

CHAPITRE V

MESURES VISANT A L'EGALITE DES CHANCES

DEVANT L'EDUCATION

Dans son ouvrage : Origine sociale et éducation, Torsten Husén analyse l'évolution de la conception de l'égalité des chances, et distingue "trois phases principales, dont chacune correspond à une philosophie sociale plus ou moins distincte", à savoir : la phase conservatrice, la phase libérale et ce qu'il appelle la nouvelle conception de l'égalité devant l'éducation ou "conception radicale".

1. Selon la conception conservatrice, écrit-il :

"Dieu avait donné des aptitudes variées à tous les hommes et il appartenait à chaque individu d'en faire le meilleur usage possible. D'après une variante superconservatrice de cette philosophie, Dieu avait, à tout prendre, donné à chacun les aptitudes qui correspondaient à la caste ou à la classe sociale à laquelle il appartenait par naissance. L'hypothèse plus ou moins tacitement admise était que chacun devait, non seulement utiliser au mieux ses aptitudes, mais aussi s'en contenter, puisque les dons qu'il avait reçus lui revenaient par droit de naissance. Une variante plus libérale de cette philosophie qui a persisté de la Renaissance à la fin du XVIIe siècle [...] suggère qu'il est important de rechercher l'étincelle de génie cachée dans la masse, pour le plus grand bien de l'économie du pays et pour la renommée de l'individu ainsi découvert" (p. 31).

Cette conception est à l'origine de l'institution des systèmes scolaires sélectifs et élitistes dans la plupart des pays industriels, où elle prédomina jusqu'à la première guerre mondiale.

2. Contrairement à la philosophie conservatrice, la conception libérale domine encore aujourd'hui.

"De manière assez schématique, cette philosophie libérale classique peut se résumer ainsi : chaque individu possède de naissance certains dons intellectuels ou certaines aptitudes relativement constants. Le système d'enseignement doit être conçu de manière à abolir les obstacles extérieurs, qu'ils soient économiques et/ou géographiques, qui empêchent les élèves doués d'origine modeste de tirer parti de leur intelligence innée et d'accéder à la promotion sociale à laquelle celle-ci leur donne droit" (p. 35).

Ainsi donc, les libéraux non seulement supposent que les personnes sont inégales en ce qui concerne, notamment, l'intelligence, mais encore souhaitent qu'elles puissent arriver à des statuts sociaux qui soient fonction de cette dernière, et non de leur naissance. Dans une telle représentation, l'éducation doit viser à la mobilité sociale. C'est cette philosophie qui, au XXe siècle, a inspiré, au moins en partie, nombre de réformes de structures des systèmes scolaires en Europe. Parmi ces réformes, citons : la prolongation et l'unification de la scolarité obligatoire et une certaine démocratisation de l'enseignement.

3. Les tenants de la conception radicale quant à eux affirment :

"Il ne suffit pas d'instaurer l'égalité formelle d'accès à l'éducation, encore faut-il donner aux enfants issus de milieux sociaux divers plus de possibilités d'accéder à l'intelligence et, pour ce faire, accentuer l'égalité dans les établissements préscolaires ou à l'école proprement dite. En ce qui concerne la différenciation du Q.I., elle est déjà accomplie en grande partie avant même que l'enfant n'entre à l'école. La famille, et surtout le niveau culturel de ses camarades [...] continuent à exercer une influence importante. Pour mieux égaliser les résultats scolaires, il faut donc que la société prenne des mesures spéciales destinées à compenser les carences du milieu où l'enfant grandit, et à compléter ce qui aurait éventuellement été fait à la maison" (p. 42).

Autrement dit, si l'on veut "réaliser" l'égalité des chances de succès scolaires, on doit d'abord "supprimer" les inégalités qui existent chez les enfants avant la scolarité obligatoire.

Les stratégies destinées à réaliser l'égalité — ou plutôt à réduire l'inégalité — des chances d'accès à l'enseignement, de succès dans celui-ci et, par la suite, de promotion professionnelle et sociale doivent agir à trois niveaux distincts : à l'âge préscolaire, au cours de la scolarité et pendant la période postscolaire (cf. Husén, 1972, p. 178). Plus concrètement, ces stratégies sont : la généralisation de l'éducation préscolaire, la démocratisation et l'individualisation de l'enseignement ainsi que l'extension de l'éducation des adultes.

A. GENERALISATION DE L'EDUCATION PRESCOLAIRE

Dans cette première section, nous examinerons successivement

l'organisation et les méthodes éducatives ainsi que les objectifs pédagogiques de l'éducation préscolaire en Suède.

1. Organisation et méthodes éducatives

a. Structure de l'éducation préscolaire

Cette éducation se compose de l'école préparatoire et d'autres activités préscolaires complémentaires. Cependant, dans les pages qui suivent, nous ne traiterons que de la première.

"Ecole préparatoire" (förskola) est le terme désignant des activités organisées sous formes de crèches (daghem) et de "groupes à temps partiel" (deltidsgrupper). Cette dernière expression est une nouvelle dénomination de ce qu'on appelait "jardin d'enfants" (leksskola, littéralement : "école de jeux").

La crèche¹ est destinée en premier lieu aux enfants (de six mois à sept ans) dont les parents exercent une activité professionnelle ou font des études, mais aussi à ceux dont le développement nécessite une attention et une stimulation particulières. Les crèches sont, généralement, ouvertes toute l'année, pendant les jours ouvrables, de six heures et demie à dix-neuf heures.

Le groupe à temps partiel est l'école préparatoire proprement dite. Il est souvent situé dans le même bâtiment que la crèche. Un groupe à temps partiel est, dans la plupart des cas, pris en charge par un instituteur ou une institutrice d'école préparatoire qui accueille tous les jours deux groupes comprenant chacun jusqu'à vingt enfants². Le premier groupe est accueilli le matin, le second l'après-midi, pendant trois heures chacun. Cette activité se déroule du lundi au vendredi, durant les mêmes périodes que les semestres scolaires.

1. Il s'agit de la "crèche collective", par opposition à la "crèche familiale". Celle-ci est tenue par une famille qui accueille des enfants (quatre au plus, les siens y compris) qui n'ont pas trouvé de place dans la crèche collective ou qui, pour diverses raisons (par exemple, une trop grande sensibilité aux infections) ne peuvent séjourner dans cette dernière. Contrairement au groupe à temps partiel, gratuit, pour les deux sortes de crèches, les parents paient en fonction de leurs revenus et selon un système de tarification décidé par la commune.
2. Dans ce cas, l'instituteur (trice) a, éventuellement, un (e) assistant (e).

Depuis le 1er juillet 1975, le groupe à temps partiel — que désormais nous nommerons plutôt "école préparatoire à temps partiel" (en abrégé : E.P.T.P.) — est obligatoire pour tous les enfants à partir du semestre d'automne de l'année au cours de laquelle ils ont six ans. La commune est tenue non seulement d'assurer des places dans les E.P.T.P. à tous les enfants ayant cet âge, mais également d'informer les parents des objectifs, du contenu et des méthodes de travail de ces dernières, et ce avant que l'enfant n'y entre.

Les enfants doivent, en principe, fréquenter l'E.P.T.P. pendant trois heures par jour, soit au moins 15 heures par semaine ou 525 heures par an. Cependant, dans les communes peu peuplées où, en raison de l'éloignement de l'école, certains enfants ne peuvent prendre part à toutes les activités de cette dernière, la commune doit répartir la scolarité sur deux ans. Dans ce cas, celle-ci doit totaliser 700 heures. Les enfants concernés par cette mesure doivent avoir accès à l'E.P.T.P. à partir du semestre d'automne de l'année au cours de laquelle ils ont cinq ans.

Les enfants qui, pour des raisons physiques, psychiques, sociales, linguistiques ou autres, ont besoin d'être spécialement soutenus dans leur développement doivent avoir la possibilité de participer aux activités de l'E.P.T.P. à un âge aussi précoce que possible. En outre, ils doivent autant que possible être intégrés dans le groupe des autres enfants.

De même, les enfants qui vivent dans des régions à habitat dispersé et qui, pour cette raison, ont peu ou pas de camarades peuvent, eux aussi, commencer l'E.P.T.P. avant l'âge prescrit.

b. Méthode de travail à l'école préparatoire

La méthode de travail utilisée à l'école préparatoire est appelée "pédagogie du dialogue".

Si l'on ne pense qu'au sens propre et étymologique de ce dernier mot (cf. grec di : "deux...", et logos : "parole"), c'est-à-dire "entretien entre deux personnes", on peut se demander si celui-ci est toujours possible entre un adulte et un enfant, ou simplement peut exister, surtout quand ce dernier ne peut encore parler ou même quand il est encore en bas âge. Il est presque superflu de mentionner

que le dialogue entre deux individus suppose un respect et une confiance mutuels ; d'autre part, l'un doit écouter et essayer de comprendre l'autre, et vice versa. Dans le cas où cette dernière condition n'est pas remplie, il s'agit des monologues, ou d'un "dialogue de sourds".

Cela est valable également, ou plutôt surtout, dans le cas d'un entretien entre un adulte et un enfant. Le premier doit non seulement accepter le second comme son semblable, mais encore avoir confiance en lui, reconnaître qu'il a, lui aussi, un certain bagage de connaissances — même si ce dernier est encore petit — et, par conséquent, l'écouter. "Écouter l'enfant est la condition pour parler avec lui." ¹ Point n'est besoin de souligner que, même si celui-ci ne possède pas encore l'usage de la parole, l'adulte — la mère en premier lieu — doit quand même lui parler. Quand il a déjà acquis cet usage, l'adulte doit non seulement parler à lui, mais aussi avec lui. Ceci est très important, car, étant très attentif à l'intérêt qu'on lui porte, l'enfant à qui on adresse la parole et qu'on écoute se sent l'égal de l'adulte, a plus de confiance en soi, est plus encouragé dans ce qu'il fait et s'attache plus volontiers et plus spontanément à celui qui s'intéresse à lui et à ses activités.

Au sujet de ces dernières, "l'éducation préscolaire doit permettre aux enfants, dans toute la mesure du possible, de prendre des initiatives, de décider de leurs occupations et de choisir le matériel selon leurs intérêts et leur développement" (cf. A.S., 155, p. 8). Le dialogue implique donc que l'adulte ne décide pas ce que l'enfant doit faire, ou du moins ne fixe pas tous les détails, mais se contente de faire des propositions, de poser des questions, de donner des conseils, surtout quand l'enfant les lui demande, et de répondre aux questions. On connaît la joie, la fierté et la stimulation qu'éprouve ce dernier quand il a — ou croit avoir — "découvert" par lui-même.

Respect, confiance, "écoute", propositions, questions, réponses, tels sont les mots-clefs de la pédagogie du dialogue.

Mais dialoguer avec un enfant n'est pas chose facile pour certains adultes, notamment pour ceux qui ont l'habitude ou ont ten-

1. Cf. SS, Plan de travail de l'école préparatoire... op. cit., p. 48.

dance à le considérer comme un petit "ignorant", à ne lui donner que des ordres, à ne lui faire que des remarques, à décider tout à sa place, à évaluer ce qu'il fait ou à contrôler ses connaissances. Or, dans la pédagogie dont il est question, l'adulte doit, non pas évaluer les performances de l'enfant, mais interpréter et comprendre ce qu'il exprime et y répondre. Il doit, par exemple, interpréter le comportement de ce dernier comme exprimant sa conception de l'environnement (cf. A.S., 40, p. 8, et 175, p. 2).

Plus difficile encore est parler avec un petit enfant, parce qu'il faut non seulement être patient — ce qu'il n'est pas toujours —, mais encore pénétrer dans son univers. Il faut de l'ingéniosité et de l'imagination pour pouvoir saisir comment l'enfant pense et comment il perçoit son entourage. Mais cette exploration de l'univers de l'enfance n'implique pas que l'adulte doive agir comme un enfant, de même qu'il est peu souhaitable que celui-ci s'efforce d'agir comme un adulte (cf. SS, 1977, pp. 50-51).

Dans la section suivante, nous traiterons de l'individualisation de l'enseignement à l'école de base. La pédagogie pratiquée à l'école préparatoire peut être considérée comme la pédagogie de l'individualisation par excellence. Car le dialogue avec un enfant, en bas âge surtout, suppose que l'adulte adapte les activités aux besoins, aux intérêts et aux aptitudes de ce dernier.

Au paragraphe suivant, nous examinerons les objectifs fondamentaux de l'éducation préscolaire. Bien qu'elle ait un contenu et une méthode de travail pédagogiques, celle-ci "doit, en premier lieu, être considérée dans le cadre de la politique sociale" (SS, 1977, p. 12). Elle a, par conséquent, des objectifs aussi bien sociaux que pédagogiques. Cependant, nous exposerons seulement ces derniers. En ce qui concerne les premiers, contentons-nous de mentionner que l'éducation préscolaire contribue à réduire l'inégalité des chances devant l'emploi pour les femmes qui ont des enfants en âge préscolaire. En d'autres termes, ces derniers étant pris en charge par l'école, leurs mères peuvent, éventuellement, exercer une activité professionnelle.

2. Objectifs pédagogiques fondamentaux

En 1968 fut mise en place une commission nationale chargée

d'effectuer des recherches sur la prise en charge des enfants et d'élaborer des propositions sur les objectifs, l'organisation et la méthode de travail de l'éducation préscolaire. La commission présenta son rapport¹ en 1972. Trois objectifs pédagogiques pour l'école préparatoire y étaient formulés : le développement de la compréhension de soi-même et de l'aptitude à communiquer ainsi que la formation des concepts².

a. Développement de la compréhension de soi-même

L'école préparatoire doit, en collaboration avec les parents, créer les conditions dans lesquelles l'enfant peut développer sa conscience en tant qu'individu. C'est une condition nécessaire pour que l'enfant soit ensuite apte à coopérer, de différentes façons, avec les autres enfants.

b. Développement de l'aptitude à communiquer

L'école préparatoire doit également créer les conditions favorables au développement de l'aptitude de l'enfant à communiquer avec son entourage. Cette dernière inclut non seulement le développement du langage, mais aussi une prise de conscience progressive des pouvoirs innés d'expression et un apprentissage de l'utilisation de ces derniers sous forme de mots, de sons (musique), de mouvements, de couleurs, de formes et d'images.

Il est important que l'école préparatoire stimule l'aptitude de l'enfant à expérimenter tous ces "moyens de communication".

c. Formation des concepts et de l'esprit de créativité

L'école préparatoire doit enfin créer les conditions nécessaires pour l'émergence d'un appareil conceptuel chez l'enfant. En outre, elle doit aider ce dernier à posséder, non pas un savoir primaire, mais une méthode d'acquisition des connaissances et un esprit de créa-

1. Cf. SOU, L'éducation préscolaire : 1ère et 2e partie (t.d.a.), 1972 : 26 et 27.

2. L'exposé qui suit est emprunté en grande partie à A.S., 40, pp. 6-7.

tivité. Par ce dernier terme, on entend la capacité de création ou d'invention et de trouver de nouvelles solutions à un problème.

