

COMMUNAUTÉ ÉCONOMIQUE EUROPÉENNE
COMMISSION

Documents
du colloque sur la
formation professionnelle

Bruxelles, 16-20 novembre 1964

COMMUNAUTÉ ÉCONOMIQUE EUROPÉENNE

COMMISSION

Documents
du colloque sur la
formation professionnelle

Bruxelles, 16-20 novembre 1964

TABLE DES MATIÈRES

<i>INTRODUCTION</i>	Page
Avant- propos de la Commission de la Communauté économique européenne	9
Discours inaugural de M. L. Levi Sandri, vice-président de la Commission de la Communauté économique européenne	11
Allocution de M. F. Vinck, représentant la Haute Autorité de la Communauté européenne du charbon et de l'acier	17
 <i>RAPPORTS DES COMMISSIONS</i>	
<i>COMMISSION I</i>	21
1. La formation du personnel enseignant et instructeur en Belgique J. Boets, directeur général de l'enseignement technique de la province de Liège	21
2. La formation du personnel enseignant et instructeur en Allemagne H. Abel, professeur à l'Ecole supérieure technique de Darmstadt	63
3. La formation du personnel enseignant et instructeur chargé de la formation professionnelle des jeunes dans les collèges d'enseignement technique et dans les lycées techniques en France R. Basquin, directeur de l'Ecole normale supérieure de l'enseignement technique, Paris	99
4. La formation du personnel enseignant et instructeur chargé de la formation professionnelle des adultes dans le cadre de l'Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre (ANIFRMO), France F. Simon, directeur de l'Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre, Paris	127
5. La formation des instructeurs pour la formation professionnelle - Rapport sur une expérience italienne M. Vita, chef de service à l'Institut de formation professionnelle IFAP-IRI, Rome	149
6. La formation du personnel enseignant et instructeur aux Pays-Bas W. C. M. van Lieshout, directeur de l'Ecole technique supérieure de Eindhoven	179
7. La formation des formateurs dans les industries de la CECA G. Fotré, administrateur principal à la Haute Autorité de la CECA, Luxembourg	229
Conclusions de la commission I	239

8. L'adaptation des structures, des programmes et des méthodes de la formation professionnelle dispensée dans les écoles, aux exigences du développement économique, du progrès technique, social et culturel J. Capelle, directeur général de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation, ministère de l'éducation nationale, Paris	243
9. L'adaptation de la formation professionnelle donnée dans le cadre de l'entreprise aux besoins qui naissent de l'évolution économique, technique et sociale G. Eichwede, membre du Conseil de la présidence de « Maschinenfabrik Lorenz AG », Ettlingen	257
10. Objectifs, structures, méthodes et expériences d'une promotion du travail et d'une éducation permanente adaptées aux besoins J. D. Reynaud, professeur au Conservatoire national des arts et métiers, Paris	277
11. L'adaptation de la formation professionnelle au progrès technique dans les industries de la CECA K. H. Massoth, chef de division à la Haute Autorité de la CECA, Luxembourg	301
12. L'adaptation de la formation professionnelle agricole au développement économique, à l'évolution technique et au progrès social, compte tenu notamment de la politique agricole commune M. Catella, vice-directeur de l'Office technique agricole (Federconsorzi), Rome	311
13. L'adaptation de la formation professionnelle dans les transports, compte tenu des besoins qui résultent de l'évolution structurelle prévisible de ce secteur G. Kugoth, membre du bureau du syndicat des services publics, des transports et des communications, Stuttgart	345
14. - A. Conséquences, dans le domaine de la formation professionnelle, des problèmes posés par le développement régional et la reconversion économique P. Noddings, président de l'Institut européen pour la formation professionnelle, Paris B. Développement régional et formation professionnelle dans les pays de la Communauté économique européenne G. de Rita, administrateur-délégué du Centre d'étude sur les investissements sociaux, Rome	369
Conclusions de la commission II	407
<i>DISCOURS DE CLÔTURE DE M. L. LEVI SANDRI</i>	413
<i>ANNEXE I</i> Liste des présidents, vice-présidents et rapporteurs des commissions	419
<i>ANNEXE II</i> Liste des participants	423

INTRODUCTION

AVANT — PROPOS DE LA COMMISSION
DE LA COMMUNAUTÉ ÉCONOMIQUE EUROPÉENNE

Les responsabilités de la Communauté économique européenne en matière de formation professionnelle découlent notamment de l'article 128 du traité de Rome.

En application de cet article, le Conseil de ministres a, sur proposition de la Commission, établi des principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle (décision du Conseil du 2-4-1963 - JO du 20-4-1963, n° 63). Conformément à ces principes, la Commission de la CEE a, entre autres, pour mission d'effectuer toutes études et recherches pour assurer la réalisation de la politique commune de formation professionnelle, en particulier en vue de promouvoir les facilités d'emploi et la mobilité géographique et professionnelle des travailleurs à l'intérieur de la Communauté.

Dans le cadre de cette mission, la Commission a estimé opportun de procéder à une large confrontation des idées et des expériences en matière de formation professionnelle, et de réunir à cette fin des personnalités européennes particulièrement qualifiées.

Le colloque sur la formation professionnelle, qui s'est tenu à Bruxelles du 16 au 20 novembre 1964, a réuni près de deux cents participants, invités par la Commission.

Il s'agissait des experts des gouvernements, des experts des organisations d'employeurs et de travailleurs ainsi que d'autres personnalités compétentes dans le domaine de la formation professionnelle. Des représentants du Parlement européen, du Comité économique et social ainsi que des autres Communautés européennes et de divers organismes internationaux ont pris part aux travaux du colloque. Des experts des pays associés, Grèce et Turquie, y ont également assisté.

Les buts poursuivis par l'organisation du colloque étaient les suivants:

- établir des relations aussi étroites que possible entre les personnalités qui, dans chacun des six pays, sont responsables de la formation professionnelle;
- dégager, grâce à une confrontation des idées et des expériences, les leçons des efforts accomplis dans les six pays pour favoriser le développement, l'amélioration et l'adaptation de la formation professionnelle;
- mettre en lumière les aspects d'intérêt commun des problèmes posés par la formation professionnelle et par les principaux facteurs qui la conditionnent directement, telles la prévision des besoins quantitatifs et qualitatifs en main-d'œuvre et l'orientation professionnelle;
- dégager des enseignements en vue de l'application des principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle et plus spécialement en vue de la réalisation d'un premier programme d'action.

Les travaux proprement dits du colloque ont été scindés en deux commissions. La première commission a examiné les problèmes posés par la formation du personnel enseignant et instructeur. La seconde commission a étudié les conditions de l'adaptation de la formation professionnelle au développement économique, à l'évolution technique et au progrès social.

Le colloque sur la formation professionnelle a permis de procéder à de très précieuses confrontations de problèmes et d'expériences en cours. Des conclusions ont été adoptées par les deux commissions, qui constituent des éléments techniques susceptibles d'orienter la préparation de mesures d'application des principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle.

Au cours de la séance de clôture, M. Levi Sandri, vice-président de la Commission de la CEE, a dégagé les lignes générales des travaux. Il a rendu hommage aux présidents des deux commissions et aux rapporteurs grâce auxquels de colloque sur la formation professionnelle a été un succès.

A ces personnalités et à tous ceux qui ont contribué à ce succès, la Commission de la CEE tient à renouveler ici l'expression de ses vifs remerciements.

DISCOURS INAUGURAL

prononcé par M. L. Levi Sandri

vice-président de la Commission de la Communauté économique européenne

Mesdames, Messieurs,

C'est une joie et un honneur pour moi de pouvoir vous souhaiter, au nom de la Commission de la Communauté économique européenne, la plus cordiale bienvenue à ce colloque sur la formation professionnelle.

Je désire en outre vous remercier d'avoir accepté notre invitation et remercier avec vous les organismes gouvernementaux, professionnels, syndicaux et scientifiques qui vous ont été désignés pour la contribution qu'ils donnent de la sorte et que vous donnez personnellement à la mise en œuvre de la politique de formation professionnelle voulue par le traité de Rome.

Un remerciement particulier va évidemment aux rapporteurs pour l'important travail scientifique qu'ils ont accepté d'accomplir ainsi qu'aux éminentes personnalités qui nous ont fait l'honneur d'assumer la présidence et la vice-présidence des groupes de travail. Je ne voudrais pas omettre d'adresser un salut à ceux qui participent à ce colloque comme observateurs. Observateurs — cela va sans dire — actifs, qui peuvent pleinement prendre part aux discussions: représentants des Etats associés de Grèce et de Turquie, du Parlement européen et du Comité économique et social, des autres Communautés européennes, des organisations internationales, conseillers sociaux des représentations permanentes des pays membres et représentants des secrétariats européens des organisations de travailleurs et d'employeurs.

Ce discours inaugural, ou introductif, ne sera pas trop long. Je ne crois pas en effet nécessaire de m'arrêter à illustrer devant vous l'importance de la formation professionnelle. Cette importance est évidente, surtout dans notre Communauté qui a, entre autres tâches, celle d'assurer un développement harmonieux des activités économiques, une expansion continue et équilibrée, une amélioration toujours plus rapide des conditions de vie et de travail. Cette importance s'accroît encore si l'on considère certaines données concrètes qui conditionnent les problèmes de la formation professionnelle. Je voudrais rappeler, à ce propos, que chaque année un million à un million deux cent mille personnes entrent dans le monde du travail de notre Communauté et que d'importants déplacements de main-d'œuvre continuent d'avoir lieu du secteur agricole vers les autres secteurs de production. L'année dernière, ce sont environ 650 000 personnes qui ont abandonné l'agriculture. Je voudrais rappeler aussi que de larges zones de chômage structurel existent toujours, notamment dans l'Italie du Sud, et enfin que des offres d'emploi, qu'il n'est pas possible de satisfaire, continuent d'être enregistrées dans les régions les plus industrialisées de la Communauté. Même si les données en la matière doivent être accueillies avec certaines réserves, car dans tel ou tel cas elles ne reflètent probablement pas les dimensions exactes du phénomène, il est cependant intéressant de noter qu'à la fin du mois de juillet 1964 on enregistrait, dans la république fédérale d'Allemagne, plus de 676 000 offres d'emploi non satisfaites. En France, à la même date, il y en avait environ 50 000; le chiffre était de 156 000 aux Pays-Bas, de près

de 14 000 en Belgique, environ 1 millier au Luxembourg, et même en Italie, où les statistiques indiquent à la fin du mois de juillet 996 000 demandes d'emploi non satisfaites (qui ne concernent cependant pas toutes des personnes en chômage), en face de ce chiffre nous avons presque 3 000 offres d'emploi non satisfaites. Or, quelle peut être la cause sinon unique, du moins principale, qui est à la base de ce phénomène, sinon l'absence ou l'insuffisance d'une formation professionnelle efficace? D'autre part, la politique de formation professionnelle est étroitement liée à la libre circulation des travailleurs qui est l'un des principes fondamentaux du traité de Rome et de l'intégration européenne. On peut même dire que la réalisation de la libre circulation et, par conséquent, l'exercice de ce droit très important du travailleur de la Communauté, le droit de se déplacer librement d'un pays membre à l'autre pour répondre à des offres d'emploi effectives, sont conditionnés par la formation professionnelle et par l'aptitude de celle-ci à faire face aux nécessités de la libre circulation. Ce n'est pas par hasard que le traité de Rome a prévu à ce propos une institution particulière, le Fonds social, ayant pour tâche précisément de favoriser la mobilité géographique et professionnelle de la main-d'œuvre.

Ces brèves considérations font immédiatement comprendre les préoccupations des auteurs du traité de Rome, qui ont prévu, outre l'instrument spécifique du Fonds social que je viens de rappeler, la fixation de principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle pouvant contribuer au développement harmonieux des économies nationales et du marché commun.

Vous connaissez tous certainement ces principes qui ont été établis dans une décision du Conseil d'avril dernier, je n'ai pas l'intention de retracer ici l'histoire difficile de leur formulation et de leur approbation, ni d'en faire un commentaire. Je veux simplement rappeler qu'en vertu du quatrième principe, la Commission européenne a pour tâche de proposer au Conseil ou aux Etats membres, dans le cadre du Traité, les mesures appropriées qui pourraient s'avérer nécessaires et que dans cette activité elle est assistée d'un comité consultatif tripartite. Avec l'aide de ce comité, la Commission met actuellement au point son programme général de formation professionnelle en dégageant les actions qui demandent une priorité absolue. Un programme spécial est en cours de définition pour le secteur agricole.

