de sécurisation profonde ? — Qui sait ?

Il n'y a rien d'aussi trompeur que ces manifestations incontestables de progrès, objet de sollicitude de l'information et de la Presse, et qui en fin de compte ne traduisent qu'une recherche d'installation. Nous l'avons remarqué par exemple dans la réalisation il y a 10 à 15 ans de ces nombreuses « zones témoins », où se conjugaient et la demande des populations et l'apport de l'Administration. Que reste-t-il de ces zones, au départ privilégiées ? Après une période d'incontestables bouleversements, leur marche en avant s'est arrêtée. Beaucoup d'entre elles sont devenues plus fermées que les zones voisines traditionnelles. Le bilan des Foyers dits « de Progrès » serait lui aussi à dresser !

Cependant si le monde rural a bougé et continue à bouger, cela est moins lié à des institutions destinées à l'exemple et au progrès, qu'aux actions diverses d'hommes et de femmes de tous niveaux dont un caractère commun s'affirme à l'évidence : dans leur grande majorité, ils sont moins redevables à l'Ecole qu'à des Mouvements.

C'est dans la vie à travers l'activité de Mouvements de Jeunesse et d'Adultes que beaucoup d'entre eux ont appris à questionner, à s'interroger sur eux-mêmes et sur leur cadre de vie. Nous les trouvons dans de nombreux organismes syndicaux, coopératifs, économiques, sociaux, politiques même. Nous les trouvons moins dans les instances plus administratives, « assurant » le progrès, ou la formation des hommes.

Cette observation donne à réfléchir et condamne peut-être une organisation sociale aujourd'hui dépassée.

Notre société traditionnelle avait cru devoir s'organiser autour des étapes successives de la vie humaine : la période de **formation**, de l'enfant à l'adolescent ; la période de **travail** de l'adulte ; la période de **retraite** de la personne âgée. Nos œuvres, nos institutions, notre législation restent très marquées par ces divisions précises, identifiant les âges aux activités correspondantes.

Ces étapes, apparemment évidentes, nous entraînent à de faux problèmes. Ne parle-t-on pas couramment de Prolongation de la scolarité comme s'il s'agissait d'apprendre 1 an ou 2 de plus, de classes terminales comme s'il s'agissait d'arrêter enfin le savoir ? A propos des adultes, ne parle-t-on pas d'avancer l'âge de

la retraite comme si un « inactif » ou un « rentier » de 50 ans pouvait se concevoir aujourd'hui ?...

— La formation, selon des modes certes différents, touche autant la jeunesse que la personne adulte et la personne plus âgée.

— La notion de travail peut aussi bien s'appliquer au besoin d'activités des jeunes scolaires qu'au désir d'action que ressentent les aînés.

— Que dire encore de ces notions de repos, de loisirs, de liberté, que sous-entend l'âge de la retraite ? L'enfant, l'adolescent, le jeune revendiquent leurs jeux, leurs loisirs, leurs initiatives. Et l'adulte n'entre-t-il pas dans une civilisation toujours plus grande du loisir ? Ainsi : formation, travail, détente se succèdent moins dans les étapes de la vie qu'elles se réunissent chaque jour davantage de l'enfance à la vieillesse. La formation ainsi devient bien permanente.

Celui qui s'est formé dans la vie était donc plus apte que d'autres à épouser notre temps. A observer encore le milieu rural nous ne pouvons pas dire cependant que tous y aient parfaitement réussi. Peut-être ne les a-t-on pas toujours bien aidés.

Il est facile de comprendre pourquoi l'école trop affirmative peut faire obstacle à l'éducation permanente. Ceux qui ne dépassent pas le savoir qu'ils y enregistrent se réfugient en des affirmations élémentaires. A l'école, ils retiennent plus le « récité » qu'ils n'expriment le « voir », ils s'assurent plus qu'ils ne mettent en doute.

Mais pour ceux que la vie forme, nous observons aussi un certain nombre de « fixations » regrettables. Les affirmations de ceux qui, étant moins assurés, les font se réfugier dans des formules toutes faites. Une perpétuelle quête de l'actualité (cette fausse motivation) base de leur formation, n'améliore guère que leur autodidactisme et ne les engage pas dans une formation profonde. Ils pensent au futur, mais cela peut les entraîner aussi à élaborer des plans et projets qui deviennent des fins en soi, un fini à atteindre. Conservatismes d'un autre ordre, celui du futur. Ce n'est plus éclairer l'avenir, mais l'encombrer encore de ces définitions.

« Le Théâtre d'agriculture et Message des champs » de notre vingtième siècle nous offre ainsi matière à de nombreuses réflexions concernant l'éducation permanente. Nous y rencontrons

certains acteurs mieux préparés que d'autres à jouer leur rôle dans ce monde moderne.

Il est évident que la formation de la jeunesse engage l'avenir. Cette formation peut libérer ou encombrer, peut exercer à l'observation et au changement, ou au contraire favoriser l'affirmation. Elle peut aider à une découverte du perpétuel inachevé, ou au contraire inviter au « terminal ».

La pédagogie scolaire rejoint celle des Mouvements ; au Voir — Juger — Agir de ces derniers, peut très bien s'identifier « l'intérêt — l'acquisition — l'exercice » de l'école. Mais alors l'école doit apprendre que la vie enseigne, que le savoir qui s'y donne n'est qu'une denrée périssable, que le maître est aussi élève.