C'est dans le dialogue entre l'adulte et l'enfant que celui-ci trouve de nouveaux moyens d'expression et de nouveaux concepts, de nouvelles combinaisons de mots et de pensées. C'est surtout par des questions qu'il élargit le champ de sa pensée.

En outre, "l'école préparatoire doit déposer dans l'enfant les germes d'une volonté de rechercher le savoir et d'en user dans le but d'améliorer ses conditions de vie personnelle aussi bien que celle des autres"¹.

Il faut souligner que l'école préparatoire ne doit pas anticiper sur l'école de base en insistant trop sur la lecture, l'écriture et l'arithmétique. L'enfant doit avancer à son propre rythme.

Bodil Rosengren résume les objectifs exposés ci-dessus en ces termes : Le but de l'école préparatoire est donc de compléter la famille de différentes façons, d'offrir à chaque enfant les meilleures conditions possibles pour son développement social, affectif, physique et intellectuel (cf. A.S., 40, p. 7).

Du point de vue de la politique (sociale et scolaire) égalitaire, l'objectif fondamental de l'éducation préscolaire est ou devrait être le relevement du niveau intellectuel des enfants culturellement défavorisés. Cependant, même si l'on offre les meilleures conditions à chaque enfant, tous — ceux qui ont la chance de trouver une place dans l'école préparatoire — pourront-ils atteindre un même niveau de développement ? Ces conditions pourront-elles supprimer les inégalités intellectuelles dues aux différences culturelles qui existent chez les enfants ? L'adaptation des activités aux besoins, aux intérêts et surtout aux aptitudes de chaque enfant n'avantage-t-elle pas ceux qui sont déjà favorisés par leur milieu d'origine ?

Ces différentes questions ne visent nullement à mettre en question la pédagogie et les objectifs de l'éducation préscolaire. Il s'agit simplement de savoir s'il est possible de donner à tous les enfants des chances scolaires égales au moment où ils commencent l'école de base.

Mais comme les mesures visant à l'égalité de ces chances

1. Cf. SOU, 1972 : 26, cité par SS, 1977, p. 34.

avaient été négligées (cf. p. 197) — au profit d'autres que nous allons examiner d'une façon plus détaillée —, nous ne nous arrêterons pas sur ce point.

B. DEMOCRATISATION ET INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

1. Démocratisation de l'enseignement

Par cette expression, on entend la suppression des obstacles d'ordre matériel ainsi que des principes et des procédés sélectifs.

a. Suppression des obstacles d'ordre matériel

Il s'agit de donner à chaque enfant les possibilités de fréquenter l'école, indépendamment du lieu d'habitation et de la situation financière de ses parents. Cela signifie, en d'autres termes, éliminer les handicaps géographiques et économiques.

Elimination du handicap géographique

Sur le plan géographique, la Suède est caractérisée par une abondance de forêts et de lacs (occupant respectivement 50 % et 9 % de la superficie), par une faible population (20 hab./ km²) et par une répartition inégale de cette dernière. Alors que dans la partie sud du pays et dans les agglomérations urbaines, la population est très dense, les immenses étendues du nord ne sont occupées que par trois habitants au km². En conséquence, dans de nombreuses régions, l'établissement d'enseignement non seulement supérieur, mais encore secondaire et même obligatoire est situé à plusieurs kilomètres du lieu d'habitation. Pour éliminer ce handicap géographique, il existe trois solutions.

La première et la meilleure consiste à rapprocher l'école du lieu mentionné. Si cet objectif a été atteint dans certaines régions, il reste difficile, sinon impossible, à réaliser dans beaucoup d'autres, notamment dans celles dont l'habitat est très dispersé. Car, pour rapprocher l'établissement scolaire du lieu d'habitation, il faudrait construire un nombre considérable de nouvelles écoles. Or,

cela exigerait d'énormes crédits. D'autre part, une multitude de nouvelles écoles nécessiterait aussi plusieurs milliers de nouveaux enseignants. Enfin, même si toutes ces exigences étaient satisfaites, la prolifération des écoles aurait pour conséquence l'insuffisance d'élèves dans certaines classes.

La deuxième solution est le transport quotidien, ou ramassage scolaire, gratuit, des élèves habitant loin d'une école. Cet objectif a été réalisé. Cependant, on ne peut pas parler d'une égalité des chances absolue, car un élève dont l'école est située à quelques minutes de son domicile est plus favorisé que celui qui passe un certain temps — une demi-heure au maximum selon la législation — dans un minibus, un autocar ou un train, puisque cela peut influencer sur les résultats scolaires.

Nous ne parlerons pas de la troisième solution, l'internat, car celui-ci est très rare, du moins en ce qui concerne l'école de base et même secondaire.

Aplanissement des obstacles économiques

L'enseignement proprement dit est entièrement gratuit, depuis l'école de base jusqu'à aux grandes écoles et à l'université. Dans cette dernière, par exemple, il n'existe pas de droits d'inscription.

En ce qui concerne les fournitures scolaires, les cantines et les services sanitaires (examens et soins médicaux), ils ne sont tous gratuits qu'à l'école de base. Les manuels et le matériel ne le sont pas notamment dans certaines écoles d'enseignement secondaire. En revanche, tous les élèves de ce dernier reçoivent une allocation d'études, égale pour tous, et une indemnité de déplacement (calculée en fonction du kilométrage effectif entre le domicile et l'école) ou de pension. Toutes ces aides sont acquises indépendamment de la situation financière de la famille. Il existe, en outre, des subventions allouées en fonction des revenus des parents et du nombre de frères et soeurs des bénéficiaires. Enfin, un prêt d'études est accordé à celui qui en justifie la nécessité. Dans ce cas, on tient compte des ressources de l'élève, de ses parents et, le cas échéant, de son conjoint¹.

1. Cf. SI, SAF, LO, TCO, Avantages sociaux en Suède, 1974-1975, p. 5 et suiv.



Ce nouveau système d'aide financière a été institué en 1964, afin d'éliminer les obstacles économiques à l'enseignement¹. Cependant, jusqu'il y a quelques années, les élèves de certaines écoles, dont l'école populaire supérieure (cf. 124), n'avaient pas droit à l'aide mentionnée. La décision d'accorder des allocations et des prêts d'études à tous les élèves et étudiants, quel que soit le genre d'établissement qu'ils fréquentent, a été prise seulement en 1972.

A titre d'exemple, en 1976, le montant de l'allocation accordée (indépendamment de la situation économique de la famille) à un élève ayant commencé ses études secondaires à l'âge de vingt ans ou à un étudiant s'élevait à 2 000 C.S., et celui du prêt d'études était au moins de 10 000 C.S.; soit une aide financière de 12 000 C.S. pour une année scolaire de neuf mois, ou 1 333 C.S. par mois.

En règle générale, les prêts d'études doivent être remboursés pendant une période de vingt ans, à partir de la troisième année qui suit la fin des études. Ils sont majorés d'un certain taux d'intérêt.

"La raison principale pour laquelle on n'a pas préféré un système reposant dans une plus large mesure sur des allocations à fonds perdus est que, du point de vue de l'équité en général, on a estimé qu'il n'était pas raisonnable de favoriser plus encore les personnes qui bénéficient de l'enseignement supérieur. Pour les mêmes motifs on a jugé que le système des prêts ne devait pas comprendre une part importante de subventions. On a également jugé inacceptable de recourir à un système de prêts classiques sans intérêt ou à très faible taux d'intérêt."²

Les modalités de remboursement ont été modifiées le 1er juillet 1974. A partir de cette date, le taux d'intérêt annuel ne doit pas dépasser 3,2 %. D'autre part, on n'est pas obligé de rembourser ses emprunts d'études si l'on a un revenu imposable inférieur à trois fois et demi le montant de base du prêt, lequel était de 10 000 C.S. en 1976. Si la solvabilité est réduite, notamment pour cause de maladie, la dette peut être éteinte³.

On peut conclure de ce qui précède que, en Suède, la situation économique d'une famille ne peut plus, aujourd'hui, empêcher les

-
1. Signalons que le système d'aide de l'Etat aux étudiants a été instauré en 1919.
 2. S. MATSSON, "L'aide de l'Etat aux étudiants en Suède et dans les autres pays scandinaves", in UNESCO, Problèmes actuels de la démocratisation des enseignements secondaire et supérieur, 1973, p. 229.
 3. Cf. SAP, Droit de tous à l'enseignement, Politique scolaire de la social-démocratie (t.d.a.), 1976, p. 20.

enfants de cette dernière d'avoir accès aux études. Mais "accès" aux études ne signifie pas "succès" dans celles-ci. C'est pourquoi, en plus de la suppression des obstacles d'ordre matériel, on a "aboli" les principes et les procédés sélectifs.

b. Abolition des principes et des procédés sélectifs

Ces derniers comprennent : l'existence des écoles parallèles et sélectives, la répartition des élèves d'une même année d'études dans différentes classes en fonction des résultats scolaires ou des aptitudes, la spécialisation précoce, l'orientation professionnelle forcée, les examens, les redoublements et la formation des élites dans les enseignements secondaire et supérieur.

L'abolition de ces principes et procédés consiste à fondre les écoles mentionnées en une seule, à ne pas grouper les élèves en classes homogènes, à retarder leur spécialisation, à les laisser choisir librement leur future profession, à supprimer les examens et les redoublements et à ouvrir les enseignements secondaire et supérieur aux personnes de toutes les couches sociales.

Unification des écoles parallèles et sélectives

Avant la réforme radicale du système scolaire (cf. chap. III), les enseignements primaire et secondaire fonctionnaient en partie parallèlement. D'autre part, ils se composaient chacun de plusieurs écoles parallèles et sélectives (cf. tabl. 1:1, p. 28).

Toutefois, des deux enseignements, le secondaire était plus sélectif que le primaire, pour des raisons qui seront exposées ultérieurement. Ainsi, il comportait trois sortes de lycées : général, technique et commercial ; et trois sortes de premiers cycles du second degré, dont deux théoriques et un pratique ; soit en tout six écoles parallèles.

Même après le rattachement des premiers cycles à la nouvelle école obligatoire, l'enseignement secondaire resta divisé en trois écoles différentes : le lycée, l'école spécialisée complémentaire et l'école professionnelle (cf. tabl. 3:3, p. 59). Ce n'est qu'en 1968 que cet enseignement fut, lui aussi, unifié, tout en restant divisé en plusieurs filières différentes.

Aujourd'hui, le système d'éducation ne comporte donc plus d'écoles parallèles, du moins jusqu'à l'enseignement secondaire.

Homogénéité de l'école de base
et hétérogénéité des classes

Lorsque l'école obligatoire unifiée fut généralisée, son enseignement fut commun dans les six premières classes, différencié en 7e et 8e, et divisé en filières en 9e (cf. tabl. 3:1, p. 53). Comme on l'a vu, cette sélection avait eu pour résultat la division des élèves en filières à dominante théorique ou pratique dès l'école de base. Elle avait été une sorte de spécialisation précoce. Elle fut supprimée lors de la révision du plan d'enseignement. Toutefois, on introduisit quatre matières à option et un travail individuel libre dans les classes de 7e, 8e et 9e (cf. tabl. 3:2, p. 56).

La différenciation des élèves par les matières à option étant tardive et très limitée (trois à quatre heures hebdomadaires contre une trentaine d'heures d'enseignement commun), l'école de base peut être considérée comme une "école homogène" ou un authentique "tronc commun".

quels sont les inconvénients d'une spécialisation précoce ?

"Toutes les mesures prises pour supprimer et/ou retarder la différenciation de l'organisation du système [scolaire] contribuent à [la réalisation] de l'égalité [des chances]. Les groupements par section ou par filière, pratiqués pendant une certaine phase, ont tendance à se traduire par une discrimination à l'encontre des enfants défavorisés — tout d'abord, parce que les ambitions de leur famille s'élèvent rarement jusqu'à la filière classique, et deuxièmement parce que les enseignants ont tendance à ne pas attendre de ces enfants qu'ils obtiennent d'aussi bons résultats. Il est abondamment prouvé que plus la différenciation est précoce, plus elle accentue le parti pris social qui influence la procédure de sélection et de répartition des élèves dans les diverses filières" (Husén, 1972, pp. 180-181).

Une autre raison "de ne pas diviser trop précocement le déroulement des études en programmes fixes et complets et en filières divergentes" est le fait que "la sélection et/ou l'attribution de ces programmes ou de ces filières tend toujours à préfigurer l'avenir professionnel" (ID., p. 181).

L'école de base étant homogène, c'est-à-dire ne comportant pas de filières différentes, chaque classe est, par conséquent, hétérogène.

D'après les détracteurs — du moins au début de la période de mise en place — de l'école obligatoire unifiée, l'hétérogénéité des classes a pour résultat le piétinement des élèves les plus doués.

Jonas Orring, un des réformateurs du système scolaire et directeur de la Direction nationale de l'enseignement, a réfuté cette opinion, en déclarant devant la Commission nationale de l'Education :

"Nous avons constaté que, pour l'élève doué et pour son rendement, il importe peu qu'il soit affecté à tel ou tel milieu scolaire. Au contraire, pour les élèves moins doués, il vaut mieux appartenir à une classe hétérogène... Dans toute comparaison, les caractéristiques doivent porter sur l'accroissement total de l'efficacité et sur le développement de tous les élèves, quel que soit le milieu auquel ils appartiennent" (Cité par Richard, p. 120).

Il est tout à fait logique que, dans un système qui veut donner à tous des chances égales d'acquérir des connaissances, la priorité soit donnée "à l'entité de la classe, au peloton groupé où il y a, à la fois, peu d'échappées en tête et peu de traînants à l'arrière", comme le note Serge Richard, qui conclut avec une pointe d'humour : "Charlemagne, cet inventeur de l'école élitiste qui faisait mettre les 'bons élèves' à sa droite et les 'mauvais élèves' à sa gauche, ne pouvait décidément être un empereur viking" (ibid.).

Est-ce à dire que la nouvelle école suédoise ne reconnaît pas l'existence des élèves doués et celle des "éternels derniers", des "queues de peloton", bref, de ceux que, dans certains pays, on appelle "mauvais élèves" ? Ce que cette école refuse, ce n'est pas de reconnaître l'existence des doués, mais de "vouloir en faire une aristocratie", une élite. En ce qui concerne la deuxième catégorie, les Suédois répondent ainsi : "Il n'y a pas de mauvais élèves [...]. Il n'y a que des élèves à problèmes. Et il faut les traiter comme tels, si les efforts de l'enseignement individualisé n'ont pas abouti" (cf. ID., pp. 120-121). Ce dernier sera examiné ultérieurement.

Orientation professionnelle libre

Bien que l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle soient, en principe, indissociables, nous parlerons plus spécialement de cette dernière, qui d'ailleurs implique la première.