Je voudrais faire une autre remarque et confirmer ce que j'ai déjà eu l'occasion de déclarer à plusieurs reprises en d'autres circonstances. Le fait que le traité de Rome ait prévu — en matière de formation professionnelle — la mise en œuvre d'une politique commune ne signifie pas que les Etats membres soient soumis dans ce secteur à des règles identiques. Une réglementation uniforme, imposée d'autorité, serait en pareil cas contraire à la lettre et à l'esprit du Traité; par conséquent, les pays membres peuvent maintenir leur propre structure et leur propre organisation dont la valeur a été confirmée par une longue expérience. Ce qui compte, c'est que les Etats membres, même en employant des moyens différents, entreprennent une action orientée vers la réalisation d'objectifs communs et destinée à satisfaire des exigences communes. Naturellement, ceci n'exclut pas que la réalisation systématique de la politique commune puisse conduire spontanément les Etats membres, grâce à l'échange de documentations et d'expériences, grâce aux études effectuées en commun, grâce aux initiatives réalisées en collaboration, à une harmonisation graduelle des structures et des systèmes de formation, ce qui est évidemment souhaitable.

Pour mieux préparer les actions à accomplir, la Commission a décidé de procéder à une large consultation. Les consultations, comme vous le savez, constituent l'un des moyens grâce auxquels doit se réaliser l'étroite collaboration que les Etats membres ont à mettre en œuvre dans le secteur social. En l'espèce, la consultation a lieu entre ceux qui, par les postes occupés dans les administrations gouvernementales ou syndicales, par les responsabilités assumées dans le cadre des entreprises, par l'enseignement dispensé dans les universités ou dans les instituts de formation professionnelle, par les études de toute nature accomplies, peuvent apporter une contribution précieuse de science et d'expérience. C'est ainsi que ce colloque a été organisé et que l'on a inscrit à l'ordre du jour deux thèmes qui présentent, semble-t-il, — actuellement — un caractère de priorité absolue par rapport à tous les autres problèmes de la formation professionnelle.

Le premier de ces thèmes concerne la formation et le perfectionnement du personnel enseignant et instructeur. Il est indiscutable que la qualité de la formation professionnelle, comme du reste de toute formation, est conditionnée par la valeur de l'enseignement dispensé. Or, dans la majorité des pays de la Communauté, cet enseignement ne donne pas, peut-être, tous les fruits que l'on pourrait espérer à cause, d'une part, du manque d'enseignants et, d'autre part, du niveau de leur préparation pédagogique. Le nombre des enseignants est insuffisant par rapport au nombre des jeunes à former. Malheureusement, la profession d'enseignant est toujours plus désertée au profit des divers secteurs économiques qui offrent des rémunérations plus élevées et détournent de l'enseignement une grande partie de ceux qui pourraient s'y consacrer. Je n'entends pas par là formuler une protestation ni même une plainte, c'est seulement une constatation. Une constatation de fait qui doit cependant nous inciter à nous demander s'il ne serait pas temps de revaloriser la profession d'enseignant et de stimuler chez les jeunes l'intérêt pour cette activité — qui est indubitablement l'une des plus élevées parce que consacrée à la promotion de l'homme — en facilitant ainsi la sélection des candidats à cette formation, car c'est peut-être précisément là la clé du problème: revaloriser la profession notamment sur le plan matériel. Dans l'état actuel des choses, la recherche de solutions provisoires, pour pallier l'insuffisance des effectifs d'enseignants, provoque également une certaine anarchie dans la formation de ce personnel qui se place sous le commun dénominateur d'une préparation pédagogique et psychologique insuffisante. Point n'est besoin de souligner les conséquences négatives d'une telle situation. Aujourd'hui, où dans tous les secteurs les progrès sont réalisés à un rythme toujours plus rapide, un éducateur doit posséder une solide culture générale et une large ouverture d'esprit sur les progrès et les transformations du monde.

Sans repousser les mesures de caractère transitoire destinées à pallier les difficultés présentes — nous serons même particulièrement heureux de connaître à ce sujet votre opinion et vos suggestions, — nous pensons toutefois qu'il convient de se préparer à répondre aux nécessités toujours croissantes qui se manifesteront à l'avenir.

Sur la base des rapports qui ont été élaborés sur ce premier thème, vous examinerez en commun les mesures qui peuvent être proposées et adoptées en vue de favoriser et de développer la formation des enseignants et des instructeurs, de permettre leur perfectionnement et la mise à jour de leurs connaissances: conditions essentielles pour une formation professionnelle des jeunes et des adultes conforme aux nécessités de la vie moderne.

Le second thème à examiner concerne l'adaptation de la formation professionnelle au développement économique, à l'évolution technique et au progrès social. Ce thème est peut-être plus vaste que le premier; en effet, il intéresse en un certain sens tous les principes généraux que nous avons mis à la base de la politique commune. Mais là également, pour plus d'efficacité, il est nécessaire d'opérer des choix. Outre les problèmes soulevés par l'adaptation des structures de la formation professionnelle en général, ces choix ont été fonction de la mise en œuvre des politiques communes — agricole et des transports — ainsi que des efforts à accomplir dans le cadre d'une politique régionale. Toute adaptation de la formation professionnelle devra se fonder sur des prévisions en matière démographique, de progrès technique et d'exigence sociale. Le second thème implique avant tout une révision et une adaptation de l'enseignement général pour donner à l'enfant et à l'adolescent une solide formation de base. En second lieu, une révision et une structuration de l'enseignement professionnel en fonction de l'introduction des nouvelles techniques et des nouvelles méthodes de travail et, enfin, une prolongation de cette formation au moyen d'un système que nous pourrions appeler d'éducation et de mise à jour permanentes. La rapide évolution des professions et des techniques contraint en effet, périodiquement, les travailleurs de tous les niveaux à revoir leurs connaissances pour s'adapter à des conditions nouvelles dans l'exercice de leur profession et pour se convertir dans d'autres secteurs d'activité économique.

Le neuvième de nos principes généraux prévoit qu'une attention particulière sera accordée aux secteurs en cours d'expansion et de transformation technologique et structurelle afin de prendre en temps utile les dispositions de nature à favoriser la formation ou la conversion de la main-d'œuvre nécessaire. Nous avons donc estimé qu'il était opportun d'examiner, au cours du présent colloque, les problèmes qui se présentent dans les secteurs de l'agriculture et des transports, secteurs qui font notamment l'objet de politiques communes. Les transformations intervenues et qui interviennent dans le monde agricole font qu'il est toujours plus nécessaire de garantir l'accès des jeunes au développement professionnel et culturel. Les jeunes des campagnes doivent disposer d'un enseignement adapté à leurs besoins et qui ne soit pas purement lié aux intérêts professionnels. Il s'agit en effet de leur permettre, et probablement de permettre non seulement aux jeunes mais aussi aux adultes, de disposer effectivement d'un système d'établissements de formation équipés et organisés où ils trouvent la possibilité d'acquérir et de développer les capacités professionnelles nécessaires pour valoriser au maximum leur travail, qu'ils devront effectuer soit dans le secteur de l'agriculture, soit dans d'autres secteurs de production. Je voudrais rappeler ce que j'ai dit tout à l'heure au sujet des passages encore massifs qui ont lieu, dans de nombreux pays de la Communauté, de l'agriculture vers les autres secteurs de production, et qui ne sont pas encore finis.

Enfin, les conséquences que peuvent avoir dans le secteur de la formation professionnelle les problèmes soulevés par le développement régional et par la reconversion posent un ensemble de questions qui seront examinées dans le cadre précisé de ce second thème. L'adaptation de la formation professionnelle dans la perspective du développement régional revêt un caractère très complexe car le phénomène du développement régional peut se présenter sous des formes variées: par exemple, le progrès rapide et naturel, la reconversion économique et le développement lent qui requiert des interventions spéciales de la part des pouvoirs publics. Dans chacun de ces cas, l'adaptation des moyens de formation doit être fonction de l'évolution socio-économique de la région intéressée.

Mesdames, Messieurs, je vous ai dit que mon intervention ne serait pas longue et je veux tenir ma promesse, mais permettez-moi une dernière considération sur l'ensemble des travaux de ce colloque.

Les rapports que vous examinerez au cours de cette semaine ont été élaborés par leurs auteurs en pleine et absolue indépendance. La Commission européenne désire que les discussions qui suivront aient lieu également dans la plus grande liberté et permettent à chacun d'exprimer franchement son opinion. Je tiens à vous assurer que les opinions exprimées ici engagent — si l'on peut parler d'engagement — exclusivement la responsabilité de leurs auteurs et ne pourront en tout cas être attribuées aux organismes qui les ont désignés. C'est là une condition nécessaire, et que nous observons toujours, pour donner aux discussions le caractère le plus libre, le plus sincère et le plus clair possible. Un tel échange de vues ouvert sur la perspective de solutions hardies, de solutions communautaires aux problèmes qui nous préoccupent, permettra de jeter les bases techniques et concrètes des actions que la Commission européenne entend mener, avec la collaboration des Etats membres, pour la mise en œuvre progressive de la politique commune de formation professionnelle. D'où l'importance politique et pratique de cette rencontre. Le maintien du rythme de développement économique de la Communauté nécessite un effort parallèle dans le secteur social, particulièrement en matière de formation professionnelle dont ce développement dépend étroitement. Toute initiative qui ne serait pas prise dans un esprit communautaire, avec une authentique volonté de coopération, risquerait de faire obstacle à la réalisation des objectifs communs.

Mesdames, Messieurs, en vous renouvelant les remerciements de la Commission pour la contribution que vous apporterez par vos travaux, je déclare ouvert le colloque sur la formation professionnelle.

ALLOCUTION

de M. F. Vinck
représentant la Haute Autorité de la
Communauté européenne du charbon et de l'acier

*Monsieur le Président,
Mesdames, Messieurs,*

Au moment où s'ouvrent vos travaux, je suis particulièrement honoré de pouvoir saluer au nom de M. Finet, retenu par les devoirs de sa charge au Luxembourg, et au nom de la Haute Autorité toute entière, les participants du colloque sur la formation professionnelle.

Ouvrant dans un cadre plus limité, et avec des prérogatives moins nettement définies, la Haute Autorité, en s'efforçant de développer, d'adapter et d'harmoniser la formation du personnel dans les industries relevant de sa compétence, a eu, je crois, l'occasion de marquer toute l'importance qu'elle attache au problème de la formation professionnelle.

C'est donc avec un intérêt évident qu'elle a accueilli la présente initiative de la Commission et qu'elle a tenu à y apporter sa contribution, d'abord en s'associant étroitement aux travaux préparatoires à ce colloque, ensuite en faisant présenter par deux fonctionnaires de ses services, MM. Massot et Fotré, une communication sur les expériences de la CECA dans le domaine des deux thèmes inscrits à l'ordre du jour de ce colloque, et enfin, en y déléguant vingt-quatre experts des organisations professionnelles du charbon et de l'acier comme participants.

La Haute Autorité estime que c'est par cette forme de collaboration entre les deux Communautés, en matière de formation professionnelle, qu'elle peut contribuer de la manière la plus efficace à la réalisation pratique de la politique commune de formation professionnelle.

D'une part, l'expérience qu'elle a pu acquérir depuis 1953 s'avérera certainement utile lors de la définition des programmes d'action de la Commission et, d'autre part, il semble que les tâches des deux exécutifs soient complémentaires et que l'on puisse procéder utilement à une répartition de ces tâches. En effet, si l'action de la CECA est nécessairement plus limitée quant au champ d'application, la Haute Autorité peut, par contre, faire des études et organiser des échanges d'expériences en profondeur pour les industries de sa juridiction.

Je voudrais ajouter, Monsieur le Président, combien cette collaboration me paraît nécessaire en vue des graves problèmes que posent, sous leurs différents aspects et aux différents niveaux, la formation et la qualification de la main-d'œuvre dans la Communauté européenne, comme vous venez de l'indiquer si justement, combien aussi elle me paraît possible tant les objectifs que l'on se fixe de part et d'autre me semblent converger, combien, enfin, elle me paraît complètement praticable tant les préoccupations actuelles, et les thèmes de ce colloque en témoignent, sont identiques.

Je laisserai au rapporteur de la Haute Autorité le soin d'illustrer ces quelques idées et de vous en dire plus long à ce sujet.

Permettez-moi donc pour terminer d'exprimer ici cette conviction, partagée par la Haute Autorité toute entière, que la formation apparaît au stade actuel à la fois comme condition et comme moteur du progrès. L'évolution de notre Communauté dépend donc pour une large mesure de notre capacité à collaborer et à mettre en œuvre une formation professionnelle qui réponde réellement aux multiples impératifs du progrès technique et social.

Monsieur le Président, Mesdames, Messieurs, je suis persuadé que ce colloque contribuera à nous faire avancer dans cette voie et qu'il apportera d'utiles renseignements et de nouvelles impulsions également pour l'action de la Haute Autorité.

Je vous souhaite un plein succès pour vos travaux.