Et puis il y a plus. L'éducation permanente n'est pas une institution, n'est pas un recyclage, elle est la conséquence de l'appétit des hommes et des femmes, à approfondir et savoir mieux, non pas isolément, mais avec les autres, par les autres.

Comme toute éducation, il s'agit d'une croissance, où s'engage non seulement celui qui s'éduque mais tout le milieu dont il dépend.

André DUFFAURE.



# AVENIR DE L'EDUCATION PERMANENTE

---

L'enseignement scolaire a bien longtemps souffert de ce que les enfants étaient implicitement considérés comme de futurs adultes, c'est-à-dire de « petits hommes ». On a cru pendant bien longtemps pouvoir s'adresser à eux en un langage qui était celui même des adultes, un langage abstrait, complexe, difficile qui n'avait pas plus de chance d'être entendu par eux que les sujets qu'on leur proposait n'avaient de chance de les intéresser.

Il ne faudrait pas que l'enseignement des adultes souffre du défaut réciproque, et que l'on commette la fatale erreur de parler à des hommes faits le langage qui convient à des enfants. L'éducation des adultes n'est point du tout et ne sera jamais le simple prolongement de la formation scolaire. Elle en diffère en effet par au moins trois aspects essentiels :

— La psychologie de l'adulte n'est pas celle de l'enfant ; l'homme a acquis son expérience propre, il est mûri, durci, rétréci dans ses curiosités, en même temps que plus apte à comprendre et à situer ; il a un métier, une famille, qui retiennent le meilleur de son amour ; il doit travailler utilement, en sachant à tout moment pourquoi et les progrès qu'il fait. Ces différences et mille autres encore sur lesquelles nous n'avons pas le loisir de nous étendre ici, rendront nécessairement difficiles aux universitaires le passage de leur enseignement habituel à un mode de communication qui doit forcément — sous peine d'échec — être très différent de la relation scolaire. Une initiation à la psychologie de l'adulte sera invariablement nécessaire avant que les ensei-

gnants de métier ne puissent faire œuvre utile. Mais ils y trouveront sans nul doute un enrichissement personnel de grande qualité.

— Les conditions dans lesquelles les adultes pourront accéder au travail intellectuel sont nécessairement dominées par leurs occupations personnelles. Qu'ils puissent consacrer à cette reprise de contact une demi-heure par jour, deux heures par semaine, une semaine par an, ou quelque autre fraction de leur temps, nous aurons toujours affaire à des hommes fatigués, pressés, préoccupés ; pleins de bonne volonté, sans aucun doute, mais jamais à notre disposition comme le sont les élèves des cycles obligatoires d'enseignement.

— Enfin et surtout les adultes sont d'abord des travailleurs dont le métier constitue à la fois le gagne-pain et la préoccupation fondamentale. C'est la plupart du temps par rapport à leur métier qu'ils ont ressenti un besoin de formation nouvelle, et dans le cadre de leur métier que nous pourrions nous adresser à eux. Il en résulte que de telles actions de formation ne pourront strictement avoir lieu qu'avec l'accord des travailleurs d'une part — citoyens libres et qui prendront librement la responsabilité de s'engager de la sorte — et d'autre part de leurs employeurs dont les travailleurs dépendent nécessairement pour tout ce qui concerne leur temps de loisir, leur avenir professionnel, etc...

\* \*

Ainsi, l'entreprise — gigantesque — que représente l'instauration de l'Education Permanente ne sera pas, ne peut pas être exclusivement l'œuvre d'un Ministère. Elle ne saurait dépendre d'une décision unilatérale. Elle exige tout ensemble : participation des intéressés et concertation avec les responsables de l'emploi.

Le Ministère de l'Education Nationale, dans sa forme traditionnelle, est d'ailleurs loin de se trouver seul en cause : les Affaires Sociales, l'Agriculture, l'Industrie, d'autres encore se trouvent pareillement concernés.

La concertation, qui se trouve de la sorte être la condition sine qua non de l'Education Permanente, doit donc s'instituer **entre les Pouvoirs Publics, le Patronat** — représentés tant par les dirigeants des entreprises que par les Fédérations profession-

nelles **et les travailleurs**, considérés tant individuellement qu'à travers leurs propres organismes représentatifs au premier plan desquels se situent les organisations syndicales.

\*\*

Un organisme a été créé précisément pour mettre en place cette délicate structure de concertation, pour en assurer le fonctionnement : c'est le Centre National de la Formation Permanente. Fondé voici deux ans, il est actuellement dirigé par M. le Recteur Capelle, ancien Directeur général des Enseignements et de l'Orientation au Ministère de l'Education Nationale, M. Jean Chenevier, Vice-Président de la Société B.P. et Président du Centre de Recherches et d'Etudes des Chefs d'entreprise, et M. Pierre Sudreau, ancien Ministre de l'Education Nationale. Le Centre se consacre électivement à l'étude, la conception et la diffusion des moyens d'enseignement destinés aux adultes ; et il a trouvé là en effet des objectifs définis, rapidement réalisables et qui leur a permis de déboucher très rapidement sur des actions concrètes et efficaces. Depuis, et notamment avec l'appui accru de M. le Ministre de l'Education Nationale, il a entrepris de développer des implantations régionales qui prolongent son action à l'échelon local.

Marcel HIGNETTE.