L'orientation professionnelle a lieu au cours des deux dernières années, c'est-à-dire en 8e et en 9e, de l'école de base. En 8e, les élèves reçoivent, notamment dans le cadre de l'enseignement convergent (cf

p. 82), une orientation essentiellement théorique. Celle-ci est fournie par différents professeurs, en particulier par celui d'instruction civique, qui donne un cours spécial sur le "Monde du travail et choix d'un métier". Il existe aussi, dans chaque école, un professeur d'orientation spécialisé, chargé de compléter les informations données par d'autres enseignants.

Outre le principe de l'objectivité que nous avons évoqué au chapitre précédent (cf. p. 86), le plan d'enseignement de l'école de base insiste sur celui du libre choix. Seuls l'élève et ses parents doivent déterminer les études à suivre et la carrière à embrasser ; et ils "sont seuls responsables de leur décision". En revanche, l'école a la responsabilité de veiller à ce que des "informations suffisantes" soient fournies, au cours de l'orientation théorique, et à ce que l'élève "essaie ses aptitudes", au moyen d'une orientation pratique ou "sur le tas".

Celle-ci a lieu au cours de la dernière année de l'école de base. Pendant une période de deux semaines au total, chaque élève effectue un stage sur un lieu de travail de son choix, par exemple, dans un atelier automobile, un cabinet d'avocat, de dentiste ou de médecin, un magasin ou un bureau de poste. Ses horaires de travail sont ceux de l'atelier, du cabinet, du magasin ou du bureau.

Il s'agit, non pas d'une formation professionnelle, mais d'un essai destiné à permettre aux élèves de prendre des décisions aussi fondées que possibles à la fin de la 9e année. Ainsi, selon la Direction nationale de l'enseignement public, l'orientation professionnelle pratique

"doit donner à l'élève une vue réaliste des tâches effectuées sur le lieu de travail. En même temps, l'élève peut apprendre comment acquérir une formation professionnelle, à quelles exigences il faut satisfaire pour être employé, quelles sont les possibilités de perfectionnement, quelles sont les conditions de travail, etc."¹.

Ouverture complète des enseignements secondaire et supérieur aux personnes de toutes les couches sociales

Tout comme l'école de base, les enseignements secondaire et supérieur sont accessibles aux personnes de toutes les couches sociales.

1. SÖ, L'école en Suède, 1974, p. 20.

Cette démocratisation s'inscrit dans deux contextes, l'un national : la politique égalitaire, décrite au chap. II, et l'autre international ou du moins européen : l'évolution économique et sociale dans les pays d'Europe. Il nous semble intéressant d'exposer aussi ce deuxième contexte.

Jusqu'au début du XIXe siècle, dans les pays d'Europe occidentale et septentrionale notamment, l'enseignement primaire n'était pas encore généralisé, et le taux de scolarisation dans les classes primaires n'excédait guère 40 à 50 % de la population enfantine. Cet enseignement s'est progressivement répandu dans les couches populaires et, à des dates diverses, selon les circonstances politiques, est devenu obligatoire seulement au cours du siècle mentionné. Cependant, les enfants issus de ces couches avaient très peu de chances de continuer leurs études à la fin de la scolarité obligatoire, alors que, dès le début du même siècle, "la plupart des enfants des couches sociales 'supérieures' accédaient déjà à l'enseignement secondaire — et, pour partie, à l'enseignement supérieur" (Poignant, p. 27).

A l'époque, il existait uniquement des enseignements secondaires "longs" (lycées, collèges). Les enfants des couches "supérieures" ou "bourgeoises" accédaient, notamment, aux collèges payants sans sélection intellectuelle particulière et y recevaient,

"par l'enseignement classique issu de celui des collèges de la Renaissance, le type de culture qui caractérisaient les couches sociales bourgeoises. Seuls, quelques brillants enfants du peuple, destinés au professorat ou à la prêtrise, prenaient place dans ces mêmes établissements" (id., p. 97).

Les systèmes d'enseignement comportaient donc deux voies : une école élémentaire de niveau assez bas pour les masses et une école secondaire classique destinée à préparer l'élite sociale à entrer à l'université et/ou à assurer, et par elle seule, "l'encadrement des activités politiques, administratives et économiques du pays" (ibid.).

"Il n'existait dans la plupart des pays aucune passerelle qui aurait permis un transfert de l'école primaire commune à l'école secondaire classique. Les familles qui voulaient envoyer leurs enfants à l'école secondaire devaient les inscrire dans des écoles spéciales de préparation, qui étaient en principe des établissements privés" (Husén, 1972, pp. 113-114).

Toutefois, au cours du même siècle, progressivement et sous la pression de l'évolution économique et sociale, des enseignements se-

condaires "courts" (ex. : Realschulen en Allemagne et realskolor en Suède) destinés à la formation des employés et des cadres moyens se sont développés. Contrairement aux enseignements secondaires longs et supérieur, réservés aux enfants des catégories sociales "supérieures", les enseignements secondaires courts, eux, "ont essentiellement bénéficié aux enfants de la 'petite bourgeoisie' (petits commerçants, artisans, cadres moyens, etc.) ou même à ceux des milieux ouvriers et paysans les plus évolués" (Poignant, loc. cit.).

Quant à la masse des enfants des paysans et des ouvriers non ou moins "évolués", elle devait se contenter encore des études primaires.

Le fait de réserver les enseignements secondaire et supérieur à une petite sélection — intellectuelle et, surtout, sociale — avait pour conséquence, sinon de renforcer la stratification sociale, du moins de limiter la mobilité sociale (cf. infra, p. 190). Et cette discrimination a duré jusqu'au début de ce siècle.

C'est seulement "au lendemain de la première guerre mondiale et à la faveur des progrès de la notion de démocratie" que "ces inégalités de fait ont été progressivement dénoncées dans tous les pays", notamment dans ceux indiqués ci-dessus (cf. p. 105).

"L'adaptation de l'enseignement secondaire à l'évolution économique et sociale, sa 'démocratisation' sont devenues l'un des thèmes majeurs de la politique sociale des gouvernements ; les constitutions européennes récentes affirment la nécessité de garantir concrètement 'l'égal accès de tous les enfants à l'éducation et à la culture', quelle que soit 'leur origine sociale' ou 'le lieu de leur résidence'" (Poignant, ibid.).

Ces déclarations ont-elles été mises en application ? Et quels en sont les résultats ? Essayer de répondre à ces questions déborderait largement du cadre de notre étude. En ce qui concerne le pays faisant l'objet de cette dernière, les résultats quantitatifs seront évalués au chapitre suivant. Dans les lignes qui suivent, nous évoquerons les résultats qualitatifs, en particulier ceux se rapportant à l'enseignement secondaire.

Le système scolaire suédois — où l'admission dans cet enseignement a été très élargie — a souvent été accusé d'avoir entraîné une baisse du niveau et de la qualité des connaissances transmises aux élèves. Les adversaires de ce système affirment que les résultats scolaires obtenus par les jeunes d'aujourd'hui sont moins bons que ceux qu'ils obtenaient à "leur époque". Avec Torsten Husén on peut se

poser les questions suivantes :

"Que devons-nous entendre par 'qualité' des connaissances ? Devons-nous considérer uniquement [...] les connaissances et les capacités acquises par les élèves, ou devons-nous tenir compte aussi des résultats appelés affectifs, c'est-à-dire [...] les appréciations et les attitudes ? [D'autre part], est-il possible — ou même sensé — de comparer les résultats de l'enseignement dispensé dans des formes d'écoles et à des époques différentes ?"¹

Lorsque certains enseignants et parents d'élèves se plaignent de l'insuffisance des connaissances fondamentales acquises par ces derniers, ils pensent, en général, au fait que ces élèves font beaucoup de fautes d'orthographe en suédois, et que, en géographie et en histoire, ils ne connaissent pas par coeur les noms des capitales, des fleuves, etc. de certains pays, ou certaines dates et les noms de certains personnages historiques. Dans leurs critiques, ces enseignants et parents — surtout ceux d'un certain âge — prennent comme normes les détails, souvent inutiles, qu'on devait apprendre par coeur quand ils fréquentaient encore l'école. Ils oublient, souvent, que les finalités et les normes du système scolaire d'aujourd'hui ne sont pas les mêmes que celles d'il y a quelques décennies. Ainsi, par exemple, le Plan d'enseignement de l'école secondaire de 1970 souligne que celle-ci doit non seulement transmettre des connaissances, mais aussi contribuer au développement de la personnalité des élèves, inculquer à ceux-ci le principe de l'égalité des sexes, etc.²

Les objectifs de l'éducation, aussi bien des jeunes que des adultes, peuvent se résumer par ces termes : d'une façon générale, elle doit "viser l'intellection plus encore que la mémorisation, le jugement plus encore que le savoir, l'aptitude à apprendre plus encore que la chose apprise"³.

En ce qui concerne le niveau des connaissances acquises, écoutons ce qu'en dit Olof Palme, ancien premier ministre : "Sans doute le niveau des connaissances n'est-il plus ce qu'il était autrefois. Mais peut-être ce que les élèves apprennent maintenant [...] est-il plus important que les connaissances." Recevant une mission d'études

-
1. T. HUSÉN, L'égalité par l'éducation ? Perspectives sur les réformes du système d'enseignement (t.d.a.), 1977, p. 74.
 2. Cf. SÖ, Plan d'enseignement... op. cit. (t.d.a.), pp. 10 et 29.
 3. Cf. A. LE GALL, "Différenciation et démocratisation au second degré et dans l'enseignement supérieur", in UNESCO, 1973, p. 121.

de professeurs français du Syndicat national des enseignants de second degré, Östlundh, de la Direction nationale de l'enseignement, déclarait à son tour :

"On pose fréquemment la question [...] de savoir si le niveau des élèves a ou non progressé. Il est assez difficile de comparer entre une époque où seulement 10 % des enfants suivaient des études secondaires et maintenant où tous les enfants en font. Nous avons essayé de le faire grâce à des épreuves périodiques de tests de niveau : les résultats montrent que le niveau des 10 ou 15 % de bons élèves est identique au niveau des élèves de l'époque où seulement 10 % des enfants faisaient des études. Mais pour tous les autres, le niveau a fortement augmenté. Le capital intellectuel de l'ensemble a donc progressé et c'est le principal."¹

Et pourtant, d'après, notamment, certains professeurs de suédois et d'anglais, le vocabulaire des jeunes de seize ans d'aujourd'hui est plus pauvre que celui des jeunes du même âge d'il y a quelques années.

Et sur le plan international, où l'école secondaire suédoise se situe-t-elle ? Il y a quelques années, l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)² a mené de grandes études comparatives sur le niveau des connaissances des élèves de l'école secondaire, notamment en mathématiques (1962-1966) et en sciences naturelles (1970-1971). Ces études ont été effectuées dans les treize pays industriels suivants : Allemagne fédérale, Angleterre, Australie, Belgique, Ecosse, Etats-Unis d'Amérique, Finlande, France, Hongrie, Italie, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas et Suède.

Un des objectifs des enquêtes était de savoir quelle est la relation entre le taux d'admission des élèves à l'enseignement secondaire et le niveau des connaissances acquises dans celui-ci. A cette fin, l'IEA avait établi des "normes internationales", dont l'exposé serait trop long. L'évaluation consistait alors à comparer les pays mentionnés en considérant le pourcentage des élèves (de chacun de ceux-ci) qui avaient atteint ces normes.

Parmi les treize pays, les Etats-Unis, la Belgique et la Suède avaient le taux d'admission à l'école secondaire le plus élevé.

-
1. Les propos de Palme et d'Östlundh sont rapportés par Serge RICHARD, pp. 117 et 118
 2. Association Internationale pour l'Evaluation des Résultats Scolaires, fondée en 1961.

Ainsi, si l'on considère le nombre des élèves de la classe terminale, leur proportion par rapport au nombre total des jeunes du même groupe d'âge était, dans les trois pays (en 1970-1971), respectivement 75, 47 et 45 %. L'Allemagne fédérale avait le taux le plus bas : 9 %.

En ce qui concerne le niveau des connaissances (évalué selon les critères établis) en sciences naturelles (chimie, physique et biologie), les résultats des enquêtes montrent que l'école secondaire suédoise se trouve au-dessus de la moyenne internationale. Et cela malgré son taux d'admission relativement élevé. Signalons que l'école secondaire allemande, qui, pourtant, était la plus sélective, se trouvait en dessous de la moyenne (cf. Husén, 1977, pp. 80-81).

Suppression des examens

La démocratisation de l'enseignement serait incomplète si, après avoir pris les mesures décrites dans les pages précédentes, on maintenait les examens. Car, si ceux-ci ont un certain nombre d'avantages (cf. ceux des notes, p. 112), ils comportent aussi de nombreux inconvénients.

• Inconvénients des examens

1. Destinés à déterminer le niveau des connaissances et des capacités acquises par l'élève, ils servent d'instrument de sélection intellectuelle.
2. Ils négligent ou ne peuvent évaluer les autres résultats de l'enseignement et les qualités personnelles de l'élève, qui, sont pourtant autant, sinon plus importants que les connaissances pour la réussite de ce dernier dans ses études ultérieures et surtout dans sa vie professionnelle et sociale. Ces autres résultats et qualités sont, notamment : l'intérêt porté aux études, la volonté ; l'esprit de créativité, d'initiative, de responsabilité, d'indépendance, d'observation, d'analyse, de synthèse et de raisonnement critique ; la capacité de travailler en groupe ou de collaborer, d'utiliser les connaissances acquises pour formuler ou résoudre de nouveaux problèmes¹.

1. Cf. SÖ, 1969a, p. 101 ; ID., 1971, pp. 41, 42, 46 ; Gerd BECKER, Ewa JÄRPERUD, Mats REHN, Siv SELLIN, "Les notes à l'école en tant qu'instrument de sélection", Skolvärden (Le monde scolaire) (t.d.a.), 22, 5 sept. 1975, p. 2.

Du fait de leurs inconvénients, tous les examens ont été supprimés, non seulement à l'école de base, mais aussi dans l'enseignement secondaire. Même le baccalauréat (studentexamen) n'existe plus.

Quels sont alors, demandera-t-on, les critères de passage des élèves d'une classe à une classe supérieure, ou de l'école de base à l'école secondaire, et de celle-ci à l'enseignement supérieur ? Comment évalue-t-on le niveau des connaissances acquises ? A-t-on trouvé un moyen d'évaluer les autres résultats de l'enseignement ? Répondons d'abord à la deuxième question.

• Contrôle continu

Dans le système scolaire actuel, les examens ont été remplacés par le contrôle continu des connaissances. Celui-ci se fait sous diverses formes : par des comptes rendus oraux et écrits, des exposés, des compositions, des épreuves écrites, des interrogations orales. Selon le Plan d'enseignement de l'école de base, ces dernières doivent prendre une partie minime du temps des leçons et se faire sous forme d'entretien.