RAPPORTS DES COMMISSIONS

COMMISSION I

RAPPORT n° 1

La formation du personnel enseignant et instructeur en Belgique

Rapporteur: J. Boets

directeur général de l'enseignement technique de la province de Liège

LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET INSTRUCTEUR

1. Aspects généraux de la formation et du perfectionnement du personnel enseignant et instructeur

1.1 Esquisse des besoins qualitatifs

Afin d'éviter toute confusion,

- nous désignerons sous le vocable *personnel enseignant* le personnel qui fonctionne dans l'enseignement technique et professionnel organisé ou subventionné par le ministère de l'éducation nationale et de la culture,
- nous appellerons *formateurs* le personnel qui assure une fonction de formation
 - au sein d'organismes créés ou subventionnés par d'autres ministères,
 - au sein des entreprises privées et publiques.

1.1.1 Au niveau de la formation organisée ou subventionnée par le ministère de l'éducation nationale et de la culture

1.1.1.1 Enseignement technique: classement des écoles

1. Ecole technique
 - 1.1 Ecole technique secondaire inférieure
 - 1.2 Ecole technique secondaire supérieure
 - 1.3 Ecole technique supérieure du 1^{er} degré
 - 1.4 Ecole technique supérieure du 2^e degré
 - 1.5 Ecole technique supérieure du 3^e degré
2. Ecole professionnelle
 - 2.1 Ecole professionnelle secondaire inférieure
 - 2.2 Ecole professionnelle secondaire supérieure
 - 2.3 Ecole professionnelle secondaire complémentaire
3. Ecole normale technique
 - 3.2 Ecole normale technique primaire
 - 3.3 Ecole normale technique moyenne
 - 3.5 Ecole normale technique supérieure
4. Ecole spéciale
 - 4.1 Ecole spéciale secondaire inférieure
5. Ecole temporaire

Ce classement décimal est tout récent. Auparavant, le classement reposait sur l'emploi de symboles dont l'usage se maintient.

Au terme de la loi organique de l'enseignement technique, du 29 juillet 1953, cet enseignement poursuit différents objets.

- A. - 1. Préparer à l'exercice des divers métiers et professions;
2. Compléter la formation générale et professionnelle des apprentis, jeunes ouvriers et employés des deux sexes;
3. Donner à la femme une formation ménagère et professionnelle.

B. - Former le personnel enseignant pour les cours techniques et spéciaux, quand cette tâche n'est pas réservée à d'autres formes d'enseignement.

L'article 2 de l'arrêté royal du 1^{er} juillet 1957 (règlement général des études dans l'enseignement technique secondaire) stipule que « l'enseignement de plein exercice est celui qui est dispensé aux élèves réguliers pendant quarante semaines par an à raison de vingt-huit périodes au moins de cinquante minutes par semaine ». Lorsque ce minimum n'est pas atteint, l'enseignement est dit « à horaire réduit ».

La loi organique de l'enseignement technique, du 29 juillet 1953, a marqué la distinction entre ces deux enseignements en réservant le nom d'école aux formes d'enseignement de plein exercice et le nom de cours aux enseignements à horaire réduit.

L'enseignement technique couvre un grand nombre de sections et de spécialisations.

1.1.1.2 Objectifs des écoles et des cours

Très succinctement, signalons les objectifs des écoles et des cours que cette étude concerne.

- Les écoles ou les cours professionnels secondaires inférieurs forment les ouvriers spécialisés.
- Les écoles ou les cours techniques secondaires inférieurs forment les ouvriers qualifiés, les employés ou préparent à des métiers de même niveau.
- Les écoles ou les cours techniques secondaires supérieurs forment les techniciens ou préparent à des métiers et à des professions de même niveau.
- Les écoles ou les cours professionnels secondaires supérieurs dispensent une formation se situant entre l'ouvrier qualifié et le technicien, en insistant plus spécialement sur la pratique.
- Les écoles ou cours techniques supérieurs du 1^{er} degré forment les techniciens supérieurs (encore appelés les gradués techniques) ou préparent à des métiers et à des professions de même niveau.
- Les écoles ou cours techniques supérieurs du 2^e degré forment les ingénieurs techniciens.
- Les écoles du 3^e degré comprennent notamment quelques institutions para-universitaires habilitées à délivrer les diplômes d'ingénieur commercial, de licencié en sciences commerciales.

— Les écoles normales techniques et les cours normaux techniques forment le personnel enseignant chargé d'enseigner les cours techniques, technologiques et pratiques.

A noter que de nouveaux textes légaux viennent de codifier l'enseignement technique supérieur (arrêté royal du 14-11-1962 règlement général des études dans l'enseignement technique supérieur et arrêté royal du 18-2-1964 portant règlement des études conduisant au diplôme et au grade d'ingénieur technicien).

Nous en arrivons ainsi à préciser un premier objectif de notre rapport. Il s'agit d'étudier la formation du personnel enseignant des écoles de plein exercice et des cours à horaire réduit nécessaire

- aux écoles et aux cours professionnels secondaires inférieurs et supérieurs,
- aux écoles et aux cours techniques secondaires inférieurs et supérieurs,
- aux écoles et aux cours techniques supérieurs du 1^{er} degré.

Ce personnel enseignant se répartit, en le classant d'après le temps de prestations, en professeurs à temps plein ou à fonctions exclusives et en chargés de cours.

1.1.1.3 Correspondance entre l'enseignement technique et l'enseignement « général » — niveau d'études

Le tableau de correspondance schématise les niveaux d'études dont il est fait mention au point suivant.

1.1.1.4 Titres et expérience utile requis du personnel enseignant

Les arrêtés royaux des 14 décembre 1962 et 20 avril 1963 fixent les titres et expérience utile requis du personnel enseignant.

Ces arrêtés s'appuient sur deux notions fondamentales:

1. LES NIVEAUX D'ÉTUDES OU, PLUS EXACTEMENT, LES NIVEAUX DES TITRES REQUIS

• NIVEAU 5 OU NIVEAU SUPÉRIEUR DU TROISIÈME DEGRÉ:

— les grades légaux et scientifiques pour lesquels la durée des études, au moment de l'entrée en fonction, est de quatre ans au moins et qui ont été délivrés par une université belge, par un établissement y assimilé par la loi ou par un jury constitué par le gouvernement;

— les diplômes d'agrégé ou de licencié en sciences commerciales et d'ingénieur commercial;

— le brevet d'officier du génie ou d'artillerie, délivré par la division polytechnique de l'école royale militaire;

— le diplôme d'enseignement technique supérieur du 3^e degré.

*Tableau de correspondance de l'enseignement technique
et de l'enseignement « général »*

Enseignement technique	Formation	Age	Niveau d'études	Enseignement « général »	Formation
1.1 Enseignement technique secondaire inférieur	Ouvrier qualifié	12 à 15, 16 ou 17 ans	1 ^{er}	Enseignement moyen inférieur	Enseignement de transition
1.2 Enseignement technique secondaire supérieur	Technicien	15 à 18 ans	2 ^e	Enseignement moyen supérieur	Enseignement de transition
1.3 Enseignement technique supérieur du premier degré - école normale technique	Technicien supérieur (graduat) Régent technique	18 à 20 ans	3 ^e	Enseignement général du 1 ^{er} degré - école normale moyenne	Régent
1.4 Enseignement technique supérieur du deuxième degré	Ingénieur technicien Architecte	18 à 21, 22 ou 23 ans	4 ^e	—	—
1.5 Enseignement technique supérieur du troisième degré	Niveau universitaire	18 à 22, 23 ans ou plus	5 ^e	Universités	Licencié ingénieur

• NIVEAU 4 OU NIVEAU SUPÉRIEUR DU DEUXIÈME DEGRÉ:

- le diplôme d'architecte;
- le diplôme d'ingénieur technicien;
- le diplôme de conducteur civil universitaire;
- le diplôme d'aspirant officier au long cours;
- le diplôme d'enseignement technique supérieur du 2^e degré.

• NIVEAU 3 OU NIVEAU SUPÉRIEUR DU PREMIER DEGRÉ:

- le diplôme d'agrégé de l'enseignement secondaire inférieur;
- le certificat des cours normaux techniques moyens;
- le diplôme d'école ou de cours techniques supérieurs du 1^{er} degré;
- le brevet d'école professionnelle secondaire complémentaire;
- le diplôme d'instituteur ou d'institutrice primaire complété par un diplôme de cours techniques secondaires supérieurs;
- le diplôme d'instituteur ou d'institutrice primaire complété par un diplôme de cours normaux pour l'éducation des inadaptés;
- le diplôme de professeur de sténographie et de dactylographie; délivré par le jury central;
- le diplôme de professeur de dessin dans les athénées, les écoles normales moyennes, les écoles normales primaires, les écoles et sections normales gardiennes, délivré par le jury central.

• NIVEAU 2 OU NIVEAU SECONDAIRE SUPÉRIEUR:

- le diplôme d'instituteur ou d'institutrice primaire;
- le certificat d'école ou de cours normaux techniques primaires;
- le diplôme des cours normaux pour l'éducation des inadaptés;
- le diplôme d'école ou de cours techniques secondaires supérieurs;
- le brevet d'école ou de cours professionnels secondaires supérieurs;
- le certificat homologué d'études moyennes du degré supérieur.

• NIVEAU 1 OU NIVEAU SECONDAIRE INFÉRIEUR:

- le diplôme d'école ou de cours techniques secondaires inférieurs;
- le brevet d'école ou de cours professionnels secondaires inférieurs.

2. L'EXPÉRIENCE UTILE

L'expérience utile est constituée par le temps passé dans un service ou un établissement public ou privé, dans l'enseignement, dans un métier ou une profession.

Il en est tenu compte dans la mesure où cette expérience contribue à assurer la formation en rapport avec la fonction envisagée.

1.1.1.5 Détermination des besoins qualitatifs

Les horaires de référence en application dans l'enseignement technique et professionnel subdivisent les cours à enseigner en trois groupes:

- les cours généraux;
- les cours techniques qui comprennent notamment le dessin technique, les sciences appliquées, la technologie, l'économie professionnelle, les travaux de laboratoire;
- la pratique professionnelle.

En tenant compte de la réglementation en vigueur, les titres et l'expérience utile requis du personnel enseignant sont fixés comme suit:

1. COURS GÉNÉRAUX ET TECHNIQUES

- ÉCOLES ET COURS TECHNIQUES SUPÉRIEURS DU 1^{er} DEGRÉ ET ÉCOLES ET COURS NORMAUX TECHNIQUES MOYENS

Professeurs et chargés de cours

- enseignant les cours généraux: un titre de niveau 5;
- enseignant les cours techniques: un titre du niveau 4 au moins, plus deux années d'expérience utile;

- ÉCOLES ET COURS TECHNIQUES SUPÉRIEURS ET ÉCOLES ET COURS NORMAUX TECHNIQUES PRIMAIRES

Professeurs et chargés de cours

- enseignant les cours techniques:
- enseignant les cours généraux: un titre de niveau 5;
- un titre de niveau 4, plus deux années d'expérience utile;
- un titre de niveau 3, plus trois années d'expérience utile;

- ÉCOLES ET COURS PROFESSIONNELS SECONDAIRES SUPÉRIEURS ET COMPLÉMENTAIRES

Professeurs et chargés de cours

- enseignant les cours généraux: un titre de niveau 3, plus deux années d'expérience utile;
- enseignant les cours techniques:
- un titre de niveau 4, plus deux années d'expérience utile;
- un titre de niveau 3, plus trois années d'expérience utile.

- ÉCOLES ET COURS TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS SECONDAIRES INFÉRIEURS

Professeurs et chargés de cours

- enseignant les cours généraux: un titre de niveau 3 au moins;
- enseignant les cours techniques:
- un titre de niveau 3, plus deux années d'expérience utile;
- un titre de niveau 2, plus quatre années d'expérience utile.

2. PRATIQUE PROFESSIONNELLE

• ÉCOLES ET COURS TECHNIQUES SUPÉRIEURS ET SECONDAIRES SUPÉRIEURS, ÉCOLES ET COURS NORMAUX TECHNIQUES DES 3 DEGRÉS ET ÉCOLES ET COURS PROFESSIONNELS SECONDAIRES COMPLÉMENTAIRES

- un titre de niveau 3, plus trois années d'expérience utile;
- un titre de niveau 2, plus six années d'expérience utile;

• AUTRES ÉCOLES

- un titre de niveau 3, plus deux années d'expérience utile;
- un titre de niveau 2, plus quatre années d'expérience utile.

1.1.2 Au niveau de la formation organisée ou subventionnée par d'autres organismes publics

Il s'agit notamment de formation professionnelle accélérée, de réadaptation professionnelle, de formation et de perfectionnement professionnels dans les métiers et négoce organisés par divers ministères: du travail, des classes moyennes, etc.

Ces actions de formation, tout en étant indispensables, créent un malaise du fait qu'elles concurrencent trop souvent l'enseignement technique proprement dit et risquent d'entraîner une dispersion d'efforts et de moyens regrettable.

Les formateurs sont des agents qui ont reçu la même formation que ceux qui professent dans l'enseignement technique ou des instructeurs qui ont reçu des formations diverses, qui seront synthétisées ultérieurement.