## **LA SOCIÉTÉ EN MOUVEMENT**

---

Le choix n'est plus désormais entre l'accroissement du revenu et la diminution du temps de travail. Notre société, pour des raisons de puissance économique et pour des raisons de progrès humain, doit tendre à organiser le temps entre travail, éducation et loisir de telle sorte que l'éducation soit la clef de voûte d'un système en quête d'efficacité et de culture. Car la société de consommation est fille tout à la fois d'une production qui ne connaît plus de frein et de temps de loisir en quête d'emploi.

L'Education Permanente a pour objet de permettre que s'accroisse la faculté de produire, de permettre que le travailleur s'adapte à l'évolution de la production, de donner un sens au temps libre que la machine dégage, de préparer l'individu au choix qu'il lui faut faire entre des sollicitations contradictoires. Ce faisant, elle donne un sens à la croissance économique.

Elle résout aussi le difficile problème que pose l'évolution de notre société politique.

L'administration moderne est plus organisée, elle est outillée de moyens puissants de connaissance, d'orientation et d'arbitrage, elle est susceptible d'accabler de son poids un pouvoir politique moins outillé qu'elle ne l'est. Pour éviter les entraînements dont il peut être victime, le pouvoir politique a besoin de s'appuyer sur une démocratie vivante, sur le civisme et la culture de citoyens informés des problèmes, préparés aux responsabilités.

L'Education Permanente peut apporter réponse aux problèmes que posent actuellement notre civilisation et notre nation. Mais avec elle prendra fin une ancienne conception statique et paresseuse de notre société : une société éducative est sans cesse en mouvement, constamment en gestation ; elle est inconfortable à qui l'administre car elle donne naissance à des citoyens exigeants et aptes à la contestation parce que mieux informés ; elle est incertaine à qui en profite parce qu'elle remet constamment en cause les classements ; elle tend à dégager une « loi d'airain » aussi rigoureuse mais plus satisfaisante que l'autre.

Il faut que ceux qui la veulent sachent la vouloir car ceux qu'elle effraie sauront s'y opposer. Ils feront flèche de tout bois, tirant argument du coût économique et financier de l'entreprise, de l'hostilité des uns, de l'indifférence de tous, du désordre susceptible d'être créé dans les entreprises, des difficultés pratiques. Ils tairont leur crainte de voir naître la société nouvelle, ils minimiseront l'expérience de ceux qui sont entrés dans l'ère post-industrielle parce qu'ils sont entrés dans l'ère postuniversitaire et postscolaire ; ils négligeront de dire que la réduction de la durée du travail ne prend un sens et n'a une valeur que dans le cadre et par le truchement de l'Education Permanente, qu'enfin, l'investissement-formation est supportable, dès lors que l'on y veille, et qu'il est d'une haute rentabilité.

Il ne s'agit pas d'une querelle entre utopie et réalité ; mais bien d'un conflit sans merci entre les tenants de deux sociétés différentes. Nous sommes résolument pour la société sélective et pourtant sans classes, pour la société éducative et dès lors en mouvement, pour la société de culture et non d'ignorance, pour la société de participation et non de résignation et de révolte.

L'Education Permanente est l'utopie des années 1965-70, comme l'école gratuite et obligatoire fut l'utopie des années 1880-85.

Edgar PISANI.

Extrait d'*Hommes et Citoyens*  
(N° de mars 1968)

## VIE DE SEVRES

### DECORATIONS

Les chefs d'établissements pilotes sont aujourd'hui à l'honneur. Après Mlle SUCHAIL, Directrice du Lycée de La Folie Saint-James, décorée de l'Ordre du Mérite, M. QUIGNARD, Proviseur du Lycée-pilote de Sèvres, vient d'être fait Chevalier de la Légion d'Honneur. Les insignes de cette décoration lui ont été remis par M. AUBA, au cours d'une cérémonie intime qui s'est déroulée au Centre le 8 octobre dernier. M. AUBA avait tenu à laisser à Mme l'Inspectrice Générale HATINGUAIS le soin d'exprimer en quelques mots les sentiments de tous. Rappelant qu'il fut un des pionniers des Classes Nouvelles, elle souligna combien la personnalité même de M. QUIGNARD, sa culture alliée à un goût très vif de l'indépendance, son enthousiasme et son désintéressement, le désignaient tout naturellement pour le rôle qu'il sut si bien tenir au Centre. Animateur infatigable des stages, conférencier plein de talent, messager ardent de nos idées à l'étranger, M. QUIGNARD est devenu proviseur du Lycée-pilote au moment même où ses qualités pouvaient le mieux servir le renouveau de nos établissements. Affirmant et renforçant la solidarité du Centre et du Lycée, il a su animer une équipe solide, prête à réaliser, en commun et dans un climat de confiance mutuelle, une œuvre de rénovation véritable. Professeurs, élèves, parents, tous s'accordent à reconnaître en M. QUIGNARD un « grand Proviseur ».

### RENTREE AU C.I.E.P.

La rentrée a été marquée, comme de coutume par des départs et des arrivées.

Mlle MANGOT, Secrétaire générale, a réintégré un poste d'enseignement au Lycée-pilote ; elle continuera donc à travailler souvent avec nous et ce n'est pas un adieu que nous lui adressons en lui souhaitant toutes les joies possibles dans ce retour à sa vocation première.

Elle est remplacée par Mme DUMONT, venue de l'Ecole Normale d'Amiens, après avoir enseigné le français à Bruxelles. Nous adressons tous nos vœux à Mme DUMONT dans le poste très absorbant qui lui échoit.