Le contrôle et l'évaluation du niveau des connaissances des élèves donnent, souvent, lieu à l'attribution de notes. Celles-ci doivent, selon le même plan, résulter "des observations et des notations faites tout au long du semestre, et non pas uniquement d'une réflexion plus ou moins superficielle faite à la fin de celui-ci". Autrement dit, l'enseignant doit observer et noter minutieusement notamment les progrès des élèves tout au long de l'année scolaire. Toutefois, cela ne doit pas avoir lieu pendant les heures de classe, car ces derniers pourraient facilement s'"énerver" (cf. op. cit., pp. 101, 102).

D'autre part, si le contrôle doit être continu, l'attribution de notes dans les sept premières classes de l'école de base doit, par contre, avoir lieu une seule fois par an, c'est-à-dire à la fin du semestre de printemps. Les élèves sont notés une fois par semestre uniquement dans les classes de 8e et de 9e. Toutefois, les notes du semestre de printemps se rapportent aux progrès accomplis pendant toute l'année.

La notation annuelle d'un élève dans une matière donnée se fait en quatre étapes¹, qu'il serait fastidieux de décrire.

1. Cf. SÖ, Attribution de notes à l'école de base, à l'école spécialisée complémentaire et au lycée (t.d.a.), 1969b, pp. 10-11.

• Epreuves standardisées

L'échelle des notes ne comprend que cinq degrés, 1 à 5, cinq étant la note la plus élevée. Les notes sont appelées "relatives", parce que le niveau d'un élève dans une matière est évalué par comparaison au niveau moyen de l'ensemble des élèves (appelé "groupe de référence") qui étudient la même matière dans une même année d'études.

Pour l'ensemble des élèves du pays étudiant une matière, leur répartition dans les cinq degrés de l'échelle des notes doit être la suivante : degrés de l'échelle ou notes : 1 2 3 4 5

pourcentages des élèves : 7 24 38 24 7¹.

Afin d'arriver à une uniformité aussi grande que possible dans l'attribution de notes dans tout le pays, la Direction nationale de l'enseignement public prépare une série d'épreuves dans plusieurs matières et pour certaines classes. Les épreuves destinées à des classes de l'école de base sont appelées "standardisées" et celles données dans des classes de l'école secondaire portent la dénomination de "centrales". A l'école de base, elles sont données dans les classes de 3e (en suédois et en mathématiques), de 6e (id., plus anglais), de 8e (en anglais) et de 9e (en suédois, en mathématiques, en allemand et en français).

Ces épreuves sont uniquement écrites et subies en groupes. Dans tout le pays, elles sont corrigées et notées de la même façon, grâce à des matrices de correction et à des normes de notation communes. Les calculs effectués à partir de l'ensemble des résultats obtenus dans une matière déterminée indiquent la note moyenne dans cette dernière. Ces épreuves servent donc d'étalon national lors de l'attribution de notes par chaque enseignant.

Quelques précisions. Il n'y a aucune obligation pour les écoles de participer aux épreuves mentionnées ci-dessus ; néanmoins, la plupart le font. Ces dernières visent à évaluer le niveau des connaissances, non pas de chaque élève séparément, mais de toute la classe. D'autre part, le contrôle continu ou les épreuves ne sont nullement destinés à déterminer l'aptitude d'un élève à passer dans une classe supérieure. Normalement, à la fin de chaque année scolaire, l'élève passe automatiquement dans cette dernière. Les notes ont donc pour but

1. Cf. La distribution dite "normale" en statistique.

de servir, notamment, d'instrument d'appréciation des progrès accomplis par l'élève. A l'exception, toutefois, de celles attribuées au cours de la dernière année de l'école de base et de l'école secondaire, dont l'utilisation est exposée plus loin.

● Avantages et inconvénients des notes

Les notes sont accusées, aussi bien par des élèves que par des enseignants, de comporter beaucoup d'inconvénients. Cependant, on leur reconnaît aussi des avantages. Ceux-ci peuvent se résumer comme suit¹ :

1. Grâce aux notes, l'élève connaît son niveau de connaissances dans chaque matière et sa capacité de réussir dans celle-ci.
2. Les notes donnent aux parents de l'élève une certaine information sur les résultats scolaires de ce dernier.
3. Une bonne note donne plus d'encouragement et d'assurance.

En ce qui concerne les inconvénients, ce sont, entre autres, les suivants :

1. Les notes ne sont attribuées que suivant le niveau des connaissances acquises.
2. Pour les élèves faibles, la notation joue un rôle négatif : elle les décourage et crée un sentiment d'insécurité et un manque de confiance en soi, ce qui peut faire empirer leurs résultats scolaires.
3. Le fait que les élèves doivent être notés entraîne chez certains une grande tension, un esprit de compétition et un refus de travailler en commun, alors que ceci est l'un des objectifs assignés à l'éducation scolaire.
4. Les notes attribuées aux élèves de la classe terminale de l'école de base et de l'école secondaire servent d'instrument de sélection intellectuelle respectivement pour certains cours ou filières de l'enseignement secondaire et pour certaines facultés de l'université.

Cela nous conduit à évoquer le système d'admission aux enseignements secondaire et supérieur.

● Mode d'admission à l'école secondaire

L'école secondaire d'aujourd'hui est conçue de façon

1. Cf. SOU, Les notes à l'école, Résumé du rapport SOU 1977:9 présenté par la Commission de recherche sur les notes de 1973 (t.d.a.), pp. 16-19 ; G. BECKER, E. JÄRPERUD, M. REHN, S. SELLIN, p. 2.

à pouvoir accueillir tous les élèves qui terminent l'école de base. Généralement, plus de 85 % (en 1977) de ces derniers cherchent à entrer directement à l'école secondaire. Certains sont admis, d'autres sont refusés. Parmi les premiers, certains changent d'avis. Finalement, plus de 70 % entrent directement à l'école secondaire. En plus des élèves venant de l'école de base, certains viennent, notamment, de l'école populaire supérieure ; d'autres sont des personnes qui, après un certain temps de vie professionnelle, décident d'entreprendre ou de reprendre des études secondaires (cf. Résumé de SOU 1977, pp. 29, 32). Pourquoi certains candidats à ces dernières sont-ils refusés ?

On a vu, au chap. III, que l'école secondaire se compose d'un grand nombre de filières et de cours spéciaux. C'est pourquoi quand il fait une demande d'admission à cette dernière, l'élève doit indiquer la filière ou le cours qu'il veut suivre, ou plutôt il doit en indiquer plusieurs dans l'ordre de préférence. Or, pour certains cours ou filières, il y a plus de candidats que de places. Et il n'est pas toujours possible d'augmenter le nombre de ces dernières. C'est pourquoi un système spécial d'admission a été mis en place.

Toutefois, tout comme dans l'ancien système, un des critères fondamentaux d'admission est, non pas l'intérêt porté par l'élève ou l'aptitude de celui-ci à l'enseignement (filière ou cours) postulé, mais les notes obtenues dans la dernière année de l'école de base. C'est pourquoi les élèves ayant les meilleures notes sont admis tout de suite à l'enseignement choisi en premier lieu. S'il ne reste plus de places dans celui-ci, les élèves ayant des notes moins bonnes doivent se contenter de l'enseignement choisi en deuxième, troisième... lieu, et auquel ils ne s'intéressent peut-être pas ou ne sont pas aptes.

L'attribution de notes à l'école de base et à l'école secondaire a soulevé tellement de débats, de contestations et de manifestations¹ que, en 1973, le ministre de l'éducation nationale a chargé

1. Cf. notamment article publié par quelques enseignants dans Skolvärden (cf. supra, p. 109, note 1) ; art. publié par quelques élèves dans Skolmullvaden (La taupe scolaire), 1/77, et intitulé "Nous boycottons les épreuves centrales" ; Manifestation, le 13 mai 1978, à Stockholm, d'environ 3 000 élèves de l'école secondaire, avec le slogan "Au diable les notes" (d'après la station de radio "Europe 1", le même jour, à 21 heures).

une commission parlementaire d'essayer de trouver une solution à cette question.

Après quatre ans de recherches et de discussions avec des élèves, des parents d'élèves, des enseignants et des représentants du monde du travail, la commission présenta ses propositions. Selon une de celles-ci, les "notes relatives" devaient être remplacées par une évaluation centrée sur l'individu (individrelaterad bedömning) et faite sous forme d'entretien (cf. SOU, 1977, pp. 23, 28) ; autrement dit, par une évaluation ne faisant aucune référence aux résultats obtenus par les autres élèves.

● Système d'admission dans l'enseignement supérieur

Bien que "les Suédois continuent d'affirmer le principe du libre accès à l'Université, du libre choix du type d'études par les intéressés — à la seule condition qu'ils soient capables de les suivre" (Richard, p. 146), l'admission dans l'enseignement supérieur ne se fait pas automatiquement. Ceci à cause de l'insuffisance de places dans certains établissements et de débouchés sur le marché du travail.

Certains pays, dits "à université libérale", "ouvrent leurs Facultés à tous les titulaires d'un certificat attestant des études secondaires de niveau honorable". D'autres, dits "à Université sélective", "fixent un numerus clausus et subordonnent l'entrée à l'Université à un examen, ou aux notes acquises [à l'école] secondaire". Chacun de ces deux systèmes comporte des avantages et des inconvénients, qui sont "très exactement le négatif de ceux du système opposé" (ID., p. 147).

Entre les deux systèmes, la Suède a adopté une formule de compromis, c'est-à-dire un système bivalent d'accès à l'université. Ainsi, les "Facultés dites 'libres' n'opèrent aucun filtrage : celles de droit, de théologie, de lettres — sauf la psychologie et la sociologie — et de sciences — sauf la physique et la chimie. En revanche (sans même compter les grandes écoles), la médecine, l'odontologie, la technologie sont étudiées dans des Facultés 'fermées', ou entrouvertes", "c'est-à-dire [...] des établissements qui préparent à une profession déterminée où les débouchés ne sont pas illimités" (ID., pp. 147, 148, 149).



Abolition des redoublements

Jusqu'à ces dernières années, les redoublements étaient encore en vigueur dans les écoles primaires de la plupart des pays, notamment de l'Europe continentale, où les pédagogues "sont plus sensibles à la notion de 'niveau scolaire' et font plus aisément 'redoubler' une classe quand l'enfant n'a pas atteint un 'niveau' suffisant pour passer dans la classe suivante" (Poignant, p. 47).

Plusieurs études approfondies ont montré qu'il existe une corrélation entre les redoublements et l'origine sociale. En France, par exemple,

"les enfants d'ouvriers sont 8 fois plus nombreux à redoubler le cours préparatoire que les enfants des cadres supérieurs. Les enfants de salariés agricoles 10 fois. Plus de 60 % des enfants d'ouvriers ont un an ou plus de retard au CM2, contre 24 % pour ceux des cadres supérieurs"¹.

La conséquence de cela est que, étant plus âgés que la normale, ces enfants ont moins de chances d'accéder à certains types d'enseignements. Ainsi donc, tout comme les examens, les redoublements de classe servent d'instrument de sélection sociale.

Aujourd'hui, ces derniers sont, sinon pratiquement inconnus, du moins extrêmement rares dans les pays scandinaves. En Suède, par exemple, ce n'est qu'à la demande des parents, de l'école ou de l'élève lui-même qu'on peut permettre à celui-ci de redoubler, si cela est jugé utile, en considérant son niveau de développement intellectuel général. Au lieu de recourir aux redoublements pour relever le niveau intellectuel des élèves faibles ou culturellement défavorisés, on préfère adapter l'enseignement aux capacités de chacun d'eux.

2. Adaptation de l'enseignement à l'individu

Suivant la pédagogie traditionnelle, l'enseignant donne, du haut de l'estrade, une série de leçons à toute la classe, sans tenir compte des capacités et des intérêts de chaque élève. Autrement dit, il n'individualise pas l'enseignement.

Il existe deux catégories de formes d'individualisation de

1. Madeleine VINCENT, Femmes : quelle libération ? p. 39.

ce dernier : formes ordinaires et formes spéciales. Dans les pages qui suivent, nous nous limiterons à l'individualisation de l'enseignement obligatoire.

a. Formes ordinaires d'individualisation de l'enseignement

Ces formes sont essentiellement les suivantes (cf. SÖ, 1969a, pp. 62-64) :

Choix libre de matières à option, d'activités et de travaux manuels au cours supérieur (cf. supra, pp. 57 et 85).

Choix du lieu de travail pour l'orientation professionnelle pratique (cf. pp. 103-104).

Cours de rattrapage (pendant un certain temps), notamment pour les élèves qui, à cause d'une longue maladie ou pour d'autres raisons analogues, ont besoin de leçons supplémentaires.

Aide particulière apportée aux élèves faibles, aussi bien dans le cadre des leçons qu'en dehors de celles-ci. Il s'agit ici des élèves qui suivent difficilement leur classe ou font peu de progrès dans certaines matières, par exemple (au cours élémentaire) en lecture, en écriture, en calcul ou en langue étrangère. Si ces élèves ne reçoivent pas une aide suffisante, cela peut entraîner un désintérêt vis-à-vis des matières concernées ou aussi la perte de la confiance en leur propre capacité.

Répartition des élèves en groupes suivant leurs intérêts pour traiter certains sujets ou répondre à des questions écrites. Cette méthode a deux avantages principaux. Le groupe étant réduit et ayant une tâche choisie librement par chacun des membres, ceux-ci participent plus activement que dans le cas où le sujet serait traité par toute la classe réunie. En outre, les plus forts aident les plus faibles. Mais le contraire peut aussi se produire : ces derniers peuvent rester inactifs et laisser la tâche aux autres.

L'individualisation de ce type se fait surtout dans les matières d'orientation et dans les matières à option (cf. pp. 55 et 57). Travail individuel. Au lieu de travailler en groupes, les élèves peuvent, après une introduction faite par l'enseignant, s'adonner à une tâche individuelle, en suivant chacun leur intérêt, leurs dispositions, leurs possibilités et leur rythme ainsi que des instructions reçues personnellement. Même si tous les élèves ont à peu près la même matière

à approfondir ou le même sujet à traiter, chacun d'eux peut choisir individuellement les livres ou d'autres documents à consulter¹, dresser le plan de son travail, exécuter ce dernier et en faire un compte rendu, le tout d'une façon personnelle.

Tel est le fonctionnement de l'individualisation ordinaire de l'enseignement. Du moins en principe. Car, selon les enseignants que j'ai interrogés, certaines des méthodes exposées ci-dessus sont presque impossibles à pratiquer quand on a une classe de 25 à 30 élèves. "L'école, a précisé l'un d'eux, n'a pas assez de ressources [en hommes]".

Cependant, si l'on tient compte des professeurs chargés de l'enseignement spécial (cf. infra), en 1976/1977, chaque enseignant à plein temps de l'école de base et de l'école secondaire avait, en moyenne, selon le Conseil pédagogique² de la Direction nationale de l'enseignement, seulement 12 à 13 élèves, "nombre qui, autant que le Conseil le sache, n'a d'équivalent dans aucun pays"³.