1.1.3 Au niveau de la formation organisée au sein des entreprises privées et publiques

Une étude intitulée: « La formation des formateurs », publiée par la Communauté européenne du charbon et de l'acier en juin 1962, présente les problèmes, méthodes et expériences analysés au sein des industries de la CECA.

Nous nous contenterons de retenir les idées essentielles de cette étude. Celles-ci nous permettront d'éclairer et de justifier certaines suggestions que nous formulerons en fin de rapport.

1) La qualification des formateurs dans l'entreprise est une condition primordiale pour le succès des mesures prises en matière de formation. Trop souvent encore, *la qualification technique* constitue le critère principal de la sélection des formateurs. Cependant, au cours des dernières années, les milieux industriels ont admis qu'une action systématique dans ce domaine était nécessaire. L'industrie peut d'autant moins se soustraire à cette tendance qu'une importante modification des structures professionnelles y est en cours, par suite de la mécanisation croissante et de la mise en œuvre de nouveaux procédés de production.

2) Outre que la fonction de formation, inhérente à la fonction de commandement, se développe et s'élargit dans de fortes proportions, la fonction de formation est apparue sous forme de service fonctionnel.

3) Le responsable de la formation dans l'entreprise est celui qui va avoir à :

— conseiller la direction sur le choix des techniques pédagogiques, psychologiques, sociologiques susceptibles de contribuer, d'une part, à l'étude et à l'amélioration du rôle des hommes de l'entreprise et, d'autre part, à la résolution des problèmes de formation dans l'ensemble du personnel;

— organiser, diriger et contrôler la mise en œuvre de ces techniques.

4) Un formateur dans l'entreprise doit posséder :

— des connaissances techniques en rapport avec les travaux qu'il aura à enseigner (qu'il ait acquis ces connaissances à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise, il doit être à même de les ajuster aux problèmes propres à l'entreprise);

— un certain nombre d'aptitudes, un certain « profil » d'individu correspondant à des conditions physiologiques et psychologiques (variant en fonction de la nature des travaux à enseigner et des types d'exécutants à instruire), en particulier, une expérience humaine du milieu dans lequel il va exercer son action;

— une connaissance de l'art d'enseigner, c'est-à-dire, des connaissances pédagogiques qu'il faut nécessairement lui faire acquérir préalablement à son action.

1.2 Brève description du système de formation et de perfectionnement du personnel enseignant et instructeur

1.2.1 Formation

1.2.1.1 Cours généraux

Ces cours sont enseignés

— au niveau secondaire inférieur: par les régents ou agrégés de l'enseignement secondaire inférieur, formés *par les écoles normales moyennes*;

— au niveau secondaire supérieur et au niveau supérieur: par des licenciés ou agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, formés *par les universités*.

Comme ce rapport n'envisage pas la formation et le perfectionnement du personnel enseignant les cours généraux, nous nous contenterons de souligner les insuffisances de la préparation de cette catégorie de professeurs. Une commission a récemment étudié la « formation du personnel enseignant des écoles techniques et professionnelles ». Résumons les conclusions de ce groupe de travail. Les buts à atteindre sont les suivants, pour les régents et les licenciés:

— formation générale (formation de connaissances);

— formation professionnelle;

• formation psycho-pédagogique (formation théorique);

• pratique de l'enseignement;

— faculté d'adaptabilité aux catégories et aux niveaux d'enseignement;

— initiation aux « techniques » de l'enseignement;

- techniques du « tableau-noir »: écriture, dessin;
- techniques audio-visuelles;
- techniques de reproduction des documents;
- expérimentation;
- méthode de travail;
- correction des langages écrit et parlé;

— initiation à leur mission d'éducateur (éducation sociale, morale et civique, techniques des loisirs).

Il est admis que les régents et les licenciés connaissent mal ou ignorent les caractères de l'enseignement technique. En outre, la formation pédagogique, tant théorique que pratique, des licenciés s'avère nettement insuffisante. C'est une des raisons pour lesquelles on envisage de porter la durée des études

- des régents, de deux à trois années d'études;
- des licenciés, de quatre à cinq années d'études.

1.2.1.2 *Cours techniques*

Ces cours sont généralement donnés

- au niveau secondaire inférieur: par des techniciens (titre de niveau 2), porteurs d'un diplôme de cours normaux techniques (ce qui les porte au niveau 3) et par des régents techniques (niveau 3);
- au niveau secondaire supérieur et au niveau supérieur: par des ingénieurs universitaires ou assimilés (niveau 5), par des ingénieurs techniciens (niveau 4) et, pour certains cours, par des techniciens porteurs d'un diplôme de cours normaux techniques (niveau 3).

1.2.1.3 *Cours de pratique professionnelle*

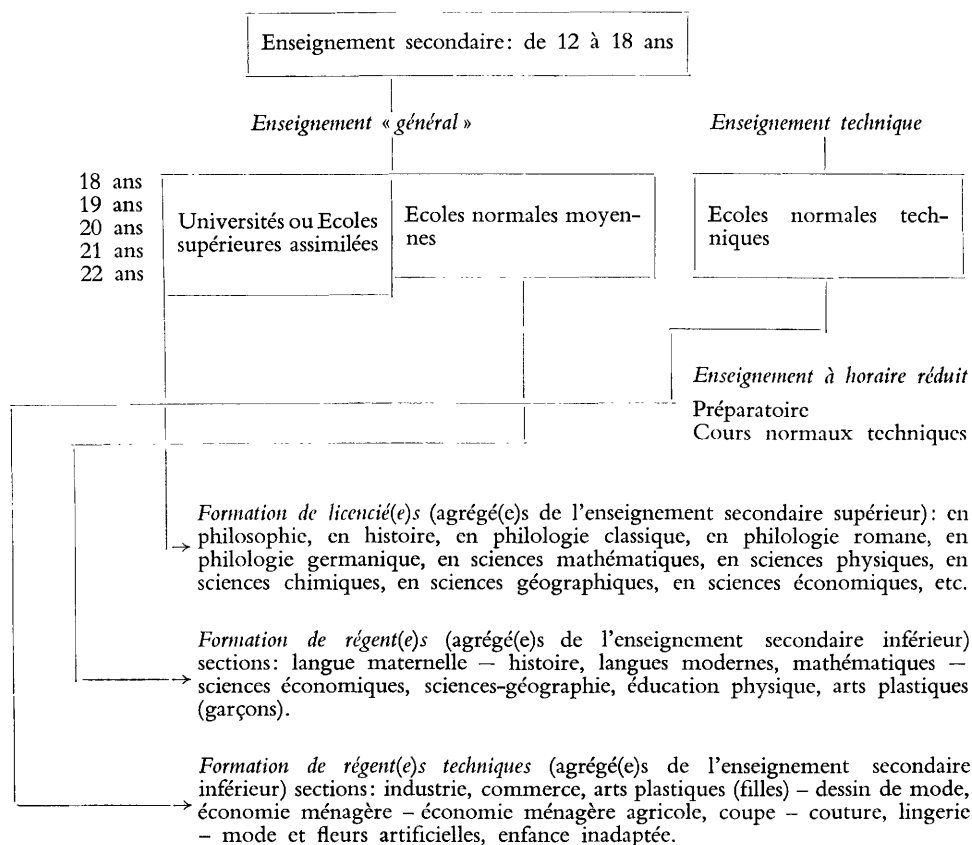
Ces cours sont généralement professés, tant au niveau secondaire qu'au niveau supérieur, par des techniciens (titre de niveau 2), porteurs d'un diplôme de cours normaux techniques et par des régents techniques.

Toutefois, pour un certain nombre de spécialités professionnelles pour lesquelles il n'existe qu'un enseignement secondaire supérieur peu développé, il est admis de confier les cours de pratique professionnelle à des praticiens de niveau 1, si possible titulaires d'un diplôme de cours normaux techniques.

Pour faciliter l'application de cette disposition, l'arrêté royal du 14 décembre 1962 susmentionné prescrit: « pour l'enseignement de certaines branches techniques ou pratiques préalablement déterminées par le ministère de l'éducation nationale et de la culture, sur avis du bureau permanent du Conseil supérieur de l'enseignement technique, une expérience utile de trois années s'ajoutant à la possession d'un titre appartenant au niveau secondaire inférieur ou au niveau secondaire supérieur porte ce titre au niveau immédiatement supérieur ». A noter que ces trois années s'ajoutent au nombre d'années d'expérience utile requises, comme indiqué plus avant.

1.2.1.4 Schéma du système scolaire de formation

Enseignement de plein exercice



1.2.2 Perfectionnement

Tant pour la formation que le perfectionnement des formateurs, il n'y a pas d'actions « coordonnées » sur le plan national à signaler.

Il en est de même pour le perfectionnement du personnel enseignant.

2. Problèmes fondamentaux impliqués par la formation du personnel enseignant et instructeur

2.1 Recrutement

2.1.1 Recrutement du personnel enseignant: niveau des connaissances exigées

- 1) du personnel enseignant proprement dit: voir le point 1.1.1.5.
- 2) des futurs maîtres.

- accès à l'enseignement universitaire: conditionné par le certificat homologué d'humanités;

La loi sur l'omnivalence des études secondaires permettra, d'ici peu, après réussite d'un examen de maturité, de délivrer un diplôme d'aptitude à l'enseignement supérieur aux élèves issus de l'enseignement secondaire. Des examens complémentaires sont prévus pour certaines facultés.

- accès à l'enseignement normal moyen

Les principaux titres exigés à l'entrée des diverses sections de l'enseignement normal moyen sont: le diplôme d'instituteur (trice) primaire, le certificat homologué d'humanités, le diplôme de fin d'études d'une école technique secondaire supérieure. Le cas échéant, les porteurs de ces titres doivent subir, en outre, un examen complémentaire.

- accès à l'enseignement normal technique moyen

Les diverses sections de l'enseignement normal technique moyen sont accessibles aux diplômés de la section correspondante d'une école technique secondaire supérieure. Les autres candidats peuvent se présenter à l'examen d'admission soit devant un jury central, soit devant le jury d'un établissement.

2.1.2 *Sélection des formateurs* ⁽¹⁾

Qu'il s'agisse d'agents fonctionnels regroupés dans un service de formation ou que la formation soit déléguée à certains responsables hiérarchiques, le choix des formateurs s'opérera a priori en fonction du personnel auquel s'adresse la formation et des disciplines dont elle fait l'objet. La compétence du formateur doit, en effet, être reconnue par ceux qu'il a charge de former.

L'observation de cette règle doit permettre de déterminer dans quelles catégories devront être sélectionnés les moniteurs d'apprentissage ou de formation adulte, les moniteurs d'écoles de maîtrise, les animateurs, le responsable de formation. Si leurs caractéristiques demeurent liées aux fonctions spécifiques auxquelles ils sont appelés — et ne peuvent être précisées que dans le cadre de l'entreprise et de sa politique de formation — il est cependant possible de dégager un certain nombre de critères de sélection communs à tous les formateurs:

- de bonnes connaissances professionnelles, d'un niveau supérieur à celui qui fait l'objet de leur enseignement et à jour avec les techniques les plus avancées de l'entreprise;
- une bonne culture générale, à base scientifique et développée par l'expérience professionnelle, mais débordant le cadre de celle-ci, permettant de saisir l'évolution et de s'y adapter;
- certaines aptitudes intellectuelles: capacité d'analyse et de synthèse, de raisonnement juste, de jugement objectif, imagination, curiosité intellectuelle;

⁽¹⁾ « La formation des formateurs » - CECA - Luxembourg, juin 1962 (étude déjà citée).

- certaines qualités morales et caractérielles: dynamisme dans l'action, persévérance, aptitude à accueillir et à communiquer, sens des responsabilités, modestie.

2.2 Nature de la formation dispensée

2.2.1 Formation du personnel enseignant

2.2.1.1 Vue sous l'angle de la formation scolaire proprement dite

1. LES COURS NORMAUX TECHNIQUES

Nous présentons d'abord les cours normaux techniques car ils jouent le rôle le plus important dans la formation du personnel enseignant masculin. A notre connaissance, les cours normaux techniques primaires et supérieurs ne sont pas organisés. Seuls les cours normaux techniques moyens viennent d'être réglementés par l'instruction E.T.Z. 47, du 30 juin 1963, publiée par le ministère de l'éducation nationale et de la culture: cours à horaire réduit, ils se donnent généralement le soir ou le samedi et le dimanche.

• BUT

Les cours normaux techniques moyens à horaire réduit ont pour but de donner aux candidats professeurs de cours techniques ou de pratique professionnelle, non issus d'écoles normales techniques de plein exercice, *la formation pédagogique* indispensable. Ces cours n'ont donc pas en vue *l'apprentissage des techniques, celles-ci étant supposées connues au départ.*

• DURÉE DU CYCLE

Le cycle des études est de deux ans au minimum, le programme s'étend sur 450 périodes au minimum.