C'est Mme GUILLAUMIN qui dirigera désormais le service de Documentation, avec la compétence que lui donnent les fonctions qu'elle a exercées au service culturel de l'Ambassade de France à Londres.

Certains de nos services ont subi des remaniements : le service « Recherches et information », devenu « Recherches et liaison pédagogiques », est désormais animé par Mme Stourdze, en liaison étroite avec le Secrétariat pédagogique. Le Service de Documentation, confié à Mme GUILLAUMIN, s'est assuré la collaboration de M. Kimmel, Mlle Coisne, Mme Torres, avec mission de réorganiser dans des perspectives nouvelles les trois salles du 1<sup>er</sup> étage du C.I.E.P.

Le personnel du Centre s'est réuni les 19 et 20 décembre pour des journées d'information et de réflexion en commun qui ont permis à chacun de mieux situer son rôle dans l'ensemble de nos travaux.

### « FILIALES DE SEVRES » EN AMERIQUE DU SUD

A la suite d'un stage que j'avais dirigé à Montevideo pour les professeurs uruguayens de français, j'ai pu aller en février 1968 en Argentine visiter le Centre International d'Etudes Pédagogiques de Buenos Aires. Cette filiale est animée, de façon remarquable, par Mme CHALON qui, avec ses collaborateurs contribuent efficacement et régulièrement au « recyclage » des professeurs argentins de français, de l'enseignement primaire et secondaire, de la Capitale et des Villes de province ; d'autre part, la section internationale du Centre organise des rencontres et même des journées pédagogiques avec des enseignants argentins de toutes disciplines, permettant un travail de recherches et de confrontations particulièrement fructueux.

Ce Centre est donc en quelque sorte le Bureau Pédagogique des Services culturels français puisqu'il est responsable de l'ensemble des problèmes pédagogiques, qu'il s'agisse de ceux de l'enseignement du français ou des relations avec les pédagogues argentins de toutes disciplines. Mais il faut admettre que le nom de « Sèvres » a un retentissement tel en Argentine que bien des enseignants qui ne penseraient pas ou qui hésiteraient à se réunir dans le Service officiel d'une Ambassade sont toujours prêts à s'associer aux activités d'une « Filiale de Sèvres » dont le Comité Exécutif comprend aussi bien des Argentins que des Français.

\*\*

D'autre part, au Brésil, le Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres avait depuis longtemps des « correspondants » auxquels étaient adressés régulièrement des dossiers pédagogiques. Mais dès février 1968, puis en juillet dernier, au cours de nombreuses séances de travail auxquelles participaient M. ROZE, Conseiller culturel et ses collaborateurs ainsi que deux pédagogues brésiliens de haute qualité et grands amis de la France et de Sèvres, Mme MYRTHES DE WENZEL, Directrice du « Centro Educacional » de Niteroi et M. BEZERRA, Directeur-adjoint de l'enseignement par télévision à Rio de Janeiro, et moi-même, il nous a paru indispensable, à tous, de tenter un regroupement mieux structuré de tous ceux qui dans la baie de Guanabara — Rio de Janeiro et Niteroi — s'intéressent aux méthodes nouvelles d'enseignement.

C'est ainsi qu'il a été décidé de créer à Niteroi un Centre d'Etudes Pédagogiques qui rassemblerait tous les éducateurs des deux Etats de Guanabara et de Rio de Janeiro pour que, par des colloques et des échanges, ils puissent mettre en commun le résultat de leurs travaux personnels.

Le « Centro Educacional » de Niteroi, établissement secondaire pilote de l'Etat de Rio de Janeiro, est un lieu idéal pour abriter un Centre d'Etudes Pédagogiques, Filiale de Sèvres ; en effet, il met à la disposition de ce Centre des locaux particulièrement spacieux : une très grande salle, nommée « EDMEE HATINGUAIS » et inaugurée en mai dernier, devait à l'origine servir seulement de classe de français ; elle deviendra maintenant également un lieu de rencontres pour des professeurs de toutes disciplines lors de journées pédagogiques, symbolisant ainsi les efforts incessants que Mme HATINGUAIS n'a cessé de prodiguer pour rapprocher les éducateurs du monde entier, en particulier ceux qui croient, au Brésil et en France, aux méthodes nouvelles d'enseignement. Communiquant avec cette très belle salle, deux pièces plus petites abriteront l'une le Secrétariat, l'autre la documentation du Centre. Mais si le « Centro Educacional » de Niteroi est un lycée-pilote de l'Etat de Rio de Janeiro, sa réputation est telle que c'est du Brésil tout entier que de jeunes professeurs viennent y faire des stages pratiques. Ainsi, comme à Sèvres, un lycée-pilote apportera une « sève » vivante et vivace aux recherches et colloques organisés par le nouveau Centre d'Etudes Pédagogiques.

L'Orienteur Pédagogique des Services culturels français travaillera en coordination étroite avec le Comité exécutif de ce Centre composé de professeurs brésiliens de disciplines différentes, et dont M. BEZERRA a bien voulu accepter la Présidence, et Mme de WENZEL la Vice-Présidence.

Brésiliens et Français souhaitent vivement que l'inauguration officielle de ce nouveau Centre d'Etudes Pédagogiques ait lieu en avril prochain en présence de M. l'Inspecteur général Jean AUBA, Directeur du Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres.

Colette STOURDZE,  
Chargée du Service de Recherche  
et Liaison Pédagogiques.