Au terme de ce bref exposé, on peut se demander si l'adaptation de l'enseignement à chacun des élèves d'une classe vise à mettre ceux-ci au même niveau, ou simplement à développer au maximum leur intelligence -- mais pas nécessairement au même degré. La première hypothèse semble à exclure. La différence des niveaux des élèves pourrait, peut-être, se réduire si le maître ou professeur dispensait un enseignement de "niveau moyen" et si, en outre, il apportait une aide (explications, encouragements) aux élèves faibles et consacrait un temps supplémentaire directement proportionnels à leurs difficultés ! Mais cela non seulement est difficile, sinon impossible à réaliser, mais encore entraînerait une frustration chez les élèves doués et un mécontentement chez leurs parents.

-
1. Signalons que, contrairement à la pédagogie traditionnelle qui était basée presque exclusivement sur le livre, l'exposé oral, la récitation, aujourd'hui, les manuels ne servent plus que comme "livres de référence" ou comme recueils de données, par exemple les cahiers d'instructions ou brochures "thématiques" pour les divers domaines de travail évoqués au chapitre précédent. La pédagogie d'aujourd'hui, en Suède, utilise plutôt les moyens audiovisuels (magnétoscope, film, etc.).
 2. Comité consultatif institué par le Riksdag en 1971 et dont les membres sont nommés par le gouvernement, pour une durée de quatre ans.
 3. Cf. PN, Rapport sur les activités de l'année 1976/77 (t.d.a.), p. 18.

Une autre mesure, qui, peut-être, amoindrirait la différence de niveaux intellectuels chez les élèves d'une même classe, serait d'"individualiser" l'âge scolaire. C'est-à-dire que l'âge de passage de l'école préparatoire à l'école de base devrait varier selon les individus. Au lieu de commencer tous cette dernière à l'âge de sept ans — comme si le développement intellectuel suivait rigoureusement l'âge —, certains enfants pourraient y être admis plus tôt, tandis que d'autres devraient rester à l'école préparatoire jusqu'à ce qu'ils aient atteint la maturité scolaire requise.

Selon le groupe de travail de SAP-IO, parmi les enfants âgés de sept ans et suivant la première classe de l'école de base, certains ont un développement intellectuel correspondant à celui des enfants de cinq ans, alors que d'autres ont un développement qui est considéré normal pour des enfants de douze ans (cf. SAP, 1969, p. 68).

b. Formes spéciales d'individualisation de l'enseignement

Les élèves ayant des difficultés à suivre les classes de l'école ordinaire ou frappés d'une infirmité quelconque¹ étaient, naguère, renvoyés aux classes spéciales, aux classes auxiliaires ou aux écoles spéciales et écoles pour arriérés. Malgré des dépenses élevées, cette méthode a rarement donné de bons résultats scolaires. En outre, les enfants ainsi mis à part se sont, plus tard, souvent trouvés exclus de l'activité normale de la société.

Aujourd'hui, on aide ces élèves à suivre leur classe à l'école ordinaire avec ceux qui ne sont atteints ni de difficultés particulières, ni de handicaps, afin de leur permettre de remplir ultérieurement leur rôle comme membres à part entière de la société. L'aide est fournie dans le cadre d'un enseignement dit "spécial".

Organisation de l'enseignement spécial

Cet enseignement est, en principe, assuré par des professeurs ayant reçu une formation spéciale. Il est organisé soit en enseignement coordonné au sein de la classe, soit en enseignement en classes spéciales ou en foyer-école.

1. Une grande partie de l'exposé qui suit est empruntée à A.S., 64, 1975, pp. 1-8.

L'enseignement coordonné est organisé sous forme, notamment, d'enseignement pour les élèves qui ont des difficultés au début de leur scolarité ("enseignement de maturité scolaire") (cf. infra), pour ceux qui éprouvent des difficultés particulières dans l'apprentissage de l'écriture et du calcul et pour les enfants affectés de troubles de l'élocution, de l'ouïe et de la vue ou de troubles psychomoteurs.

Le professeur spécialisé ("répétiteur-compagnon") explique à un ou à plusieurs élèves une leçon, ou les aide à accomplir un travail, pendant que le professeur de classe est en train de donner des cours aux autres élèves ou de les faire travailler. Cet enseignement complémentaire ou de soutien a lieu soit dans la classe même, soit dans une autre salle ou, pendant certaines heures, dans un local spécialement équipé, appelé "clinique scolaire" (skolklinik). Pour pouvoir suivre la classe, certains enfants ont leur "assistant personnel", c'est-à-dire un adulte qui se trouve toujours à leur côté pour les aider tant dans les actes de la vie quotidienne que dans leur travail scolaire.

Dans toutes les communes du pays, on consacre, au moins, la moitié des ressources de l'enseignement spécial à l'enseignement coordonné, de préférence à l'enseignement en "cliniques".

Les classes spéciales ne sont organisées que dans une moindre mesure. Dans ces classes, on place des élèves affectés de troubles plus graves et qui ont, par conséquent, besoin d'une aide plus spéciale. Dans d'autres cas, on préfère le système du "répétiteur-compagnon", qui, d'ailleurs, est de plus en plus répandu.

Le foyer-école est une forme d'aide spéciale instituée depuis quelques années. Il est destiné aux enfants qui présentent des troubles de comportement. Il est situé à proximité de l'école même. Les enfants y séjournent non seulement pendant la journée scolaire, mais encore avant et après les heures de travail proprement dit. Ils y prennent tous leurs repas. Le personnel du foyer-école comprend, outre les enseignants, des animateurs de loisirs et une intendante. Un psychologue et un assistant scolaires collaborent étroitement au travail.

Une mesure de soutien particulière, et simultanément une période permettant d'établir le diagnostic de chaque élève, consiste en l'"adaptation" à l'école de base des élèves venant de l'école préparatoire. Au cours des premières semaines, les enfants reçoivent l'ins-

truction en petits groupes, moins nombreux qu'une classe ou même qu'une demi-classe. Cela permet au maître de s'occuper davantage de chacun et de l'observer de plus près dans sa manière de travailler. Pendant cette période d'adaptation s'effectuent aussi les examens médicaux et les tests psychologiques. L'acclimatement est conduit de concert avec l'école préparatoire et avec les familles.

A la fin de la période mentionnée, une conférence dite "de soin des élèves" est organisée entre enseignants de l'école préparatoire et de l'école de base, directeur de cette dernière et celui des études, psychologue, assistant, infirmière et médecin de l'école, ainsi que parents de certains enfants, s'ils le désirent¹. Pendant cette conférence s'élaborent les plans des mesures d'aide requises pour les enfants chez qui se sont révélées certaines difficultés. Ces mesures peuvent être, par exemple, le placement en clinique d'adaptation scolaire ou en enseignement spécial coordonné en classe ordinaire, sous une forme quelconque. Toutes les mesures proposées sont discutées avec les familles intéressées.

Les conférences de soin des élèves sont organisées au moins une fois par mois. L'effet des mesures appliquées y est évalué, et de nouvelles dispositions y sont éventuellement prévues.

Quelques résultats quantitatifs de l'enseignement spécial

Quantitativement, cet enseignement a fortement augmenté au cours de ces dernières années. Les classes d'aide aux élèves faibles avaient longtemps été presque l'unique forme d'enseignement de ce genre. En 1945, 1,02 % des élèves suivaient ces classes auxiliaires. En 1959, la proportion avait atteint 2,63 %. A partir de cette date, la courbe des effectifs des élèves de ces classes a connu une progression spectaculaire. Une enquête réalisée au printemps 1972 a montré qu'environ 40 % des élèves jouissaient alors d'un enseignement spécial sous une forme ou sous une autre.

Du fait de cette rapide progression, la Direction nationale

1. La "conférence de soin des élèves" traite des problèmes qui concernent les élèves de toute l'école de base. Les participants varient suivant les questions et les catégories d'élèves traitées. Outre les personnes mentionnées ci-dessus (dans le texte), y participent, normalement, les responsables des classes des élèves concernés. Dans certains cas, quelques élèves peuvent aussi y prendre part.

de l'enseignement a décidé, en janvier 1972, de fixer le temps maximum à consacrer à l'enseignement spécial à 0,3 heure par semaine et par élève. Ce temps nous semble nettement insuffisant. Selon la Direction mentionnée, "la construction d'un tel plafond" a été justifiée, notamment, par la trop grande augmentation du coût de cet enseignement (cf. PN, 1977, p. 19).

On peut se demander si la très forte proportion des élèves suivant l'enseignement spécial (40 % !) signifie que les élèves d'aujourd'hui ont plus de difficultés scolaires que ceux d'il y a deux ou trois décennies, ou si d'autres causes peuvent expliquer ce phénomène.

Selon Britta Stenholm, cette forte proportion peut être due à plusieurs causes. L'une d'elles se trouve peut-être dans un sentiment d'incapacité chez certains enseignants des classes ordinaires de dispenser à chaque élève un enseignement qui lui soit spécialement adapté. En pareil cas, l'enseignement spécial peut, bien souvent, être considéré comme une aide à l'enseignant plutôt qu'à l'élève. Un renforcement de la formation méthodologique des maîtres pourrait jouer un rôle très important. Mais ce fait peut aussi être dû à l'attribution, au cours des années 60, de ressources de plus en plus importantes à affecter à l'enseignement dont il est question (cf. A.S., 64, pp. 3-4).

Celui-ci sert peut-être actuellement, dans certains cas du moins, à résoudre des problèmes qu'on aurait pu éviter si on avait pris certaines dispositions.

Parmi les mesures prises récemment pour prévenir les difficultés scolaires de certains élèves, citons : le développement de l'éducation préscolaire, les activités pendant les heures creuses ou les longues récréations, les activités de fin d'après-midi (pour les écoliers les plus jeunes) aux centres de loisirs ou foyers de quartiers, le soutien aux activités des associations de jeunes.

En ce qui concerne l'éducation préscolaire en particulier, selon le groupe de travail de SAP-LO sur les questions de l'égalité :

"Des études montrent que, lorsqu'ils commencent l'école de base, les enfants n'ayant pas fréquenté l'école préparatoire ont plus de difficultés que ceux qui ont eu la chance de la fréquenter. Les élèves ayant participé aux activités de cette école ont, par comparaison aux autres, plus d'esprit d'indépendance et essaient de résoudre divers problèmes par un procédé plus expérimental, plus personnel et plus libre" (SAP, 1969, p. 63).

Mais les stratégies destinées à "réaliser" l'égalité des chances devant l'éducation doivent, rappelons-le, agir non seulement aux niveaux préscolaire et scolaire, mais encore au cours de la période post-scolaire.

C. EXTENSION DE L'EDUCATION DES ADULTES

Pendant longtemps, la politique scolaire a été presque exclusivement centrée sur l'éducation des jeunes. En conséquence, au fur et à mesure que celle-ci se développait, le fossé culturel entre la génération des jeunes et celle des adultes se creusait davantage. Ceci entraînait à son tour l'accroissement de l'inégalité des chances dans la vie professionnelle.

Le fait que les réformateurs s'intéressaient seulement à l'éducation des jeunes suscita des débats sur celle des adultes au début des années 60, c'est-à-dire pendant la période des réformes profondes de l'enseignement pour les premiers. Le résultat de ces débats fut que, au cours des années 70, les réformes scolaires portèrent surtout sur l'enseignement destiné aux seconds. Selon Mattsson, "on considère que la poursuite de la réforme de l'éducation des adultes est la plus importante mesure sociale des années soixante-dix" (p. 214).

Au lieu de décrire cette réforme, nous donnerons plutôt un aperçu des différentes formes d'éducation des adultes et nous en exposerons les objectifs fondamentaux.

1. Diverses formes d'éducation des adultes

Si l'on considère à la fois l'orientation des activités de l'éducation des adultes et les organisations qui s'en occupent, on peut distinguer trois catégories : activités d'éducation populaire, enseignement communal et national pour les adultes et formation pour la vie active¹.

1. Le développement ci-après des deux premières catégories est très largement emprunté à Berndt JOHANSSON, Education des adultes en Suède, pp. 8-18, passim. En ce qui concerne l'exposé sur la troisième catégorie, il est extrait de SÖ, Formation de reconversion professionnelle et d'entrée sur le marché du travail, 1975a, pp. 3-24, passim.

a. Activités d'éducation populaire

Une partie de l'éducation des adultes est appelée "éducation populaire". Celle-ci vit le jour grâce à des initiatives bénévoles prises par des "mouvements populaires". Qu'entend-on par ceux-ci ?

Erik Nyhlén les définit en ces termes : "Par 'mouvements populaires', on entend habituellement des organisations spontanées, de caractère religieux, idéologique et politique, qui s'opposent aux idées et aux normes religieuses, morales et sociales établies dans notre société". Mais Nyhlén s'empresse de préciser que, "cependant, compte tenu de la place qu'occupent les mouvements populaires dans la société suédoise contemporaine, cette définition s'avère quelque peu erronée". En effet, les mouvements populaires suédois d'aujourd'hui ne sont pas ou ne sont plus nécessairement des mouvements d'opposition. Actuellement, ils constituent, "à l'exception de quelques mouvements extrémistes, des éléments de formation de l'opinion publique (groupes de pression)". Et ils ont une influence tellement grande sur le peuple qu'"aucun homme politique, aucun parti, ni de droite ni de gauche, qui tienne à assurer son avenir politique, n'ose sérieusement s'opposer à ces groupes" (cf. A.S., 63, p. 1).

Les principaux mouvements populaires suédois sont : la multitude (une douzaine) des "églises libres" ou non-conformistes, le mouvement de tempérance, le mouvement coopératif et le mouvement ouvrier. Ce dernier est le plus important de tous. Il comporte deux branches : la branche syndicale et la branche politique. La plus grande partie de la première branche est représentée par la Confédération générale des ouvriers (LO), et une minorité par l'Organisation centrale des ouvriers suédois (SAC). De même, dans la seconde branche, la majorité est représentée au sein du Parti ouvrier social-démocrate (SAP), tandis qu'une minorité est constituée par le Parti communiste (VPK) et par divers groupes situés à sa gauche.

Les mouvements populaires se développèrent, en même temps que l'éveil de la conscience sociale, à la fin du XIXe siècle et au début du XXe. Leur activité éducative était inspirée par le mouvement libéral en faveur de l'instruction, qui joua, dans ce domaine, un rôle assez important au milieu et à la fin du siècle dernier. Leur activité était essentiellement motivée par deux idées : l'éducation popu-

laire devait créer des conditions favorables à l'action générale de ces mouvements et contribuer à élever le niveau d'instruction des personnes appartenant aux groupes sociaux défavorisés dans ce domaine.

Les activités d'éducation populaire sont, aujourd'hui, assurées par des écoles populaires supérieures, des associations d'éducation populaire ainsi que par la radiodiffusion et la télévision.