• CONDITIONS D'ADMISSION

Pour être admis comme élève régulier en 1^{re} année, le candidat doit

- être âgé de 21 ans au plus tard le 31 décembre de l'année en cours;
- avoir subi un examen médical portant sur l'aptitude à occuper une fonction enseignante;
- présenter un certificat de bonne vie et mœurs datant de moins de six mois;
- être porteur d'un diplôme ou d'un brevet de l'enseignement technique secondaire supérieur au moins.

Peut également être admis en première année d'études, le porteur d'un diplôme ou d'un brevet de l'enseignement techniques secondaire inférieur, comptant au minimum trois années d'expérience utile. Ce récipiendaire est toutefois tenu de suivre, dans le cadre des cours normaux techniques moyens, un enseignement complémentaire portant sur la langue véhiculaire et la diction ainsi que sur les éléments de formation générale et humaine, s'étendant sur 200 périodes au moins (chaque période a une durée minimum de 50 minutes). Un examen sur ces matières précède l'examen de fin de première année et est éliminatoire.

• HORAIRES DE RÉFÉRENCE

		Périodes
<i>I. Enseignement complémentaire</i>		
Langue véhiculaire et diction	120	
Eléments de formation générale et humaine	80	
		200
<i>II. Cours normaux techniques moyens</i>		
Langue véhiculaire et diction		120
Cours pédagogiques		
Le volume d'heures se répartit entre les branches suivantes dont l'enseignement est obligatoire, au moins dans la mesure indiquée ci-après		
• Psychologie	60	} 320
• Pédagogie et méthodologie générale	30	
• Méthodologie spéciale et exercices didactiques (par spécialité)	200	
• Séminaires	30	
Cours divers		10
Ces cours divers peuvent se faire sous forme de conférences d'information; ils comprennent, notamment, la législation scolaire et l'organisation de l'enseignement technique, la déontologie, l'hygiène et la sécurité		
Total minimum		450 périodes à répartir sur deux années minimales

La formule décrite est celle qui est le plus souvent appliquée. Il convient de signaler un autre système organisé notamment par l'université du travail de Charleroi: il s'agit des cours normaux pour aspirants professeurs de travaux pratiques.

COURS NORMAUX POUR ASPIRANTS PROFESSEURS DE TRAVAUX PRATIQUES

Les candidats, diplômés des écoles techniques et professionnelles, proviennent des ateliers industriels, où ils ont acquis une pratique du métier de quatre ou cinq ans suivant le niveau du diplôme dont ils sont porteurs. Ces aspirants-professeurs sont versés dans une école d'application, après avoir été rigoureusement sélectionnés par un examen d'aptitudes fondamentales. Admis au cours, ils sont *rémunérés* et conseillés par des professeurs chevronnés. Ils participent aux enseignements pratiques et à l'entraînement des élèves. Ils préparent et donnent eux-mêmes des leçons de technologie.

• BUT

- assurer une formation générale complémentaire;
- assurer la formation pédagogique indispensable aux futurs professeurs de pratique professionnelle;
- assurer un perfectionnement professionnel poussé, dans la spécialité choisie par le candidat.

• DURÉE DU CYCLE

Les études sont réparties sur deux années, comportant chacune quarante semaines de cours.

• HORAIRE

	Nombre de périodes par semaine	
	1 ^{re} année	2 ^e année
I. Enseignement complémentaire		
Langue véhiculaire et diction	4	4
Eléments de formation générale et humaine		
– Mathématiques-sciences	1	–
– Biologie	1	–
II. Formation pédagogique		
• Psychologie	1	1
• Psychologie enfant et adolescent	–	1/2
• Pédagogie et méthodologie générale	1	–
• Méthodologie spéciale de technologie et exercices didactiques	4	4
• Exercices dirigés de méthodologie d'enseignement pratique	8	8
• Séminaires	–	1
• Organisation, législation, guidance	–	1/2
• Hygiène professionnelle, sécurité	–	1/4
• Dessin	2	2
• Technologie générale	2	2
• Connaissance des matériaux	2	2
III. Perfectionnement professionnel		
Travaux pratiques de perfectionnement	16	16
Total hebdomadaire	43	43 1/4

2. LES ÉCOLES NORMALES TECHNIQUES

Si l'enseignement normal technique féminin est relativement « ancien », l'enseignement normal technique masculin est d'origine récente.

Deux écoles normales techniques moyennes, secteur « industrie », ont été ouvertes par l'Etat depuis septembre 1959; l'une à Morlanwelz (régime français), l'autre à Deurne (régime flamand). Les écoles normales techniques primaires et supérieures n'existent pas.

• ENSEIGNEMENT NORMAL TECHNIQUE MASCULIN

École normale technique, section « industrie »

— But

L'enseignement de la pratique professionnelle dans les écoles techniques et professionnelles secondaires inférieures est prévu en deux stades:

- formation gestuelle, au niveau des deux premières années (de 12 à 14 ans);
- pratique du métier, dans les années qui suivent, à partir de la troisième année.

L'école normale technique se propose de former des régents techniques capables d'enseigner les cours techniques et d'assurer la formation gestuelle au niveau des première et deuxième années.

Certains préconisent que ces agrégés de l'enseignement secondaire inférieur soient également autorisés à donner les cours techniques en troisième année. Qui plus est, en cas de besoin bien établi, ils pourraient, sur avis favorable de l'inspection, être autorisés à enseigner les cours pratiques en troisième année.

— Durée du cycle

Les études sont réparties sur deux années, comportant chacune trente-six semaines de cours.

— Condition d'admission

Etre porteur d'un diplôme d'école technique secondaire supérieure, d'une section de finalité.

— Horaire

	Nombre de périodes par semaine	
	1 ^{re} année	2 ^e année
I. Cours généraux		
• Langue maternelle	4	2
• Synthèse de l'histoire (aspect de la vie moderne, culturelle, internationale)	1	2
• Synthèse de la géographie (organismes internationaux, évolution économique)	2	1
• Mathématiques appliquées	2	—
• Physique	—	2
II. Cours techniques		
a) <i>Cours techniques théoriques</i>		
• Sciences appliquées (suivant spécialité) }	4	9
• Dessin technique - éducation plastique (industrial design) }		
• Cours théoriques de formation gestuelle et de méthode de travail	1	—
• Hygiène professionnelle	—	1/2
• Sécurité et organisation de l'E.T.	—	1/2
b) <i>Cours de formation pédagogique</i>		
• Psychologie générale	2	—
• Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	—	11
• Pédagogie générale	2	—
• Problèmes de pédagogie	—	1
• Méthodologie générale et leçons modèles	4	—
• Leçons d'application, exercices didactiques, méthodologie spéciale	—	2
• Orientation professionnelle	—	1
III. Cours pratiques		
• Formation gestuelle - exercices d'entraînement	8	8
• Stage à l'école (leçons, cours pratiques et exercices de séminaire)	4	4
Total hebdomadaire	34	34

2.2.1.2 *Vue sous l'angle des grands secteurs de l'activité économique*

1. INDUSTRIE

Le recrutement du personnel enseignant les cours techniques et pratiques s'appuie sur deux critères essentiels:

- des études techniques ou professionnelles préalables, d'un niveau approprié à l'enseignement à dispenser;
- une expérience utile de plusieurs années, c'est-à-dire une parfaite connaissance des exigences de la vie des entreprises.

Jusqu'à présent, cette tendance demeure prédominante; tout d'abord, connaître le métier ou la profession à fond; ensuite donner la formation pédagogique indispensable. En effet, un premier stade, celui d'assurer à tous les futurs professeurs une préparation spécifique à l'enseignement, a été franchi par tous les responsables de la formation professionnelle. L'expérience avait suffisamment démontré combien était mal fondée l'opinion selon laquelle une personne pouvant justifier d'une connaissance approfondie d'une discipline déterminée était, de ce fait même, qualifiée pour l'enseignement. On peut être un grand savant et, en même temps, un professeur déplorable. Soulignons aussi qu'il ne suffit pas d'être un « professionnel » hors ligne pour enseigner un métier valablement à un jeune apprenti. C'est même parfois un danger!

Déjà, certains voudraient franchir un second stade, celui d'approfondir la formation psycho-pédagogique des maîtres et les préparer à leur rôle plus large d'éducateur. Ce souci est à la base de la création de l'enseignement normal technique masculin.

• COURS TECHNIQUES

— Dans la plupart des cas, les ingénieurs universitaires et les ingénieurs techniciens ne reçoivent pas de formation pédagogique. Aussi, des cours normaux sont-ils organisés à leur intention. Les ingénieurs et les élèves-ingénieurs y sont admis.

— Exemple d'organisation: cours normaux pour ingénieurs

Les cours comprennent quatre phases:

1. Leçons d'introduction;
2. Leçons-modèles;
3. Leçons d'application;
4. Leçons d'examen.

• Les leçons d'introduction visent à faire connaître les procédés généraux d'enseignement en les dégagant de leçons sur des sujets choisis. Elles découvrent ainsi les notions de méthodologie appliquée à l'enseignement technique.

• Les leçons modèles sont données par des professeurs spécialisés. Elles dégagent l'esprit et la méthode des sciences à enseigner; elles attirent l'attention sur les notions particulièrement délicates.

A la fin de ces premières phases, l'élève doit savoir comment on organise un cours, comment on le subdivise en leçons, comment on attribue à chaque notion le temps

qui lui revient, comment on prépare une leçon, comment on utilise judicieusement le matériel didactique etc.

A cette initiation succèdent les phases consacrées respectivement aux leçons d'application et aux leçons d'examen.

— Nous avons déjà rencontré la formation des régent(e)s techniques et des techniciens par les cours normaux.

• COURS DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Nous l'avons vu (points 1.1.1.5 et 2.2.1.1), les professeurs de pratique professionnelle sont formés par les cours normaux techniques, les cours normaux pour aspirants-professeurs de travaux pratiques, les écoles normales techniques. Il faut bien l'admettre, l'enseignement normal technique masculin, de création récente, ne connaît pas le succès espéré. Les diplômés se placent difficilement car les pouvoirs organisateurs d'écoles techniques et professionnelles dénoncent leur manque de pratique industrielle. Aussi, les promoteurs de l'enseignement normal technique masculin proposent-ils le plan général d'organisation ci-dessous mentionné:

1) Admission de plano de l'élève diplômé de l'école technique secondaire de finalité (à l'exclusion du diplôme de l'école technique secondaire — section scientifique industrielle — qui ne consacre pas assez de temps aux travaux pratiques);

2) Admission de plano de l'élève ayant réussi l'examen de sortie d'une année préparatoire fréquentée après l'obtention du diplôme d'école technique secondaire inférieure;

3) Fréquentation de deux années d'école normale technique avec stage dans l'industrie, dont un de trois mois minimum, situé entre la première et la deuxième année (la première année peut finir le 30 mai et la deuxième année commencer le 1^{er} octobre, vu le régime de 36 semaines / année); le stage aurait pour but d'initier le candidat au rythme de la production;

4) Obtention d'un premier diplôme de « professeur d'orientation technique et de formation gestuelle »; ce professeur serait habilité à enseigner les cours techniques des trois premières années du cycle secondaire inférieur et les cours de formation gestuelle en première et deuxième année;

5) Après plusieurs années de pratique professionnelle en usine dans la spécialité et réussite à l'école normale technique d'une épreuve de qualification professionnelle, obtention d'un deuxième diplôme de « professeur de cours techniques et pratiques »; ce dernier pourrait assumer tout l'enseignement pratique (y compris la technologie et les méthodes de travail) au cycle secondaire supérieur.

D'après les tenants de cette formule, la formation du professeur de pratique professionnelle trouverait enfin sa solution.

Ce système présente évidemment de multiples avantages: il a le mérite d'assurer aux professeurs une formation générale, technique, pratique, pédagogique particulièrement solide. Il répond bien aux préoccupations de ceux qui veulent hausser les futurs maîtres au second stade que nous avons esquissé plus avant. Mais il n'a pu encore être expérimenté. Outre que cette formation est très longue, on peut se demander combien de candidats porteurs du premier diplôme se dirigeront encore

vers l'enseignement après leur séjour dans l'industrie. En effet, ils seront incontestablement mieux payés dans les entreprises que dans les écoles.

Ne l'oublions pas, cet écart, parfois important, entre les rémunérations accordées dans le secteur économique et dans l'enseignement, freine déjà considérablement le recrutement des professeurs de valeur.