---

## VIE DES ASSOCIATIONS

---

### ● MOUVEMENT D'ÉDUCATION NOUVELLE

Un bureau d'information vient de s'ouvrir pour tous ceux qui désirent des renseignements sur les institutions et méthodes de pédagogie active et d'éducation nouvelle.

Ce bureau dépend administrativement du Centre International d'Etudes Pédagogiques de SEVRES. Il est assuré du concours des écoles et mouvements d'éducation nouvelle, groupes au sein du **Comité de Liaison des écoles et mouvements d'éducation nouvelle.**

**Pour les visiteurs désireux de s'informer de vive voix, une permanence est assurée à PARIS même 55, rue Saint-Placide, 6<sup>e</sup> arrondissement (téléphone 222-23-59) tous les mardis matin et jeudis après-midi.**

**Les demandes de renseignements par lettre ou téléphone doivent être adressées au siège administratif du bureau : Centre International d'Etudes Pédagogiques de SEVRES 1, avenue Léon-Journault 92-SEVRES. Téléphone OBS 08-00. Poste 38.**

Le Bureau s'est fixé pour but de faciliter les échanges et le travail entre tous ceux qui souhaitent mettre en œuvre les méthodes de pédagogie active et d'éducation nouvelle, et plus généralement tous ceux qui, dans les circonstances présentes, sont soucieux d'aider par l'exemple à la rénovation scolaire.

**Vis-à-vis des écoles et mouvements organisés** (ou qui souhaiteraient s'organiser), il fonctionnera comme une « bourse des activités », en assurant une information réciproque qui permettra, non seulement d'harmoniser les calendriers, mais aussi d'ouvrir chaque manifestation à la participation de tous. Il donnera la possibilité de prolonger le travail de réflexion et de recherche accompli au sein de chaque groupe tout en laissant à chacun ses responsabilités propres. Plaque tournante des idées et des initiatives, il pourra à son tour provoquer des réalisations traduisant collectivement le dynamisme de l'idéal commun aux écoles et mouvements qui ont provoqué sa création.

Sans négliger d'entretenir la liaison interne déjà établie entre les mouvements, il les ouvrira vers l'extérieur en les faisant connaître et créera des liens nouveaux avec tout ce qui est actif dans le domaine de l'éducation, en France et à l'étranger.

## ● OU EN EST L'A. F. P. F. ?

**Extrait de l'Editorial de la revue « Le français aujourd'hui » (Association Française des Professeurs de français)**

Au seuil d'une nouvelle année, il est utile de faire le point et d'évoquer les conditions dans lesquelles l'Association Française des Professeurs de Français va prendre un nouveau départ.

La première année d'existence de notre association a été à la fois fructueuse et ingrate, encourageante et décevante. Incontestablement, l'A.F.P.F. répond à une attente chez la grande majorité de nos collègues. Des journées d'information ont été organisées à Lille et à Orléans. D'autres ont été préparées à Toulouse, à Nice...

Mais les difficultés n'ont pas manqué. Elles sont inévitables pour une association qui se propose tout autre chose que d'être une simple amicale ou un organisme de défense d'une catégorie particulière. Il faut abattre bien des barrières, surmonter bien des méfiances et des préjugés. Un enseignement compartimenté comme l'enseignement français s'accommode mal de l'implantation d'une organisation dont l'objectif est de rassembler les maîtres qui enseignent le français dans les différents ordres et degrés d'enseignement, et quelle que soit leur formation. En face d'une entreprise de ce genre, certaines réactions de défense sont « naturelles ». Notre première tâche sera maintenant de les surmonter et d'aller de l'avant.

A cet égard, les « événements » survenus en mai et juin derniers dans nos lycées et dans nos facultés ont sans doute suscité bien des réflexions et favorisé certaines prises de conscience. Il est intéressant de relire aujourd'hui, à la lumière du vaste mouvement de contestation qui s'est développé alors, ce qu'écrivait Pierre Barbéris dans le premier numéro du **Français aujourd'hui** sur l'état d'esprit de « l'immense public scolaire » auquel nous nous adressons (voir le n° de mars 1968, pp. 12 à 17). Chacun sait que les enseignements littéraire et philosophique ont été partout les plus vigoureusement contestés ; signe excessif d'un malaise et d'un décalage réels entre ces enseignements et ce qu'il est convenu d'appeler « la vie ». Au moment où ceux-là même qui croyaient pouvoir se reposer sur la tradition et pratiquer obstinément des exercices trop souvent inefficaces ont été (trop) brutalement réveillés, l'A.F.P.F. peut apparaître comme le lieu où les problèmes pédagogiques urgents seront posés en commun en dehors de toute passion, où chacun pourra exprimer ses inquiétudes, faire part de ses expériences, chercher avec d'autres des solutions qu'il n'est guère possible d'inventer seul. Loin d'être pour nous un motif de crainte ou de désarroi, la contestation lycéenne et étudiante doit nous inciter à réfléchir et à remédier ensemble

aux maux dont souffre l'enseignement du français, à surmonter ensemble susceptibilités et préventions catégorielles, rancunes réciproques d'instituteurs et de professeurs, de classiques et de modernes.

Notre association naissante s'est heurtée aussi à des difficultés d'organisation matérielle. Le bureau s'est appliqué à renforcer un secrétariat indispensable à la bonne marche de toute organisation. Des recherches ont été faites pour retrouver les erreurs et réparer les oublis. Nous espérons que chacun sera désormais satisfait.