Ecoles populaires supérieures

Les écoles populaires supérieures (folkhögskolor) sont nées, notamment, du besoin d'instruction de la classe paysanne et, plus tard, de la classe ouvrière qui n'avaient pas bénéficié des ressources éducatives de la communauté. Les premières écoles populaires supérieures (E.P.S.) furent fondées — sur le modèle de la højskole danoise¹ — en novembre 1868. Les fondateurs de ces écoles étaient souvent des organisations des mouvements populaires ou des conseils généraux des départements. Aujourd'hui encore, la moitié environ des E.P.S. est administrée par ces derniers, l'autre moitié est dirigée par les mouvements populaires.

Il existe environ 110 E.P.S. et une dizaine d'annexes. Mais, à dater du 1er juillet 1977, celles-ci doivent soit devenir des E.P.S. indépendantes, soit assurer les cours des E.P.S. en dehors de la localité de ces dernières.

La plupart des E.P.S. sont des internats. Cependant, une partie des élèves logent chez eux ou prennent pension dans les agglomérations voisines de l'école.

Les E.P.S. occupent, depuis longtemps, une place exceptionnelle dans le système d'éducation des adultes, en particulier des femmes. Pendant toute la période d'après-guerre, celles-ci ont toujours représenté la majorité des élèves (ex. : env. 60 % en 1977) de cette forme d'enseignement.

Le but de l'activité des E.P.S. est de donner aux élèves de tout âge — l'âge minimum d'admission étant, en principe, de 18 ans —

1. C'est en 1838 que le pasteur et écrivain danois N.F.S. GRUNDTVIG (1783-1872) provoqua la création de la højskole. L'idéologie et l'objectif de cette dernière sont exposés, notamment, par Erica SIMON dans sa thèse de doctorat : Réveil national et culturel populaire en Scandinavie, La genèse de la højskole nordique (1844-1878). Lire notamment pp. xx-xxiii, 85, 96, 428.

un enseignement général. Depuis quelques années, une part croissante des élèves des E.P.S. viennent y chercher un complément d'instruction leur permettant de poursuivre leur formation.

Certaines E.P.S. ont des filières spéciales dispensant une formation professionnelle proprement dite. Il existe des filières de formation d'animateurs de loisirs et de cercles d'études (cf. infra), et de dirigeants d'associations. Plusieurs E.P.S. dispensent également un enseignement préparant à l'entrée directe dans les écoles supérieures des travailleurs sociaux et fonctionnaires publics.

Trois genres de cours sont généralement organisés aux E.P.S. : les cours d'hiver, qui attirent le plus grand nombre d'élèves, comprennent de 22 à 34 semaines par an, et peuvent être suivis pendant un, deux ou trois ans ; le cours d'été doit durer au moins 13 semaines ; les cours spéciaux, c'est-à-dire portant sur une matière particulière, durent de deux jours à plusieurs semaines.

Contrairement aux autres écoles, il n'existe pas de programme déterminé par les autorités centrales pour les E.P.S. Selon un règlement général relatif à ces dernières, chacune doit élaborer son programme. Par ailleurs, le règlement ne prescrit de matières obligatoires que pour la classe de première année. Depuis quelques années, on essaie de remplacer la division en classes par un groupement suivant le niveau des élèves et les domaines d'intérêt.

Il faut préciser que, dans les E.P.S., l'enseignement est gratuit. Toutefois, les élèves paient leur pension (env. 500 C.S. par mois, en 1979) et les fournitures scolaires (env. 400 C.S. par cours). Outre la gratuité de l'enseignement, les élèves des E.P.S. ont les mêmes droits aux bourses et aux prêts d'études d'Etat que ceux des écoles secondaires.

La notation des élèves n'existe pas dans les E.P.S. Elle a été supprimée à la fin des années 50. Les élèves ayant suivi des cours annuels reçoivent une appréciation (mention) de leur capacité de tirer profit de l'enseignement. Il s'agit d'une synthèse des évaluations accumulées de leur rendement dans plusieurs matières.

Sous certaines conditions, les E.P.S. donnent les mêmes qualifications que les classes supérieures de l'école de base ou certaines filières de l'école secondaire. Dans certains cas, les études faites à l'E.P.S. donnent accès aux universités ou aux grandes écoles.

Associations d'éducation populaire

La première activité éducative organisée fut mise sur pied en 1896 par une association anti-alcoolique fondée en 1879 et dénommée "Ordre International des Bons Templiers"¹. L'effort en faveur de l'éducation populaire commença à se manifester sérieusement au sein des mouvements populaires et des syndicats au cours des deux premières décennies du XXe siècle.

Une des formes essentielles de l'éducation populaire, le cercle d'études, se développa au sein du mouvement de tempérance. La structure initiale de l'enseignement fut modifiée en 1902 par Oscar Olsson, directeur d'études de l'Ordre des Bons Templiers. Selon William Strawn, ce dernier divisa

"les vastes groupes d'étudiants écoutant religieusement un professeur qualifié en de petits cercles d'études. L'idée était de faire se rencontrer régulièrement un groupe de personnes s'intéressant à une question donnée pour en discuter librement, sans professeur qualifié. Pour remplacer celui-ci, on choisissait dans le groupe un animateur capable de mener le débat et d'utiliser l'expérience des autres comme source de connaissance" (cf. A.S., 170, p. 2).

Le modèle de cercle d'études d'Olsson connut immédiatement le succès dans tous les mouvements populaires.

La première association d'études en groupe, la Fédération ouvrière d'éducation populaire (ABF), fut créée en 1912. Elle vit le jour à l'initiative des mouvements syndical et coopératif notamment. Elle devint par là l'expression même des efforts de ces derniers en faveur de l'instruction et de la culture. L'ABF a servi, jusqu'à un certain point, de modèle à l'organisation des autres associations d'éducation populaire.

Aujourd'hui, la Suède possède dix associations éducatives volontaires. Ces dernières sont liées à divers mouvements populaires, syndicats, partis politiques, etc. Ces associations sont :

Association des écoles civiques (Mbsk), liée au parti conservateur et aux organismes proches de celui-ci, dont l'association féminine conservatrice.

1. Swedish Grand Lodge of the International Order of Good Templars (IOGT). En 1922 fut fondée une autre association, National Templars' Order (NTO). Les deux associations fusionnèrent en 1970 pour former IOGT-NTO, section nationale de l'IOGT.

Association pour la promotion des cercles d'études (Sfr), liée à plusieurs organisations orientées sur la nature, la vie en plein air, la chasse, l'équitation, l'agriculture, la protection des animaux, etc.

Fédération d'éducation des employés (TBV), liée au mouvement syndical des fonctionnaires et des employés.

Fédération d'éducation populaire de l'Eglise de Suède (SKS), liée à cette Eglise.

Fédération d'éducation populaire des communautés non-conformistes (FS), liée à la plupart des communautés et organisations religieuses indépendantes actives en Suède.

Fédération d'éducation populaire du mouvement de tempérance (NBV), liée à l'Ordre des Bons Templiers.

Fédération d'éducation populaire UCJF et UCJG (KFUK/KFUM).

Fédération de l'enseignement pour les adultes (SV), liée au parti du centre et au parti libéral et à leurs organisations de jeunesse et groupements féminins ainsi qu'à la Fédération nationale des agriculteurs.

Fédération ouvrière d'éducation populaire (ABF), liée, notamment, au mouvement ouvrier syndical et politique, au parti social-démocrate, au mouvement coopératif et à certains groupements de handicapés.

Université populaire (FU), liée, non pas à un mouvement populaire, mais aux universités et aux grandes écoles. Elle fut créée au début des années 40 par un groupe de professeurs d'université qui se constituèrent en association d'études destinée aux personnes ne pouvant pas accéder à l'enseignement supérieur.

Les cercles d'études et les conférences jouent un rôle prépondérant dans les activités d'éducation populaire de ces diverses associations.

• Les cercles d'études

Ils représentent la branche la plus dominante de l'activité des associations d'éducation populaire. En 1977, il en existait plus de 289 000 (y compris les cercles de cours de suédois pour les immigrants) groupant plus de 2 700 000 participants (soit env. 42 % des habitants de la Suède âgés de plus de 15 ans) pour plus de 8 828 000 heures d'études par an. Signalons aussi que, comme dans le cas des écoles populaires supérieures, plus de la moitié des participants aux cercles d'études sont des femmes.

Le cercle d'études est basé sur le principe du petit groupe. Suivant les règlements concernant l'accord des subventions, il comprend dix participants en moyenne, vingt au maximum ou cinq au minimum.

L'animateur du cercle n'est pas un enseignant. Son rôle est de conduire le dialogue. Le travail se fait sous des formes démocratiques. Ainsi, les participants ont la possibilité de discuter et de décider en commun les buts du cercle, de déterminer l'orientation des études, les modes de travail, le rythme des études et tout ce qui concerne les travaux du cercle.

La gamme des matières étudiées est très étendue, et le choix de ces dernières varie beaucoup d'une association à l'autre. L'ABF, par exemple, propose des cours tels que "Négociations syndicales et conventions collectives", en soulignant les principes d'égalité et de solidarité ouvrière ; tandis que la TBV propose des sujets comme "La politique salariale et la gestion des entreprises", et insiste sur la coopération entre salariés et employeurs.

Les associations d'éducation populaire organisent également des cours dans des internats (généralement dans des écoles populaires supérieures ou dans des centres spéciaux) et des activités de groupe destinés aux enfants et aux jeunes.

• Les conférences

Elles jouent, elles aussi, un rôle important dans l'éducation populaire. Les sujets attirant le plus grand nombre d'auditeurs sont : l'instruction civique — y compris les sciences politiques, les questions internationales, les problèmes du marché du travail et l'économie politique — et ceux qui touchent aux lettres et aux arts (littérature, beaux-arts, théâtre et musique).

Il faut signaler que, dans les conférences organisées par les associations d'éducation populaire, le conférencier développe le sujet pendant un temps assez court, le reste du temps étant consacré au débat, auquel on accorde plus d'importance qu'à l'exposé.

Outre les activités éducatives exposées ci-dessus — qui, précisons-le, sont toutes subventionnées par l'Etat —, il existe de nombreux autres cours organisés par les entreprises, les communes et les administrations publiques pour leurs employés, les organisations syndicales pour leurs membres et les instituts d'enseignement par correspondance. Parmi ces derniers, citons : la Fondation Hermodts-NKI

(100 000 à 300 000 inscriptions annuelles) ; Brevskolan (50 000 à 200 000 élèves), qui appartient à l'Union des coopératives (KF) et aux deux grandes centrales syndicales : la Confédération générale des ouvriers (LO) et celle des fonctionnaires et des employés (TCO)¹; et LTK, qui dépend des organisations rurales (cf. Richard, p. 164). Les instituts cités ne sont ni publics ni commerciaux.

Cours radiodiffusés et télévisés

Au printemps 1967 fut créé le Comité pour la télévision et la radiodiffusion dans l'enseignement (TRU), dont une des tâches principales était de mener une activité expérimentale dans l'enseignement pour adultes propagé par les ondes. Les premiers cours radiodiffusés et télévisés produits par TRU commencèrent en septembre 1968. C'étaient des cours d'anglais et d'économie des entreprises, d'un niveau correspondant à celui des cours dispensés à l'école secondaire. Plus tard suivirent des cours de mathématiques, de sociologie élémentaire, de psychologie, de suédois, d'instruction civique ainsi que des cours sur les pays en développement, le marché du travail et la famille. Au printemps 1972, les programmes radiodiffusés et télévisés de TRU ont occupé seize heures d'émission par semaine.

Le but de l'enseignement par la radiodiffusion et la télévision est de donner aux adultes la possibilité de suivre individuellement les programmes de TRU et de travailler de même à l'aide du matériel constitué pour accompagner ces derniers. TRU coopère toutefois avec d'autres organisations dispensant des cours pour adultes.

Ce comité a présenté un rapport portant sur le secteur de l'enseignement pour ces derniers, pendant la période allant de l'automne 1968 à l'automne 1971. D'après ce rapport, les enquêtes menées en vue de déterminer le nombre de personnes ayant suivi ces cours montrent, d'une façon générale, que la télévision est, comme on s'y attendait, le moyen qui atteint le plus grand nombre. Ainsi,

1. Nombre des membres en 1977 : LO : 2 017 791, TCO : 1 059 449. Signalons qu'il existe d'autres organisations syndicales : Confédération générale des travailleurs intellectuels (SACO/SR) : 191 768 membres, Organisation centrale des ouvriers suédois (SAC) : 18 059 membres. Soit plus de 3 287 000 syndiqués pour un pays qui ne compte environ que 3 600 000 personnes exerçant une activité professionnelle. Plus de 90 % des salariés sont donc syndiqués.

en automne 1970, une moyenne de 620 000 personnes env. ont suivi le programme d'un cours intitulé "Nous les appelons pays en développement", et 225 000 personnes celui de "Réapprenons les mathématiques", tandis que 700 000 personnes env. ont choisi le cours sur le marché du travail.

Un des avantages de l'enseignement radiodiffusé ou télévisé est le suivant : il "permet d'atteindre l'importante population des femmes retenues au foyer à cause des enfants" (cf. SR, p. 42).

b. Enseignement communal et national pour les adultes

Enseignement communal pour adultes

Cet enseignement a été institué le 1er juillet 1968. Il est organisé conformément aux programmes du cours supérieur de l'école de base et de ceux de l'école secondaire. Il est surtout organisé en cours à temps partiel, le plus souvent le soir. L'élève peut étudier, au choix, quelques matières particulières ou un programme complet de ceux qui sont en vigueur dans l'école actuelle. D'autre part, il n'étudie qu'une, deux ou trois matières en même temps, et il peut ainsi acquérir peu à peu la formation complète de l'école qu'il a choisie.

Seules les personnes âgées de 16 ou de 18 ans au moins sont admissibles aux cours organisés d'après respectivement les programmes de l'école primaire ou ceux de l'école secondaire. Signalons aussi que l'enseignement est gratuit.

Au cours de l'année scolaire 1976/77, 44 035 adultes (dont 31 130 femmes, soit 71 %) ont suivi le cours supérieur de l'école de base, et 109 371 adultes (dont 70 274 femmes, soit 64 %) les cours de l'école secondaire.

Enseignement national pour adultes

Les écoles d'Etat pour adultes de Norrköping (située au S.-E. de la Suède) et de Härnösand (N.-E.) recrutent leurs élèves dans le pays entier.

Dans ces écoles, l'enseignement est dispensé conformément aux programmes du cours supérieur de l'école de base et de ceux de l'école secondaire (à l'exception, toutefois, des filières à caractère purement professionnel), sous forme mixte de cours par correspondance et de cours

donnés par des professeurs. C'est l'enseignement dit "alterné". Depuis le printemps 1968, l'école de Norrköping organise également un enseignement dispensé uniquement par correspondance. Les deux formes d'enseignement sont entièrement gratuites.

c. Formation pour le marché du travail

A qui s'adresse la "formation pour le marché du travail" (arbetsmarknadsutbildning, AMU) ? Par qui et comment celle-ci est-elle organisée ? Quels en sont les résultats ?