Nous rencontrons également un problème de choix, qui se pose avec une acuité toujours plus grande: *faut-il des maîtres spécialisés ou des maîtres polyvalents?* Ceux qui défendent la formation de maîtres spécialisés insistent sur l'importance de connaissances approfondies, tant théoriques que pratiques, dans les branches à enseigner. L'acquisition de ces connaissances approfondies et leur mise à jour continue ne sont possibles que si le professeur se consacre à l'enseignement d'un nombre de cours limité: d'où nécessité de la spécialisation. Ceux qui prônent la polyvalence soulignent que les professeurs doivent mieux connaître les élèves qui leur sont confiés, développer une action éducative beaucoup plus efficace, former plutôt qu'instruire, développer des aptitudes et des attitudes plutôt que distribuer des volumes de matières. Pour arriver à ce résultat, le même maître doit pouvoir « disposer » de la même classe plus longuement, et pour cela, enseigner un plus grand nombre de branches. A l'heure actuelle, les avis sont très partagés. La nature de la spécialité et le niveau des études semblent avec une incidence prépondérante en ce domaine.

Ainsi, au niveau de l'école technique secondaire inférieure:

— en spécialité « mécanique », on recrute généralement

- des techniciens de bureaux d'études pour enseigner le dessin technique et la mécanique,
- des techniciens de bureaux de fabrication, ayant une pratique suffisante de l'atelier, et des praticiens d'élite pour enseigner la pratique professionnelle et la technologie;

— en spécialité « électricité », un même technicien peut être amené à enseigner tous les cours techniques, technologiques et pratiques.

2. ARTISANAT

Ce qui a été dit pour le secteur « industrie » est valable pour le secteur « artisanat ». Toutefois, pour les métiers artisanaux, on admet plus souvent le diplôme ou le brevet adéquat du cycle secondaire inférieur, alors que, pour les finalités industrielles, on exige, généralement, le diplôme ou brevet adéquat du cycle secondaire supérieur de l'enseignement de plein exercice ou d'une école industrielle supérieure.

3. AGRICULTURE

• COURS TECHNIQUES

Les cours techniques sont souvent professés par des ingénieurs agronomes. Les instituts agronomiques de l'Etat sont assimilés aux universités pour la collation des grades d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur (enseignement agricole). Ces cours sont également confiés aux ingénieurs techniciens agricoles, aux gradués agricoles, à d'autres spécialistes comme des architectes des jardins ou des techniciens horticoles, par exemple.

• COURS PRATIQUES

Les cours pratiques sont également confiés aux ingénieurs agronomes, aux ingénieurs techniciens et aux techniciens agricoles.

• FORMATION PÉDAGOGIQUE

— Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur pour les ingénieurs agronomes

Les études conduisant au grade d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur comprennent:

1) l'organisation et les méthodes de l'enseignement technique	7 heures et demie
2) la pédagogie expérimentale	15 heures
3) l'histoire de la pédagogie	15 heures
4) la méthodologie générale: nécessité, bases, subdivisions, modes, méthodes, formes et procédés d'enseignement	60 heures
5) la méthodologie spéciale des matières figurant aux programmes des établissements d'enseignement agricole	35 heures

L'examen pour le grade d'agrégé peut être subi en même temps que la dernière épreuve de l'examen pour le grade d'ingénieur (5 années). Le candidat ne peut se présenter à l'examen que s'il justifie par un certificat de la fréquentation pendant un an d'exercices didactiques présentés dans un établissement d'enseignement technique.

Les récipiendaires doivent faire deux leçons publiques sur des sujets désignés par le jury et choisis dans le programme des établissements d'enseignement agricole.

— Formation pédagogique des ingénieurs techniques agricoles

Cette formation se donne généralement en plus des cours d'ingénieurs techniciens, qui durent trois ans. Les disciplines de formation pédagogiques peuvent être réparties comme suit:

• au niveau de la première année

psychologie et méthodologie générale: 3 heures par semaine pendant 36 semaines;

• au niveau de la deuxième année

méthodologie spéciale et pédagogie générale: 3 heures par semaine pendant 36 semaines;

• au niveau de la troisième année

pédagogie spéciale: préparation de leçons — tenue du journal de classe, des cahiers — cotation — etc.: 1 heure par semaine pendant 36 semaines;

pratique de l'enseignement: leçons modèles — leçons didactiques — discussions et critiques: 2 heures par semaine pendant 36 semaines.

4. COMMERCE

• COURS TECHNIQUES

Les cours techniques sont confiés aux licenciés en sciences commerciales ou en sciences économiques, aux régents mathématiques — sciences économiques, aux régents commerce.

• COURS PRATIQUES

Ces cours comprennent essentiellement la sténographie, la dactylographie, les techniques et la pratique des bureaux, la pratique de la comptabilité etc. Ils sont également confiés aux licenciés et aux régents.

• ENSEIGNEMENT COMMERCIAL: ÉCOLE NORMALE TECHNIQUE MOYENNE

Le 30 décembre 1963, la section « enseignement commercial » du Conseil supérieur de l'enseignement technique a proposé le projet suivant au ministère de l'éducation nationale et de la culture:

— Conditions d'admission

être porteur d'un diplôme délivré par une école technique secondaire supérieure commerciale ou d'un certificat homologué ou agréé d'études moyennes du degré supérieur, section « économique »;

— Durée du cycle

deux années d'études.

— Horaire de référence

Branches	Nombre de périodes par semaine réparties sur les deux années
1. <i>Langues</i> (minimum 3 langues)	15
<ul style="list-style-type: none"> • Langue maternelle: rapports, comptes rendus et élocution } répartition dans le domaine des affaires (minimum 2 périodes) } par l'école • Deuxième langue (minimum 2 périodes) • Troisième langue (minimum 2 périodes) 	
2. <i>Secrétariat</i>	19
<ul style="list-style-type: none"> • Rédaction d'un courrier d'affaires en 3 langues • Sténographie en 3 langues • Technique et pratique du secrétariat 	8 8 3
3. <i>Morale et droit</i>	6
<ul style="list-style-type: none"> • Philosophie, morale, déontologie, y compris relations publiques et humaines • Droit (dont au moins 2 périodes de droit civil) 	2 4
4. <i>Organisation et économie</i>	7
<ul style="list-style-type: none"> • Organisation, gestion et administration des entreprises • Géographie économique • Economie politique • Statistique 	2 2 2 1
5. <i>Formation pédagogique</i>	12
<ul style="list-style-type: none"> • Psychologie générale et appliquée • Pédagogie générale • Méthodologie générale • Méthodologie spéciale et exercices didactiques 	2 2 2 6
6. <i>Stages</i> (voir remarque 2)	59

Remarques

1) L'école peut compléter l'horaire ci-dessus, à concurrence de cinq périodes, par un renforcement des branches qui y figurent et notamment la formation pédagogique ou par l'insertion d'une ou de plusieurs branches choisies dans le programme des autres sections commerciales.

2) L'étudiant devra effectuer, pendant la durée de ses études, un minimum de huit semaines de stage (éventuellement scindé en deux parties) dans une entreprise ou un service administratif (stage permettant d'assurer une formation adéquate).

3) L'année scolaire ne dépassera pas 36 semaines de cours, non compris les semaines de stage.

4) Le cours de méthodologie spéciale sera confié à un (e) spécialiste technicien (ne).

— Titre:

Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur, section « commerce »

— Débouchés:

Ces régents seraient habilités à enseigner

- la sténodactylographie au niveau technique secondaire inférieur ainsi qu'au niveau technique secondaire supérieur et au niveau technique supérieur, moyennant trois années d'expérience utile

- la technique du secrétariat et la correspondance

au niveau technique secondaire inférieur, moyennant deux années d'expérience utile;

au niveau technique secondaire supérieur, moyennant trois années d'expérience utile;

au niveau technique supérieur, avec autorisation spéciale

- les autres cours techniques au niveau technique secondaire inférieur:

en deuxième et troisième année

en quatrième et cinquième année, moyennant deux années d'expérience utile.

5. SERVICES

La dénomination et la classification des sections d'enseignement technique illustrent la grande variété des spécialités relevant du secteur « services »: économie ménagère, assistance familiale, tourisme, hôtellerie, services paramédicaux (nursing, puériculture, traitements physiques, etc.), soins de beauté, service social etc.

Le personnel enseignant comprend un grand nombre de spécialistes, dont la préparation s'étale de la formation universitaire à celle de l'enseignement technique secondaire inférieur complété par des cours normaux techniques.

2.2.1.3 *Vue sous l'angle de la formation générale, de la formation technique et de la formation pédagogique*

Nous aborderons ainsi un certain nombre de problèmes généraux, leur exposé facilitera la présentation de nos conclusions et de nos suggestions.

1. FORMATION GÉNÉRALE

Si nous examinons l'ensemble des systèmes de formation du personnel enseignant dont nous avons parlé aux points 2.2.1.1 et 2.2.1.2, nous constatons

- qu'ils prévoient tous une formation générale plus ou moins étendue;
- que cette formation générale comporte:

- la langue maternelle: rapports, comptes rendus, élocution, diction;
- des éléments de formation générale et humaine, où l'on retrouve suivant les cas:
 - synthèse de l'histoire (aspects de la vie moderne, culturelle et internationale);
 - synthèse de la géographie (organismes internationaux et vie économique);
 - mathématiques — physique — chimie;
 - éducation plastique.

Afin d'être à même de porter un jugement sur la conception de cette formation générale, rappelons sommairement les objectifs poursuivis par l'enseignement technique et professionnel. Celui-ci se propose d'assurer une formation technique et une formation humaine, *efficacement interpénétrées*. Considérer la formation technique conduit à désigner la finalité professionnelle comme un des critères déterminants de son organisation. Envisager la formation humaine souligne la nécessité de former l'adolescent en tant qu'individu et lui apprendre à vivre en société: formation individuelle et sociale, *reposant sur l'ensemble des cours organisés*. Ces formations technique et humaine ne prennent toute leur signification qu'au moment où l'on admet qu'il s'agit d'apprendre aux enfants à vivre dans leur temps, ou mieux encore, à vivre comme ils devront le faire à l'âge adulte, soit une anticipation de dix à vingt ans. Cette exigence force l'enseignement technique à tendre vers une finalité professionnelle aussi polyvalente que possible afin de sauvegarder l'adaptabilité du jeune devant un milieu du travail essentiellement mouvant. Ne l'oublions pas, « l'enseignement technique, dont l'histoire est celle d'une victoire, longuement et parfois difficilement acquise, de la formation scolaire sur la formation dite « sur le tas », doit s'adapter sans cesse à des fins toujours renouvelées ». Cet enseignement ne veut plus faire de distinction entre le travail manuel et le travail intellectuel, entre la pensée et l'action, entre le sens individuel et le sens social. Autrement dit, tant par la polyvalence de sa finalité professionnelle que par son unité pédagogique, l'enseignement technique recourt à la polytechnisation de l'éducation.

A ce moment, l'enseignement technique découvre des valeurs éducatives de haute qualité, une culture moderne, un humanisme « actuel ». Encore doit-il tout mettre en œuvre pour les exploiter efficacement: une formation des maîtres bien orientée, bien pensée conditionne la réussite de cette entreprise. Certes, de nombreux auteurs ont tenté de situer la technique dans l'échelle des valeurs au cours des dernières décades. Citons seulement Burham, Veblen, Howard, Schumpeter, Friedman, Colin, Clark, Fourastié, Louis Armand. Mais le milieu économique et l'enseignement normal on fait peu d'écho à leurs travaux, qui ont encore moins gagné les masses. Il importe donc que la formation générale dispensée aux futurs professeurs permette à ceux-ci de baser leur enseignement sur les principes fondamentaux suivants:

- a) le travail est une des grandeurs sociales les plus importantes;
- b) les sciences humaines illustrent chaque jour davantage la primauté du facteur humain;
- c) le binôme travail-loisirs joue le rôle de régulateur de l'école moderne, puisqu'il s'agit de préparer les jeunes autant à la civilisation du travail qu'à la civilisation du loisir;

- d) le progrès social est une fonction croissante du progrès technique;
- e) l'enseignement technique doit « servir » une formation complète de l'homme.

Cette philosophie de l'enseignement technique doit être enseignée à l'ensemble du personnel enseignant et tout spécialement aux professeurs des cours techniques et pratiques. Enseignée par les textes sans doute, mais surtout enseignée par des exemples nombreux. Les limites de cette étude n'autorisent guère de longs développements à propos de cette conception de la formation générale des maîtres. Aussi, nous contenterons-nous d'en éclairer deux aspects essentiels.

• ASSOCIATION PERMANENTE DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNIQUE

« ... L'association de la science et de la technique, il nous appartient de la faire sentir profondément, intensément et dès l'origine, à tous nos élèves du second degré. On doit affirmer que les disciplines techniques ont exactement la même valeur que les disciplines de la science abstraite, auxquelles nous devons constamment les rattacher et dont nous ne pouvons, à aucun moment, les séparer... »

• CONTENU HUMAIN DE LA TECHNIQUE

Envisageons l'exemple d'un bloc-moteur. Grâce à l'unité des langages, c'est-à-dire à l'association des expressions orale, écrite, mathématique, graphique et manuelle, l'élève du « technique » aura tôt fait d'en connaître toutes les caractéristiques scientifiques et techniques.