L'A.F.P.F. est apparue enfin à de nombreux collègues provinciaux comme un organisme presque exclusivement parisien et ils ont considéré avec méfiance un bureau et un conseil d'administration où siègent trop de représentants de la région parisienne. Répétons qu'il s'agit là d'une situation provisoire, difficilement évitable pour une association qui se crée sans grands moyens financiers. Répétons aussi que la multiplication des sections régionales en France et à l'étranger permettra de remédier à cet inconvénient et que leurs responsables sont de droit membres du Conseil d'administration. Nous souhaitons que des animateurs se manifestent rapidement et s'emploient à faire mieux connaître et à renforcer l'A.F.P.F.

Et maintenant, qu'allons-nous faire ? Bien que les textes que nous avons publiés, et en particulier les deux premiers numéros de notre revue, aient donné, semble-t-il, beaucoup d'indications sur nos objectifs et sur nos projets, et proposé à chacun des éléments utiles à l'organisation d'importants débats, de nombreux collègues nous demandent encore : une Association de Professeurs de Français ? Pour quoi faire ? Dans sa réunion de rentrée, le bureau a donc décidé de reprendre et de préciser notre action de propagande. Quelques positions de principe et quelques objectifs immédiats ont été adoptés et définis comme suit :

1. Abolition des barrières entre les divers niveaux et les divers ordres d'enseignement : l'enseignement du Français est donné de l'école maternelle à l'université ; cela suppose continuité, coordination, réflexion interdisciplinaire. L'A.F.P.F. condamne tout corporatisme et tout esprit de catégorie.

2. L'enseignement du français, s'appuyant sur les conquêtes de la linguistique moderne, doit devenir moins normatif et moins répressif et tenir un plus grand compte du français tel qu'il vit, évolue et s'enrichit.

3. Cela suppose un important recyclage des enseignants formés selon la tradition normative (c'est-à-dire la possibilité pour eux de s'initier à la linguistique) et, entre autres mesures opportunes, l'introduction d'une épreuve de grammaire et de stylistique françaises dans tous les concours de recrutement qui n'en comportent pas encore.

4. L'institution d'un véritable tronc commun en classe de sixième doit s'accompagner d'un remodelage et d'un renforcement de l'enseignement du français selon des modalités que l'A.F.P.F. se propose d'étudier et de définir.

Ces quatre points font l'objet d'une note qui peut être communiquée à tous les animateurs régionaux qui en feront la demande au secrétariat général.

Les commissions de travail qui avaient été constituées l'an dernier (comité de rédaction de la revue, commission d'études et de recherches pédagogiques,

commission pour l'organisation régionale, commission pour les relations avec l'administration, commission pour les relations internationales) se sont réunies dans la première semaine d'octobre. La plus importante est sans doute la commission chargée des études et recherches pédagogiques. Il est indispensable qu'elle rassemble des représentants des différents degrés et types d'enseignement afin que les discussions ne tournent pas autour de problèmes particuliers à un cycle, voire à une classe, et ne se bornent pas à l'évocation de tel ou tel examen, de tel ou tel programme. Par l'intermédiaire de cette commission doit pouvoir s'organiser l'information sur ce qui se passe dans tous les cycles et à tous les degrés afin que les problèmes ne soient pas isolés mais examinés dans un ensemble. L'intention de la commission est de s'intéresser à la définition des niveaux de langue en s'efforçant de parvenir à une synthèse des expériences faites à tous les degrés. Des journées d'information seront organisées sur ce thème que le comité de rédaction du **Français aujourd'hui** a également retenu comme devant donner matière à un numéro spécial.

Le bureau a enfin demandé que l'A.F.P.F. soit associée aux travaux des commissions d'études qui se réunissent actuellement au ministère de l'Éducation nationale.

Ainsi les idées ne manquent pas, les initiatives non plus. A chacun de s'employer à les faire fructifier et aboutir.

Concluons sur quelques conseils pratiques :

— Pour tout renseignement concernant l'A.F.P.F., pour toute adhésion ou pour tout renouvellement d'adhésion, s'adresser au siège de l'A.F.P.F., 1, avenue Léon-Journault, 92-Sèvres (C.C.P. : 6965-67, Paris). Nous rappelons que le montant de la cotisation a été porté de 10 à 15 francs pour permettre à l'A.F.P.F. de mieux supporter ses nombreux frais d'organisation...

## MADEMOISELLE DIONOT

---

Une grande amie nous a quittés. La peine de tous ceux qui l'ont connue est particulièrement ressentie dans cette « Maison de Sèvres » qui fut une grande partie de sa vie : cette vie qui est un merveilleux exemple. Il est difficile de parler de la Sévrienne de la vingt-septième promotion scientifique que peu d'entre nous ont connue, mais on ne peut sans émotion évoquer le professeur, la collègue, la conseillère, l'amie.

Sa haute stature, sa corpulence, la véritable noblesse du port de la tête, le regard magnifique, droit et profond, pouvaient un peu intimider les jeunes élèves ; impression passagère qu'effaçaient bien vite son lumineux sourire, sa douceur, sa bonté. Elle savait écouter, elle savait conseiller, ne ménageant jamais ni son temps, ni sa peine. Le professeur était remarquable, et alliait beaucoup de modestie à une conscience professionnelle exemplaire, à une grande maîtrise de soi et à une admirable sûreté.