Catégories de personnes pouvant bénéficier de l'AMU

L'AMU est une formation d'un type particulier instauré en 1956 dans le cadre de la politique de l'emploi. Elle s'adresse à quatre catégories de personnes :

1. Personnes ayant perdu leur travail dans les entreprises qui, à cause des fluctuations conjoncturelles ou des transformations structurelles, sont obligées de réduire ou même d'arrêter leur production. Si elles n'avaient pas, préalablement, acquis une formation professionnelle, les personnes ainsi licenciées ont, généralement, des difficultés à trouver un nouvel emploi. C'est pourquoi l'AMU intervient.
2. Travailleurs suspendus pendant une période de récession, de stagnation ou d'interruption de l'exploitation. En vertu d'un accord conclu en 1964 entre les Confédérations patronale et ouvrière, ces salariés continuent de percevoir une partie de leur salaire. En outre, le contrat les liant à l'employeur n'étant pas rompu, ils sont, en principe, réembauchés. Pendant cette période de chômage, l'AMU leur offre la possibilité de se recycler.
3. Personnes désirant entrer dans la vie active et ayant, de ce fait, besoin d'une formation professionnelle (par exemple, des femmes au foyer et des handicapés physiques).
4. L'AMU comprend aussi des cours de perfectionnement théoriques et/ou pratiques destinés à faciliter l'obtention d'un emploi à diverses catégories de main-d'oeuvre possédant déjà une formation assez longue.

En résumé, la "formation pour le marché du travail" est destinée aux chômeurs effectifs ou potentiels et aux personnes ayant, pour diverses raisons, des difficultés à trouver ou à conserver un emploi.

Pour être admis à l'AMU, il faut, en principe, avoir l'âge de vingt ans au moins et, en outre, s'être inscrit comme chômeur à l'Agence nationale pour l'emploi. Cette dernière examine si le candidat a besoin d'une formation professionnelle et si celle-ci est en mesure de lui faciliter l'accès à un emploi stable.

Il existe deux exceptions à ces règles. La condition requise de chômeur ne concerne pas la formation aux métiers où l'on manque de main-d'oeuvre ou de personnel qualifié, ni celle s'adressant aux personnes physiquement affaiblies par l'âge ou par la maladie.

Ainsi donc, l'AMU aide, d'une part, les hommes et les femmes non seulement à trouver du travail, mais encore à élever leur niveau d'instruction, et, d'autre part, les entreprises à se procurer de la main-d'oeuvre qualifiée.

Allocations de l'AMU

La "formation pour le marché du travail" est gratuite. En outre, les participants reçoivent une allocation d'études et, éventuellement, une indemnité de déplacement et de séjour.

Outre la formation professionnelle organisée dans les "Centres AMU" (une cinquantaine dans tout le pays en 1978) et les prestations mentionnées ci-dessus, il existe une formation organisée dans les entreprises mêmes et des subventions accordées par l'Etat à ces dernières. Ces aides sont désignées différemment selon leurs objectifs. Ainsi, il existe, notamment, des allocations :

- destinées à encourager les entreprises à embaucher des personnes âgées et des handicapés ;
- versées aux entreprises permettant à un de leurs salariés de suivre une formation et, en même temps, embauchant un chômeur ;
- dites "d'égalité" pour les entreprises embauchant et formant des femmes dans des métiers ou des postes traditionnellement occupés par des hommes, et vice versa ;
- dites "d'introduction" accordées aux entreprises pendant six mois, en vue d'une adaptation générale de travailleurs embauchés pour la première fois.

Organismes responsables de l'AMU

L'AMU est organisée, en collaboration, par deux Directions

nationales, celle du travail (AMS) et celle de l'enseignement (SÖ). La première décide, notamment, des effectifs et de la localisation de l'enseignement ; tandis que la seconde est chargée de la direction administrative, pédagogique, technique et financière des cours. Les deux organismes collaborent également avec les organisations syndicales et la confédération patronale.

Diverses filières de l'AMU

L'AMU est dispensée sous forme de cours, d'abord, de préparation, d'information et d'orientation ; ensuite, de base, de recyclage et de perfectionnement. Les différents cours ont une durée variable : de quelques semaines pour certains à 72 semaines et plus pour d'autres. Les diverses filières de l'AMU sont indiquées dans le tableau 5:1.

Individualisation de l'enseignement de l'AMU

L'enseignement des cours AMU est dispensé tout au long de l'année. Celle-ci — à la différence de ce qui se pratique à l'école traditionnelle — n'est pas divisée en deux semestres séparés par les grandes vacances. Dans un grand nombre de cours, les participants sont admis au fur et à mesure qu'ils arrivent.

Par suite de cette admission continue de participants et de la différence de leurs capacités d'apprentissage, l'enseignement est fortement individualisé, et le matériel pédagogique est du type programmé, avec auto-correction. Toutefois, si l'on ne dispose pas de moyens didactiques spéciaux conçus pour l'AMU, on doit recourir au manuel traditionnel, assorti de fiches de travail spéciales (cf. tabl. 5:2).

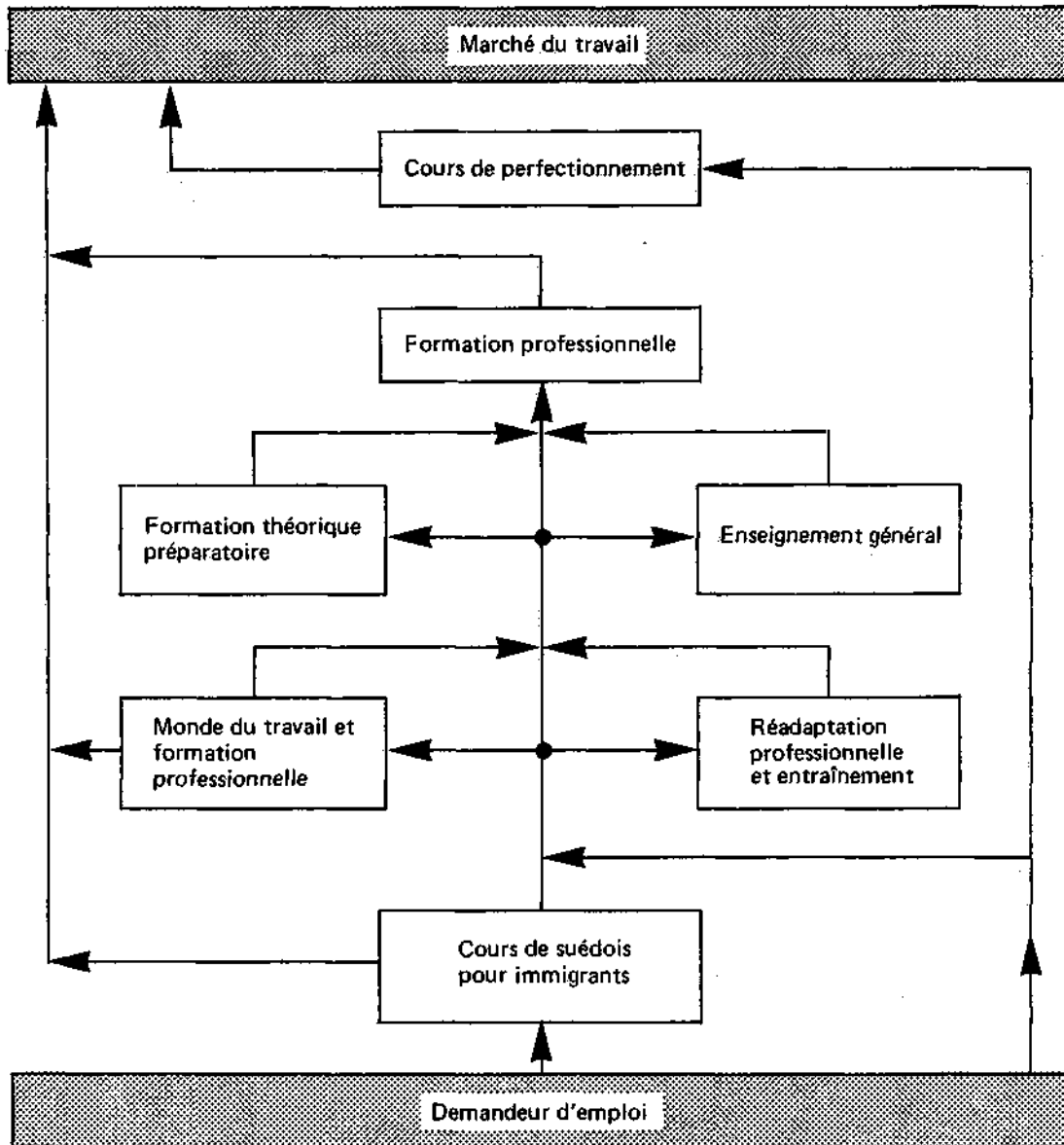
Quelques résultats qualitatifs et quantitatifs de l'AMU

Depuis quelques années, le nombre de personnes participant, chaque année, aux cours de l'AMU s'élève à plus de 100 000 (dont env. 50 % sont des femmes et 30 % des handicapés). Pour se rendre compte de l'importance de ce nombre, il faut, d'une part, le comparer à celui des élèves d'une promotion annuelle de l'école de base (env. 120 000) et, d'autre part, savoir que, en 1975 par exemple, le pays comptait à peine 3 548 000 personnes exerçant une activité professionnelle au moins vingt heures par semaine. Selon Eva-Lena Ahlqvist :

"Parmi ceux qui ont mené à bien une formation orientée vers

TABLEAU 5:1

Tableau synoptique des diverses filières de l'AMU.

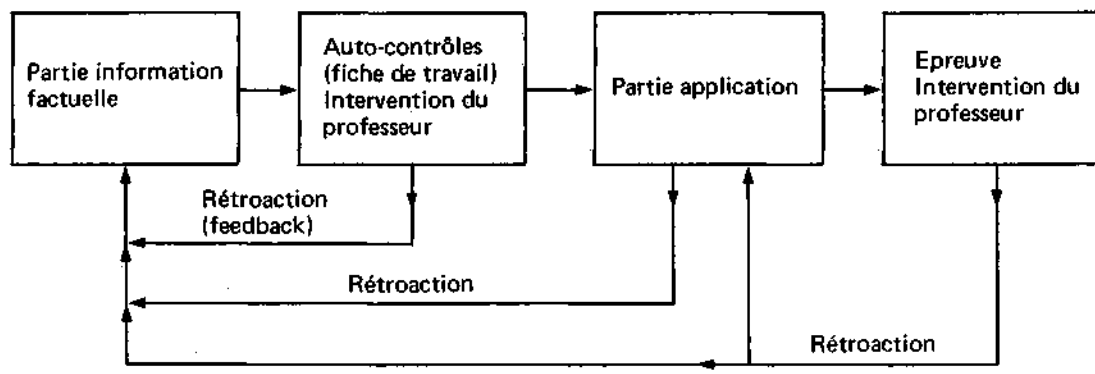


Source : SÖ, 1975a, p. 21.

un métier en 1974/75 [...], 88 % avaient trouvé un travail trois mois après la fin de la formation, toutes les sortes de formation ayant été prises en compte [...]. Cela est valable aussi bien pour les hommes que pour les femmes. Parmi ceux qui ont suivi une formation ne débouchant pas directement sur un métier, 59 % avaient trouvé un travail après trois mois" (cf. A.S., 164, p. 4).

TABLEAU 5:2

Tableau synoptique illustrant le mode de fonctionnement
des moyens d'auto-instruction.



Source : SÖ, 1975a, p. 24.

On peut en conclure que les résultats de l'AMU sont qualitativement et quantitativement très positifs et, peut-être, meilleurs que ceux de la plupart des autres formes de formation.

En exposant les diverses formes d'éducation des adultes, nous avons mentionné ça et là leur but. Dans le paragraphe suivant, nous donnerons un aperçu d'ensemble des objectifs de l'éducation traitée.

2. Objectifs de l'éducation des adultes

Contrairement à l'éducation des jeunes, les diverses formes d'éducation des adultes ne font pas partie du système scolaire et ne constituent pas non plus un système structuré et indépendant. Pour ces deux raisons, leurs objectifs ne sont formulés nulle part, du moins par les autorités scolaires ou d'une façon systématique. Néanmoins, si l'on analyse les différentes formes de l'éducation des adultes et certaines publications portant sur celle-ci, on peut distinguer quatre objectifs fondamentaux. Ces affirmations rejoignent celles du Conseil pédagogique (PN) de la Direction nationale de l'enseignement, qui note :

"Les objectifs dominants de l'éducation des adultes ne sont énoncés d'une façon claire dans un aucun document, mais peuvent se lire dans les propositions, les rapports des commissions et les déclarations des ministres. De ces sources peuvent se déduire les formulations suivantes des objectifs des différentes formes d'éducation des adultes :

1. L'éducation des adultes doit réduire les écarts entre les niveaux d'instruction dans la société. Elle doit de cette manière lutter pour plus d'égalité et de justice sociale.
2. Elle doit accroître l'esprit critique des citoyens et leur participation à la vie culturelle, sociale et politique. Elle peut par là contribuer à la continuation du développement de la société démocratique.
3. Elle doit coopérer effectivement aux efforts visant à accélérer le rythme du progrès de l'économie suédoise. Elle doit pour cela pourvoir le marché du travail d'une main-d'oeuvre formée et contribuer à la réalisation du plein emploi.
4. Elle doit en même temps satisfaire le désir individuel des adultes d'avoir plus de possibilités d'étudier et de se former. Grâce à ces possibilités de compléter leur instruction, les élèves de l'école des jeunes peuvent opérer un choix des études plus libre.¹

De ces quatre objectifs, nous développerons ci-après le premier et le quatrième.

a. Contribuer à la réduction des inégalités sociales par la réduction des différences de niveau d'instruction entre les générations

Aujourd'hui, presque 100 % des jeunes suédois d'un même groupe d'âge fréquentent l'école de base, plus ou moins 90 % l'école secondaire et environ 30 % l'enseignement supérieur.

Par contre, parmi les adultes, nombreux n'ont, pour des raisons personnelles, familiales ou sociales, reçu qu'une instruction courte ou incomplète. Ainsi, en 1975, parmi les personnes âgées de 16 à 74 ans, 54,2 % avaient fréquenté l'ancienne école primaire (de 6 ou 7 ans), l'ancien premier cycle du second degré ou l'actuelle école de base ; 33,4 % avaient fréquenté l'ancien lycée ou l'école secondaire actuelle ; et 12,5 % avaient suivi des études supérieures (cf. tabl. 5:3). Si l'on considère uniquement les personnes âgées de 16 à 24 ans, donc des personnes nées entre 1951 et 1959, les pourcentages pour ces trois catégories d'enseignements étaient respectivement 54,0, 36,8 et 9,2 %.