Mais l'éducateur ne peut s'arrêter là: au travers du bloc-moteur, le jeune doit « retrouver » l'homme. Sans doute, cet étudiant est-il « naturellement » intéressé, car autant que le bloc-moteur, il voit en pensée le moteur pétaradant, le véhicule qui l'emporte à toute allure. Mais, il importe que cet étudiant « *prenne conscience* » du fait que s'il conduit un jour la voiture de ses rêves, c'est grâce au génie humain. Il faut qu'il soit habitué à reconnaître et à apprécier l'esprit d'invention, la patience, l'intelligence et la raison, l'habileté, l'effort que représente ce bloc usiné. Apparemment inerte, il s'en dégage, pour celui qui sait le voir avec son « cœur », une incomparable fresque de travail humain. Depuis les précurseurs qui ont ajusté les premiers moteurs avec un outillage rudimentaire jusqu'aux extraordinaires machines transfert qui produisent ces « blocs » à une cadence étonnante, que de progrès, de perfectionnements, résultant de combien d'essais, d'échecs, mais aussi de victoires renouvelées de l'homme sur la matière.

Tout comme l'analyse littéraire veut découvrir ce qu'il y a d'humain dans un texte, l'analyse technologique, *conduite par un professeur bien préparé*, doit mettre en évidence tout ce qu'il y a d'humain dans une réalisation « machiniste ».

Tous les aspects de celle-ci doivent être exploités pour atteindre cet objectif supérieur:

- la beauté des formes, l'harmonie des proportions, la précision des dimensions; l'art de construire est une réalité et il est loin d'être un art mineur;
- la position historique, autrement dit, la place de l'objet « analysé » dans la longue suite d'efforts consentis à travers les âges en vue de l'amélioration du bien-être humain;
- la position sociale, c'est-à-dire les prolongements, les conséquences pour l'homme et l'humanité de l'introduction du « produit » étudié dans le circuit des biens de consommation en insistant sur l'incidence sociale, importante ou spectaculaire;

— la communauté humaine, permanente et sans cesse élargie:

- la coopération des métiers, nécessaire pour fabriquer un objet, si modeste soit-il;
- les grandes liaisons du travail, présentes à l'école au sein du « trinôme industriel » et dont il faut montrer la prépondérance dans l'organisation des entreprises;
- le travail en équipe, image enthousiasmante de l'union des forces d'une communauté, depuis les dirigeants jusqu'aux plus humbles exécutants, rivalisant de conscience professionnelle, de dévouement, de dextérité pour produire tous ensemble un « produit » de haute qualité.

Cette liste de « liaisons » entre l'homme et le travail pourrait être allongée presque indéfiniment et toujours on y retrouverait des éléments particulièrement riches d'éducation morale et sociale. Le maître, quelle que soit sa spécialité, doit toujours maintenir ce contact, s'il veut que son enseignement soit vraiment empreint d'humanisme et, par conséquent, particulièrement fructueux sur les plans technique et humain. En conséquence, nous pensons que la formation générale à dispenser aux futurs enseignants doit se développer suivant trois axes principaux:

a) Techniques d'expression de la pensée, en insistant tout spécialement sur la correction de l'expression orale et de l'expression écrite; rapports, comptes rendus, élocution, diction sont des applications « valables »; en profiter pour faire réaliser des exercices de maturité « gradués », en s'efforçant de développer l'esprit d'analyse et de synthèse, notamment par l'entraînement au classement des idées par ordre d'importance, à l'établissement de résumés, de tableaux synoptiques;

b) Compléments scientifiques (mathématiques, physique, chimie, biologie) en illustration de l'association permanente de la théorie et de la pratique, de la science et de la technique; il ne s'agit pas de « voir » un programme de matières donné mais d'étudier des sujets variés, en habituant les candidats-professeurs à rechercher les éléments théoriques et pratiques indispensables; il faut leur donner une méthode d'approche des problèmes posés et les initier aux techniques de documentation nécessaires;

c) Philosophie de l'enseignement technique et professionnel, afin de montrer aux futurs professeurs de cours techniques et pratiques comment ils doivent s'acquitter de leur mission culturelle; cet enseignement sera essentiellement « pratique », dans l'optique que nous avons esquissée plus avant; l'histoire des civilisations, les questions d'actualité, les grands problèmes de la vie économique et sociale présentent un champ d'exploration extrêmement vaste; un choix éclectique des sujets et la façon de les présenter en tenant compte des possibilités des enfants conditionnent le succès de cet enseignement.

2. FORMATION TECHNIQUE

Afin d'arriver à de bons résultats, nous estimons que les futurs professeurs de cours techniques et pratiques doivent

— être porteur, au minimum, d'un diplôme de l'enseignement technique secondaire supérieur,

— « disposer » d'une expérience utile de deux à six ans, suivant les cas, acquise au sein des entreprises.

Ces conditions préalables étant admises, on peut tabler sur des connaissances techniques et pratiques solides.

Parmi les systèmes de formation du personnel enseignant étudiés, nous ne découvrons pas l'unité de vues souhaitable. Des cours variés figurent aux horaires: sciences appliquées suivant spécialités — dessin — technologie générale — connaissance des matériaux — étude des matières — méthodes de travail — organisation — hygiène — sécurité — législation — travaux pratiques de perfectionnement.

Efforçons-nous de tracer un programme optimum de formation.

a) Etude des monographies professionnelles relevant de la spécialité et des plannings de formation de l'ouvrier spécialisé, de l'ouvrier qualifié, du technicien, du technicien supérieur;

b) Etude des programmes de formation scolaire; situation et objectifs du « trinôme industriel »;

c) Etablissement de répartitions chronologiques, de progressions — coordination des matières;

d) Structuration des connaissances techniques, technologiques et pratiques;

e) Détermination du rôle des différentes disciplines.

A titre d'exemple, les cours pratiques doivent développer l'expression manuelle.

Trois stades seront étudiés:

— EDUCATION GESTUELLE

Les candidats-professeurs seront initiés à la détermination des opérations fondamentales qui permettent de préciser les cycles gestuels puis les gestes professionnels à enseigner. Au départ de la « grille d'activité » ainsi obtenue, il faut concevoir des gammes d'exercices soigneusement gradués en difficultés et tenant compte:

- d'une part, des aspects mécaniques du geste: position d'équilibre du corps, direction et amplitude du geste, précision du mouvement, action de l'outil, durée de l'exécution, vitesse, cadence et synchronisme des mouvements, force utilisée, résistance de la matière, économie des mouvements, etc.;

- d'autre part, des aspects psychologiques du geste: intérêt, attention, appréciation intelligente du déroulement du travail, maîtrise de soi, adaptation, confiance.

— FORMATION DE L'OUVRIER

Les candidats-professeurs établiront des programmes d'apprentissage et de fabrication conçus de telle façon que les élèves puissent vaincre méthodiquement et dans l'ordre croissant toutes les difficultés qui caractérisent la profession enseignée.

— FORMATION DU TECHNICIEN

A ce niveau, il s'agit moins de produire que d'entreprendre une étude raisonnée des procédés d'exécution. Les travaux d'apprentissage et de fabrication seront fortement « intellectualisés » et comparables à des manipulations de laboratoire et de technologie.

Les travaux pratiques de la spécialité « mécanique », par exemple, poursuivront les objectifs suivants:

- illustrer et expérimenter des synthèses de plus en plus larges d'opérations fondamentales d'exécution, de réglage, d'ablocage, de montage, de contrôle, etc., afin de familiariser les étudiants à l'utilisation rationnelle des machines-outils et des outillages;
- lire et dresser des formulaires de gammes et d'instructions détaillées dans le cadre des grands principes de la préparation du travail, en menant à bien une étude raisonnée et comparée des procédés de fabrication, des techniques d'usinage et de production;
- prendre connaissance des mécanismes et des outillages, tant au point de vue conception que fonctionnement.

f) Recherche des « lignes de démarcation » séparant les « savoirs » et les « savoir-faire » suivant les niveaux de formation: ouvrier spécialisé, ouvrier qualifié, technicien, technicien supérieur. L'association européenne des enseignants, lors de son congrès international de l'enseignement technique qui s'est déroulé à Bruxelles, du 27 au 31 octobre 1963, a encore insisté sur la nécessité de « donner » *une formation théorique et pratique différente* pour le technicien et l'ouvrier qualifié.

g) Compléments divers: équipement et organisation des salles spécialisées, des laboratoires et des ateliers scolaires — sécurité, hygiène et embellissement des lieux de travail — productivité etc.

3. FORMATION PÉDAGOGIQUE

C'est au niveau de la formation pédagogique que l'on constate la plus grande communauté d'idées au sein des écoles et cours normaux techniques. Psychologie, pédagogie, méthodologie générale, méthodologie spéciale, exercices didactiques, organisation et législation scolaires, orientation scolaire et professionnelle, guidance se retrouvent à tous les horaires.

Les dominantes du milieu scolaire postulent:

a) des connaissances psychologiques plus poussées

- l'apprentissage de la psychologie doit être orienté vers les problèmes du travail professionnel afin de baser celui-ci psychologiquement dans ses méthodes et dans ses buts;
- on apprend à travailler psychologiquement quand la connaissance de la psychologie est intégrée aux autres connaissances de l'individu et quand elle est fonctionnalisée en vue d'applications professionnelles;
- la psychologie appliquée est devenue un instrument essentiel pour tout le personnel enseignant » ⁽¹⁾. Une meilleure formation psycho-pédagogique doit notam-

(¹) La psychologie dans la formation du personnel enseignant — par José Mallart — Revue belge de psychologie et de pédagogie - juin 1960 - tome XIII - n° 90.

ment faciliter « la différenciation » de l'enseignement à l'école technique et à l'école professionnelle;

b) l'introduction d'éléments de sociologie

c) l'extension de la méthodologie spéciale

- la méthodologie spéciale devrait être enseignée par un(e) technicien(ne) possédant de solides connaissances psycho-pédagogiques et une longue expérience de l'enseignement technique et professionnel;
- elle devrait porter sur l'étude approfondie d'une discipline au moins plutôt que de se borner à des vues fragmentaires sur un ensemble de disciplines;
- elle se voudra autant « formative » qu' « acquisitive », en se rappelant que Spencer affirmait déjà que « toute acquisition de connaissances a deux genres de valeurs: l'une comme savoir, l'autre comme éducation ou discipline »;

d) une connaissance réelle et pratique

- des techniques du tableau « noir »: écriture, dessin, disposition, présentation, auxiliaires divers;
- des techniques relatives aux auxiliaires de l'enseignement: diapositives, films fixes, cinéma, magnétophone, radio, télévision;
- des techniques de reproduction des documents: reproduction mécanique, reproduction photographique;
- des techniques éducatives et, notamment, des clubs scolaires;
- des techniques de documentation.

2.2.2 Formation des formateurs ⁽¹⁾

2.2.2.1 Eléments d'un plan de formation

Tout plan de formation, à adapter de cas en cas et suivant la nature, le contenu et le niveau auquel s'applique la formation, devrait comprendre les éléments suivants:

- a) Connaissance de l'entreprise: ses objectifs, ses structures, son organisation, son fonctionnement, son insertion dans les ensembles nationaux et internationaux, les circuits d'information, le commandement;
- b) Connaissance des hommes: effectifs, catégories professionnelles, notation et sélection, syndicats et représentants du personnel, psychologie et sociologie du travail et de la formation;
- c) Connaissance du travail: étude des postes et analyses du travail (installations et outillages, méthodes, procédés, modes opératoires, organisation du travail, travail en équipes), mise à jour des connaissances scientifiques nécessaires à l'assimilation du progrès technique;

(¹) « La formation des formateurs » - CECA - Luxembourg, juin 1962 (étude déjà citée).

d) Entraînement au métier de formateur: connaissance des objectifs, des principes de la formation dans l'entreprise, des fonctions de formateur — pratique du diagnostic, du plan de formation au niveau de l'atelier, du service, de l'entretien — connaissance du programme et de la matière de l'enseignement — information sur les méthodes pédagogiques traditionnelles — formation aux méthodes actives — connaissance et application des principes pédagogiques — entraînement à l'expression parlée, écrite, graphique — entraînement aux techniques et procédés: préparation, conduite, contrôle de l'enseignement — acquisition d'une technique de développement et de perfectionnement personnels.

2.2.2.2 Mesures pratiques

Il est fait appel aux moyens les plus divers; stages d'initiation, de perfectionnement ou de reprise, conférences, réunions d'étude et de recherche, visites et stages d'information ou de recyclage, recours à des organismes extérieurs, inter- ou extra-professionnels.

2.3 Examen final

2.3.1 Examen final en régime scolaire

Cet examen comprend des épreuves écrites, orales et pratiques se rapportant aux diverses branches qui figurent à l'horaire. Une importance toute spéciale est accordée aux examens de pratique professionnelle, aux épreuves didactiques et de maturité.