La collègue étonnait par son activité très grande et toujours méthodique. Elle avait une curiosité d'esprit remarquable et toute expérience pédagogique suscitait chez elle le plus vif intérêt. Elle a toujours souhaité une coordination profonde des disciplines et, réalisant ce désir, a assuré avec passion l'option Sciences-physiques-mathématiques et a toujours travaillé en étroite collaboration avec les collègues littéraires. Personne n'oubliera l'importance de la participation de Mlle DIONOT dans le grand courant de la rénovation pédagogique de l'après-guerre.

Les professeurs du Groupe d'Etude des Professeurs de mathématiques, qu'elle a fondé il y a bien longtemps et qu'elle a animé jusqu'à la fin de sa vie, lui garderont un souvenir ému, fidèle et reconnaissant. A ces réunions, point de conférence, point d'exposé. Chacun parlait avec simplicité de ses problèmes, de ses difficultés, de ses réussites aussi. A la faveur de discussions franches et amicales la confiance en soi renaissait après un découragement passager, l'imagination et la curiosité étaient mises en éveil, les idées échangées foisonnaient. Pas une instruction nouvelle qui ne soit source d'un travail, d'une réflexion de groupe ; parfois même ce dernier devança les instructions officielles en étudiant des sujets qui ne tardaient pas à devenir d'une brûlante actualité.

Il serait bien injuste de se limiter au portrait de Mlle DIONOT, professeur. Sa générosité foncière, source d'idées justes et profondes, n'avait pas de limite... Il faudrait encore parler de son dévouement à l'Œuvre des Filleuls de Milly, enfants de l'Assistance Publique —, de son dévouement à l'association des Anciennes élèves de l'Ecole Normale de Sèvres, à l'association des Professeurs de mathématiques...

Mlle DIONOT nous a quittés. Elle s'est effacée aussi modestement qu'elle aura toujours vécu, dans ce Mâconnais qui l'avait vu naître. Elle nous a quittés, mais son souvenir restera vivant.

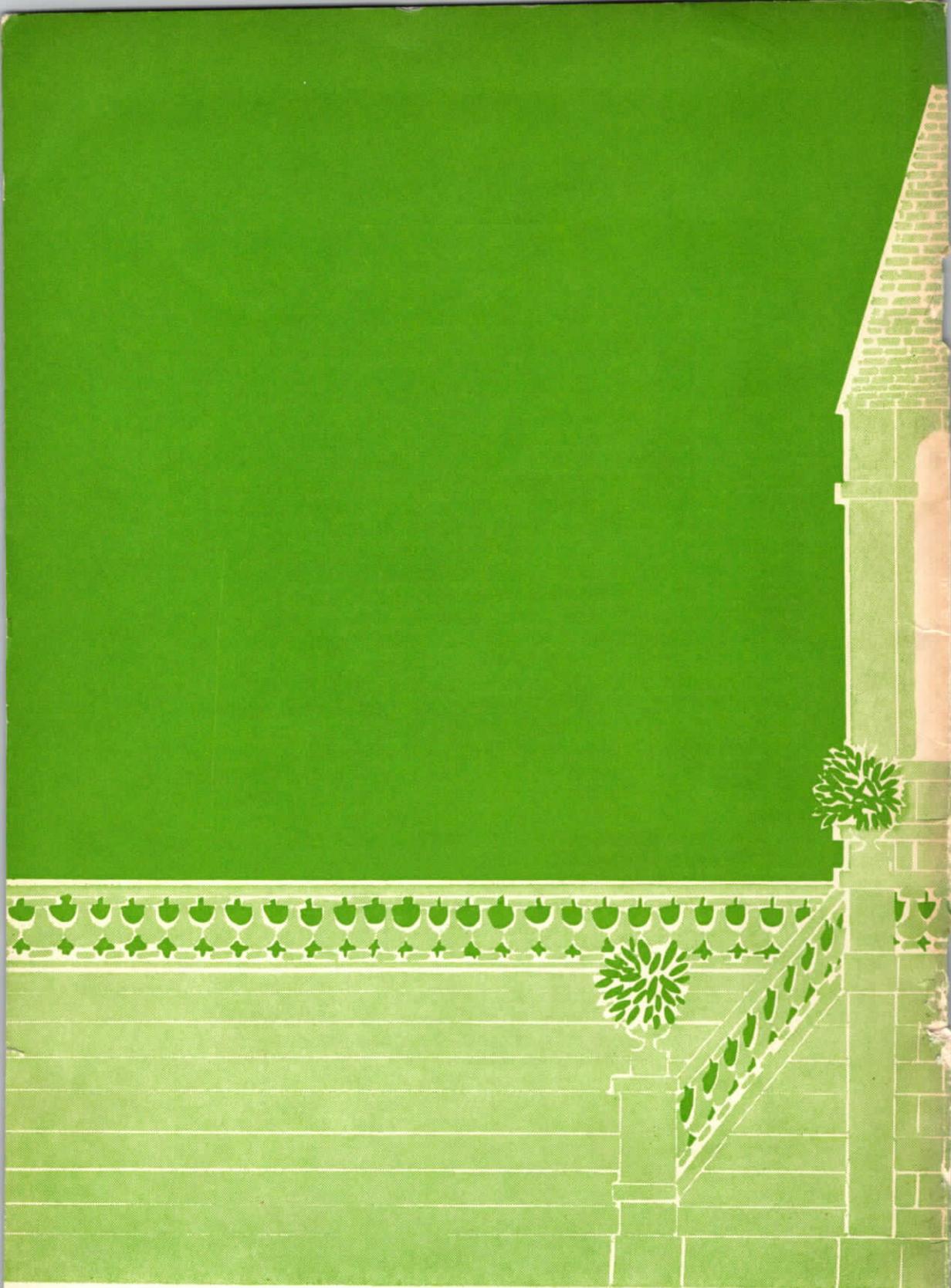
Anne BRAILLY.