L'école de base s'étant implantée dans tout le pays seulement en 1972/73, jusqu'en 1983, il y aura encore des personnes de moins de 25 ans (donc nées avant 1959) n'ayant reçu que l'instruction de l'ancienne école primaire. Autrement dit, les différences de niveaux

1. PN, Rapport sur les activités de l'année 1973/74 (t.d.a.), pp. 28-29.

TABLEAU 5:3

Répartition (en %) des membres de la société suédoise âgés
de 16 à 74 ans selon le niveau d'instruction en 1975.

<u>Sexe</u>	Enseignements obligatoire et secondaire court ^a	Enseignement secondaire long ^b	Enseignement supérieur	Total
Hommes.....	51,6	35,1	13,3	100
Femmes.....	56,7	31,7	11,6	100
Ensemble.....	54,2	33,4	12,5	100
<u>Age</u>				
16-24 ans.....	54,0	36,8	9,2	100
25-44 ".....	39,5	40,3	20,2	100
45-64 ".....	61,5	29,8	8,7	100
65-74 ".....	76,4	18,8	4,8	100
<u>Quelques groupes socio-économiques</u>				
Employés dans la production et la dis- tribution.....	60,0	37,9	2,1	100
Employés de bureau et techniciens....	21,8	42,2	36,0	100
Ingénieurs et spécialistes.....	11,0	36,0	53,0	100
Employeurs (y compris agriculteurs)...	55,9	38,4	5,7	100
Elèves et étudiants.....	68,6	11,6	19,8	100
Hommes ou femmes au foyer.....	65,7	29,0	5,4	100
Retraités.....	74,9	19,4	5,6	100

a. Ancienne école primaire, école de base et ancien premier cycle.

b. Ancien lycée et école secondaire actuelle.

Source : SCB, Annuaire statistique de Suède (1978) (t.d.a.), p. 341.

d'instruction entre les générations sont encore loin d'être fortement réduites, malgré la qualité et la quantité des activités de l'éducation des adultes.

Néanmoins, après avoir examiné les résultats de ces derniè-

res, on doit reconnaître qu'elles contribuent grandement à la réalisation de la deuxième partie du premier objectif formulé ci-dessus : la réduction des différences de niveau d'instruction entre les générations.

En ce qui concerne la réalisation de la première partie de l'objectif (contribuer à la réduction des inégalités sociales), on doit aussi admettre que l'éducation des adultes, en particulier la "formation pour le marché du travail", contribue à la promotion professionnelle de certaines personnes, c'est-à-dire qu'elle leur donne la possibilité d'accéder à un emploi mieux rémunéré.

b. Offrir à chaque individu la possibilité de reprendre ses études pour compléter son instruction ou améliorer ses connaissances

Pour cela, il faut instituer un nouveau système d'éducation. Depuis quelques années, on cherche, notamment dans les pays membres de l'OCDE, à mettre en place un système dont le principe serait l'alternance périodique entre la formation et le travail¹, et qui s'appellerait, notamment en anglais, en français et en suédois, respectivement : recurrent education, éducation récurrente et återkommande utbildning (du verbe återkomma, qui veut dire "revenir"). L'origine de cette "nouvelle expression dans la terminologie de l'éducation" est expliquée comme suit par Husén : "Elle a été lancée pour la première fois, si mes souvenirs sont exacts, par Olof Palme lors de la conférence des ministres européens de l'éducation nationale en 1968 et fut, ensuite, prise en charge par l'OCDE sur le plan international et par l'U68² ici chez nous" (1977, p. 23).

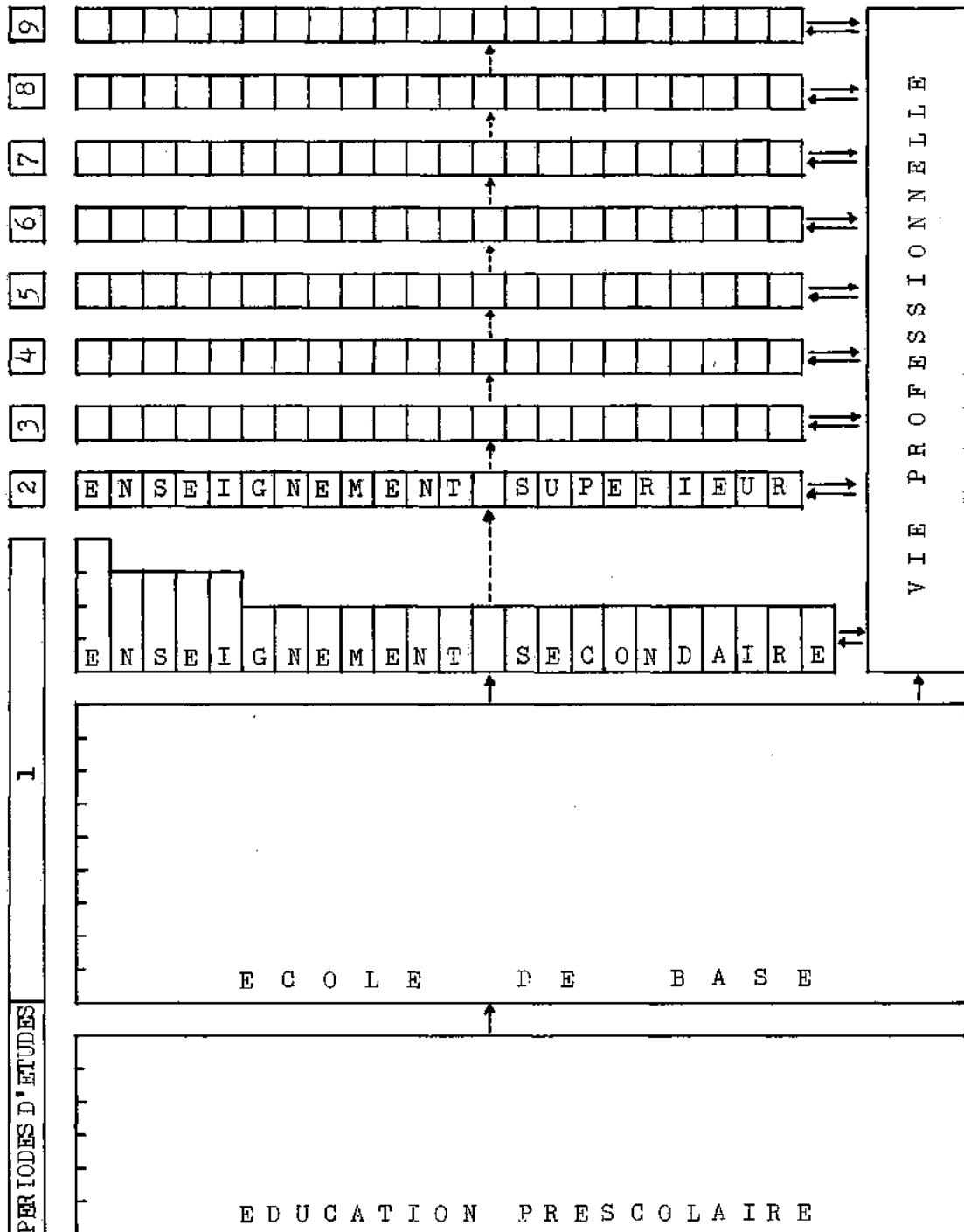
Dans son rapport, le groupe de travail de SAP-LO esquisse comme suit le modèle d'un système qui comporterait une éducation récurrente. L'enseignement serait divisé en plusieurs périodes d'études (cf. tabl. 5:4). La première période serait organisée de telle manière qu'on puisse acquérir non seulement des connaissances générales, mais encore une formation professionnelle de base. En conséquence, elle se-

1. Cf. notamment : OCDE, Vers de nouvelles structures de l'enseignement post-secondaire, Exposé préliminaire des principaux problèmes, pp. 41, 59-60.

2. Commission de recherche sur l'éducation désignée en 1968 (1968 års utbildningsutredning, d'où l'abréviation "U68") (N.d.a.).

TABLÉAU 5:4

Modèle d'organisation d'un système d'éducation récurrente.



- Voie normale pour le passage d'un enseignement dans celui qui suit ou dans la vie professionnelle, et vice versa.
- - - - - → Passages possibles d'un enseignement dans celui qui suit.
- Filière (enseign. second.) ou spécialité (enseign. sup.).

rait la plus longue : elle compterait 11-13 ans, c'est-à-dire correspondrait à l'école de base (9 ans) et à l'école secondaire (2-4 ans). Lorsque cette période serait achevée, les élèves — du moins ceux qui le désireraient — entreraient dans la vie active. Après avoir acquis, pendant un certain temps, une certaine expérience dans le domaine professionnel et après s'être exercé à appliquer leur savoir théorique au travail pratique, beaucoup d'entre eux reprendraient leurs études pendant la deuxième période, et ainsi de suite (cf. SAP, 1969, p. 78).

Un tel système comporterait de nombreux avantages, dont nous allons exposer schématiquement quelques-uns.

Evoquant l'éducation en Afrique, Arthur Thomas Porter (Sierra Leone) souligne la nécessité de transformer le "système d'éducation hérité du colonialisme en un système qui soit authentiquement national". Au sujet du premier, il remarque ceci :

"Le système dont nous avons hérité est un système qui [...] fait des distinctions marquées entre l'éducation scolaire et la formation professionnelle, entre la formule traditionnelle de l'acquisition des connaissances pendant quelques années et le principe de l'éducation permanente."¹

Ce que Porter dit du système scolaire hérité de l'époque coloniale peut s'appliquer aux systèmes actuels de la plupart des pays du monde. Dans ceux-ci, en effet, non seulement l'individu doit d'abord effectuer uniquement ses études théoriques et, éventuellement, pratiques pendant un certain nombre d'années, ensuite exercer sa profession jusqu'à son départ à la retraite, mais encore les secteurs éducatif et professionnel sont-ils séparés l'un de l'autre. Seulement depuis quelques années, certains pays, dont la Suède, ouvrent l'école sur la vie professionnelle et offrent aux adultes la possibilité de reprendre leurs études.

A cause de l'inexistence d'alternance et de communication entre la vie scolaire et la vie professionnelle, certains élèves, ne pouvant être admis dans une certaine filière (soit par manque de places dans cette dernière, soit en raison du nombre de points obtenus), doivent se contenter d'une autre filière. D'autres, ne sachant pas quelle

1. A. T. PORTER, Perspectives d'avenir de l'éducation, cité dans UNESCO, 1975, pp. 44, 45.

décision prendre, choisissent une profession quelconque. D'autres enfin, n'ayant jamais eu l'occasion de pratiquer tel ou tel métier, le choisissent sans en connaître les exigences, les avantages et les inconvénients.

L'alternance périodique entre la vie scolaire et la vie professionnelle ferait tomber la barrière entre celles-ci et, dans une certaine mesure, entre les différentes générations. Sachant qu'ils auront la possibilité de reprendre leurs études, les élèves n'ayant pu être admis à la filière choisie en premier lieu, ou ceux ne sachant pas quelle profession choisir ou si tel ou tel métier leur convient, pourraient interrompre leurs études, les premiers pour attendre qu'il y ait de la place dans la filière désirée, les seconds pour réfléchir sur leur choix et les troisièmes pour essayer d'abord la profession envisagée.

Après avoir travaillé pendant un certain nombre d'années, ils retourneraient sur les bancs de l'école, avec des personnes ayant des âges et des expériences professionnelles différents. Ainsi, par exemple, une jeune fille ou un jeune homme de 20 ans se trouverait à côté d'une femme ou d'un homme de 40 ou 50 ans ; une personne qui travaillait dans une usine ou dans un bureau échangerait ses expériences avec une personne qui exerçait une autre activité professionnelle, par exemple, l'enseignement ou l'agriculture. De tout cela il résulterait de meilleures relations entre les générations d'une part et entre les différentes catégories socio-professionnelles d'autre part.

En outre, étant donné le progrès de plus en plus accéléré des connaissances, c'est-à-dire l'évolution rapide sur le plan scientifique et technique, ainsi que la disparition de certains emplois et l'apparition d'activités nouvelles, un système d'éducation récurrente permettrait à chaque individu de suivre l'évolution mentionnée et d'acquérir des qualifications adaptées aux nouvelles techniques de travail. De plus, comme le note l'OCDE, ce système

"aurait une forte incidence sur le marché de l'emploi et en particulier sur la promotion professionnelle des salariés. En ce qui concerne les individus, il faciliterait les types de carrières promotionnelles, c'est-à-dire la possibilité de gravir peu à peu les échelons d'une carrière dans une profession donnée, au lieu, comme c'est actuellement le cas pour la plupart des gens, de s'immobiliser à un échelon donné. Simultanément, il pourrait faciliter la mobilité interprofessionnelle en donnant à chacun l'occasion de se former à une pro-

fession autre que celle initialement choisie"¹.

Tels sont quelques-uns des avantages qu'offrirait un système d'éducation récurrente². Cependant, celui-ci comporterait aussi des inconvénients, dont les trois suivants : a) certains enseignements seraient difficiles à mener à bien du fait de leur fréquente interruption ; b) à cause de la pénurie d'emplois dans certains secteurs, de nombreuses personnes ayant interrompu leurs études après la première période d'enseignement reprendraient ces dernières sans expérience professionnelle et seraient, par conséquent, très désavantagées ; c) celles qui, ayant trouvé du travail, n'auraient plus envie de retourner à l'école, resteraient séparées des autres par un profond fossé.

Malgré ces inconvénients, ce système contribuerait plus efficacement à la réduction de l'inégalité des chances scolaires, puisque chaque individu aurait la possibilité de reprendre périodiquement ses études, et cela tout au long de sa vie.

En résumé, un système d'éducation récurrente permettrait, comme le préconise Marcel Hicter, de "faire des étudiants des adultes précoces" et "des adultes des étudiants permanents"³.

Mais la mise en place d'un tel système n'est pas chose facile, ainsi que le souligne l'OCDE :

"La conversion du système éducatif actuel en un système d'éducation récurrente est une entreprise vaste et ambitieuse, beaucoup plus vaste que ce que l'on a entrepris jusqu'ici en matière de planification, de politique et de réforme de l'éducation. Elle exige que soient repensés complètement le système et le processus éducatifs dans tous leurs aspects : structure, programmes, méthodes d'enseignement, critères et instruments d'évaluation, ressources humaines et financières et leur utilisation" (1973, p. 96).

. . .

-
1. OCDE, L'éducation récurrente : une stratégie pour une formation continue, 1973, p. 78.
 2. Pour plus de détails, se reporter à : SAP, 1969, pp. 77-79 ; OCDE, 1973, pp. 5, 9-12, 31, 42-43, 78-79, 93-94.
 3. M. HICTER, "Les réformes à apporter à l'éducation vues par un éducateur extrascolaire", document rédigé pour la Commission Internationale sur le Développement de l'Éducation (CIDE), cité dans UNESCO, 1975, p. 179.