## CONDITIONS D'ADHÉSION

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 10 F, membres bienfaiteurs : 20 F) au compte chèques postaux : Paris 6959-99 «Amis de Sèvres» 1, avenue Léon-Journault - 92-SÈVRES.

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

**AFRIQUE DU SUD** : CONSTANTIA CONTINENTAL BOOKSELLERS. P.O.B. 7753 Johannesburg. — **ALLEMAGNE FEDERALE** : W.E. SAARBACH G.m.b.H. Follerstrasse 2, D. 5. Koeln. — **ARGENTINE** : LIBRERIA HACHETTE. Rivadavia 739-45, Buenos Aires. **AUTRICHE** : MORAWA, Wollzeile 11, 1010 Wien. — **BELGIQUE** : AGENCE ET MESSAGERIES DE LA PRESSE. 14-22 rue du Persil, Bruxelles. — **BRESIL** : LIVRARIA HACHETTE S.A. DO BRASIL. 299 Avenida Erasmo Braga-4° andar, Caixa Postal 1969, Rio de Janeiro. — **CANADA** : LIBRAIRIE HACHETTE. 554 est, rue Sainte Catherine, Montréal 24 P.Q. — **CHILI** : LIBRAIRIE FRANÇAISE. Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — **COLOMBIE** : LIBRERIA CENTRAL. Apartado aereo 3484, Bogota. — **CONGO** : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE. B.P. 2510, Brazzaville. — **CHINE** : WAIWEN SHUDIAN. P.O. Box 88, Pékin. — **CUBA** : CUBARTIMPEX. Simon Bolivar n° 1, Palacio Aldama Bldg aptdo 6540, La Havane. — **ESPAGNE** : SOCIEDAD GENERAL ESPAGNOLA DE LIBRERIA. Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — **ETATS-UNIS** : EUROPEAN PUBLISHERS REPRESENTATIVES INC. 132 West 43rd Street, New York 36 N.Y. — **ETHIOPIE** : INTERNATIONAL PRESS AGENCY : G.P. Giannopoulos, Hailé Sélassié Star Sq. P.O.B. 120, Addis Abeba. — **FINLANDE** : RAUTATIEKIRJAKAUPPA Oy. Kampinkatu 2, Helsinki. — **GRANDE-BRETAGNE** : THE CONTINENTAL PUBLISHERS ET DISTRIBUTORS LTD. 25 29 Worship Street, London E.C. 2. — **GRECE** : LIBRAIRIE KAUFFMANN. 28, rue du Stade, Athènes. — **HONGRIE** : KULTURA, P.O.B. 149, Budapest 62. — **IRAK** : IRAQ STORE Cie. P.O. Box 26, Baghdad. — **IRAN** : I.A.D.A. 151 Khiaban Soraya, Téhéran. — **ISRAEL** : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHEH. 62 Nahlat Benyamin B.P. 1550, Tel Aviv. — **ITALIE** : MESSAGERIES ITALIENNES. Via Giulio Carcano 32, Milan. — **LIBAN** : LIBRAIRIE A. NAUFAL. Rue de l'Emir Béchir, Beyrouth. — **LUXEMBOURG** : MESSAGERIES PAUL KRAUS. 5, rue Hollerich, Luxembourg. — **MEXIQUE** : LIBRAIRIE FRANÇAISE. Paséo de la Réforma 12, Mexico. — **NORVEGE** : NARVESENS KIOSKKOMPANI. Stortingsgata 2, Oslo. — **PAYS-BAS** : VAN DITMAR'S. Schiestraat 32-36, Rotterdam. — **PEROU** : PLAISIR DE FRANCE. Av. Nicolas de Pierola 958, Lima. — **PORTUGAL** : LIVRARIA BERTRAND. 72-75 rua Garrett, Lisbonne. — **R.A.U.** : LIBRAIRIE HACHETTE. 45 bis, rue Champollion, Le Caire. — **SUEDE** : WENNERGREN WILLIAMS AB. Drottninggatan 71 D, Stockholm. — **SUISSE** : NAVILLE et Cie S.A. 5-7 rue Lévrier, Genève. — **ROUMANIE** : CARTIMEX. 14-18, rue A.-Briand, P.O.B. 134-L35, Bucarest. — **TCHECOSLOVAQUIE** : ARTIA. V° Smeckach 30, P.O.B. 790, Prague 2. — **TURQUIE** : LIBRAIRIE HACHETTE. 469 Istiklal Caddesi, Beyoglu, Istanbul. — **URUGUAY** : MONTEVERDE et Cie S.A. 25 de Mayo 577, Montevideo. — **VENEZUELA** : LIBROS Y ARTE. A.L. Avila, La Florida, Caracas. — **YUGOSLAVIE** : JUGOSLOVENSKA KNIGA. Terazije 27, Belgrade.



**CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES** 1, avenue Léon Journault, Sèvres