2.3.2 Examen de recrutement

Bien que cette pratique ne soit pas obligatoire, de nombreux pouvoirs organisateurs constituent des réserves de recrutement et procèdent au classement des rattachés en recourant à des examens de recrutement, mis sur pied à la suite d'appels publics. Les candidats doivent remplir les conditions réglementaires de titres et d'expérience utile. Toutefois, les pouvoirs organisateurs peuvent renforcer ces exigences.

En général, l'examen comprend

- pour les professeurs de cours généraux: une composition sur un sujet pédagogique — « l'exposé » d'une leçon, choisie parmi trois sujets préparés par écrit — un examen de maturité;
- pour les professeurs de cours techniques: une épreuve de qualification professionnelle (établissement d'un « projet »), « l'exposé » de deux leçons choisies parmi plusieurs sujets préparés par écrit (souvent une leçon de dessin et une leçon relevant d'une branche technique théorique), une interrogation orale sur les disciplines à enseigner, des épreuves portant sur la langue maternelle et la maturité;
- pour les professeurs de cours pratiques et technologiques: une épreuve de qualification professionnelle (examen pratique, mode opératoire, dessin technique), « l'exposé » d'une leçon de technologie, choisie parmi trois sujets préparés par écrit, des épreuves portant sur la langue maternelle et la maturité.

2.4 Contrôle de la valeur de l'enseignement dispensé

2.4.1 Contrôle du respect des modalités de la formation

- L'inspection de l'Etat veille à ce que le niveau des études soit respecté et contrôle l'enseignement des professeurs. Certains pouvoirs organisateurs disposent de leur propre corps inspectoral qui se préoccupe plus spécialement de l'organisation pédagogique.
- Une commission administrative ou un conseil scolaire étudie régulièrement les divers aspects de la vie de chaque établissement. Ce collège est composé de représentants politiques, des organisations patronales, des syndicats d'ouvriers et d'employés, de pédagogues, de spécialistes, parfois, de délégués du personnel et des anciens élèves.
- Les jurys chargés de la conduite des examens finaux comprennent, en général, la moitié de leurs membres choisis en dehors de l'école. Ils comprennent toujours un membre de l'inspection de l'Etat, des spécialistes, des pédagogues chevronnés qui siègent à côté du personnel enseignant.

2.4.2 Contrôle de l'adéquation permanente aux besoins qualitatifs

2.4.2.1 Critères de base

Ces critères sont nettement définis par les arrêtés royaux du 14 décembre 1962 et du 20 août 1963 (voir point 1.1.1.5).

2.4.2.2 De la mobilité géographique

Ce facteur joue un rôle secondaire dans un petit pays comme la Belgique, d'autant plus qu'il existe une « frontière » linguistique, divisant le territoire en deux régions de répartition: l'une, d'expression française; l'autre, d'expression néerlandaise. De plus, le recrutement du personnel présente un caractère régional nettement marqué.

2.4.2.3 De la mobilité professionnelle

A l'échelon national, il n'existe pas de planning de formation de la main-d'œuvre qualifiée, de programmation appropriée de l'enseignement technique et professionnel. Aussi, n'a-t-il pas encore été possible d'étudier l'incidence de la mobilité professionnelle de manière satisfaisante, ni sur le plan qualitatif, ni sur le plan quantitatif.

Malgré le manque de données statistiques et prévisionnelles, nous pouvons affirmer que l'enseignement technique et professionnel évolue avec une « sensibilité » et une rapidité suffisantes pour répondre aux demandes des milieux économiques.

Cette situation favorable s'explique comme suit:

- l'enseignement technique et professionnel dispose d'un réseau d'écoles et de cours très dense. Cet enseignement se caractérise d'ailleurs par l'évolution indicelle des dépenses courantes la plus élevée de tous les secteurs d'enseignement (elle est passée de 100 en 1950-1951 à 310,7 en 1959-1960);

• la mobilité structurelle de l'enseignement technique et professionnel est satisfaisante grâce à la qualité des liaisons école-industrie. Sous l'action du Conseil supérieur de l'enseignement technique, du Conseil de perfectionnement, des commissions administratives, des groupements professionnels, des organisations syndicales..., les pouvoirs organisateurs n'hésitent pas à créer les sections nouvelles qui s'imposent, à apporter les aménagements nécessaires aux sections existantes.

Toutefois, les statistiques relatives aux nombres de diplômés par spécialités professionnelles dénoncent crûment l'absence de toute politique en matière de formation du personnel enseignant.

2.4.2.4 *De l'efficacité des placements*

Dans ce domaine encore, nous ne pouvons présenter que des informations empiriques.

— Recrutement difficile des ingénieurs universitaires et des techniciens pour enseigner les cours techniques et pratiques dans le secteur industriel. La haute conjoncture actuelle, l'écart entre les traitements alloués dans l'industrie et l'enseignement, le prestige insuffisant des carrières enseignantes, le manque de préparation pédagogique expliquent ce phénomène. A noter que le recrutement des ingénieurs techniciens est normal.

— Pléthore de certaines catégories de professeurs. Les régentes coupe-couture, les régentes ménagères, les licencié(e)s en sciences commerciales et économiques éprouvent de grosses difficultés à trouver un emploi.

— Souvent, les écoles doivent engager les techniciens et les praticiens avant qu'ils n'aient suivi les cours normaux techniques. Dans ce cas, ils ne sont nommés qu'après avoir conquis le certificat d'aptitude à l'enseignement.

3. *Problèmes fondamentaux impliqués par le perfectionnement du personnel enseignant et instructeur*

3.1 *Mesures générales*

Nous ne connaissons pas de programme concerté de perfectionnement du personnel enseignant ni sur le plan national ni sur le plan régional ni sur le plan des établissements. Toutefois, il faut signaler que tous les pouvoirs organisateurs se préoccupent de cette importante question et prennent des initiatives souvent intéressantes: conférences, colloques, réunions pédagogiques, stages, sessions d'études et de recherches, visites d'entreprises, etc. Des efforts sont également consentis afin d'améliorer l'information du corps professoral. Ajoutons encore qu'au niveau des entreprises comme à celui des organismes professionnels et interprofessionnels, il n'y a pas d'action structurée de perfectionnement des formateurs.

3.2 « Formation » du personnel d'encadrement des établissements scolaires

L'insuffisance des activités de perfectionnement du personnel dans l'accomplissement de sa fonction enseignante s'aggrave du fait que la préparation aux emplois « d'encadrement » est pratiquement inexistante.

Certes, les arrêtés royaux des 14 décembre 1962 et 20 août 1963 stipulent les titres et l'expérience utile. A titre d'exemple, signalons les conditions exigées pour la désignation d'un

— directeur ou sous-directeur

- écoles et cours techniques supérieurs: un titre de niveau 4 au moins, plus six années d'expérience utile;
- écoles et cours techniques et professionnels secondaires: un titre de niveau 3 au moins, plus six années d'expérience utile;

— chef d'atelier: avoir exercé cinq années les fonctions de professeur de pratique professionnelle et/ou celles de professeur de cours techniques.

Récemment, l'Etat vient de décider que les emplois d'inspecteur, de directeur ou de sous-directeur de son propre enseignement technique ne seraient plus accessibles qu'aux porteurs *d'un brevet d'aptitude* délivré par un jury spécial. Ainsi, les épreuves organisées pour l'obtention d'un brevet de direction d'école technique secondaire supérieure de l'Etat portent sur le programme suivant:

- examen de cas pratiques et concrets dans le cadre des dispositions légales et réglementaires;
- commentaire d'une conférence portant sur un problème pédagogique d'ordre général et actuel;
- au choix du jury: critique d'une leçon — appréciation de documents pédagogiques, tels que cahiers de matières, cahiers de préparation de leçons, compositions et devoirs corrigés — examen et appréciation de matériels ou de publications établis en fonction des cours techniques.

Ces mesures s'avèrent insuffisantes, même si l'on admet que les professeurs sont particulièrement qualifiés pour se livrer au perfectionnement personnel et que les sources de documentation: organismes spécialisés, bibliothèques, revues pédagogiques, etc., sont plus nombreuses et plus facilement accessibles.

3.3 *Quelques initiatives particulières*

La province de Liège a créé au sein de son enseignement technique:

3.3.1 *Un Centre d'études et de recherches techniques*

— Le Centre d'études et de recherches techniques proprement dit, conduit par un ingénieur universitaire

- examine, en collaboration étroite avec les milieux économiques et le personnel enseignant, tous les problèmes d'actualisation en rapport direct avec les spécialités enseignées; cette confrontation organisée et permanente permet de tenir à jour les professeurs de cours techniques et pratiques d'une manière efficace;
- d'organiser une assistance technique au bénéfice des petites et moyennes entreprises; ainsi des problèmes réels, posés par l'industrie, sont résolus dans les bureaux d'études, les bureaux de méthodes, les laboratoires et les ateliers par les

professeurs, qui travaillent en équipe; ils restent ainsi en contact étroit avec l'extraordinaire évolution des sciences et des techniques.

— Le Centre de documentation, dirigé par un ingénieur documentaliste, apporte une aide précieuse au personnel enseignant, tant dans le domaine technique que dans le domaine pédagogique.

3.3.2 Une école supérieure d'ergologie (à l'Institut provincial d'enseignement technique de Seraing)

A l'origine, ces cours à horaire réduit ont été créés en vue de former des assistants en organisation du travail, capables d'étudier tous les problèmes que posent les relations entre l'homme et son milieu de travail; toutefois, cette école s'est rapidement révélée comme un excellent organe de perfectionnement

— des formateurs et des cadres (qui ont une fonction de formation toujours plus importante); en effet, une enquête récente a montré que les chefs d'entreprise accordaient une très grande importance au perfectionnement des formateurs et des cadres dans les domaines suivants:

- organisation de la production: rationalisation et contrôle de la production — planning — lancement des fabrications — automatisation — manutention — simplification du travail — étude des postes de travail — étude des temps et des mouvements etc.

- psychologie et relations humaines: psychologie et sociologie industrielles — relations industrielles — communication et information — principes de politique du personnel — embauche, intégration, formation, promotion des travailleurs — problèmes salariaux, méthodes d'intéressement — législation du travail, lois sociales — relations publiques, relations avec les organisations syndicales ouvrières;

— du personnel enseignant

- il est évident que le perfectionnement du personnel enseignant dans les matières qui viennent d'être énoncées s'avère particulièrement utile;

- de plus, il est indispensable de faire découvrir aux professeurs la primauté du facteur humain, le contenu humain de la technique; l'école d'ergologie réalise une synthèse permanente de toutes les disciplines qui concourent à élaborer l'humanisme du travail; grâce à son action, de nouveaux cours de technologie ont été rédigés; ceux-ci poursuivent un objectif important: « humaniser » les notions de technologie proprement dites et entamer ainsi une éducation humaine et sociale sur des bases renouvelées; bientôt, les cours relatifs aux autres branches seront traités dans le même esprit.

Comment l'école d'ergologie arrive-t-elle à ce résultat? Pour répondre à cette question, examinons l'organisation des études.

— Durée: trois ans - cours mixtes

— Contenu:

- 1^{re} année: dans un cadre général, tracé en présentant sommairement les principes

généraux de l'accroissement de la productivité et les éléments de philosophie de gestion et d'organisation, les aspects suivants sont envisagés:

- aspect physiologique: physiologie générale et humaine, physiologie du travail;
- aspect psycho-sociologique: psychologie générale, expérimentale, appliquée, sociale et industrielle, sociologie générale;
- aspect économique: économie politique, sociale et industrielle.

Quelques compléments nécessaires à l'assise des cours de 2^e année sont prévus: statistique générale, droit, relations collectives;

• 2^e année: elle présente

— des cours de perfectionnement pédagogique: psychologie pédagogique de la formation professionnelle — méthodologie pédagogique appliquée à la formation professionnelle et humaine des agents de maîtrise et du personnel;

— des cours de perfectionnement technique et social: méthodes d'analyse du travail et d'étude des postes de travail — méthodes d'évaluation du travail et du personnel — techniques d'étude et d'amélioration des méthodes de travail (ateliers et bureaux) et des relations humaines — statistiques appliquées au contrôle de qualité — structures et techniques des rémunérations — entraînement aux études de temps — techniques de l'adaptation du travail à l'homme (psychologie, physiologique, technique, sociale);

• 3^e année:

elle présente de nombreux exercices pratiques: exercices d'utilisation des aides audio-visuelles — exercices de développement de l'habileté à conduire un groupe de discussion — techniques et travaux pratiques de documentation — séminaires et travaux pratiques personnels.

Chaque cours peut être suivi séparément. Les « étudiants » ont ainsi la possibilité de choisir les cours qui les intéressent plus spécialement. Au sein des auditoires, nous retrouvons, côte à côte, des formateurs, du personnel de maîtrise, des professeurs de cours généraux, de cours techniques et pratiques. Cette « cohabitation » améliore les relations école-industrie et facilite la coordination des cours sur le plan scolaire.

3.3.3 Coopération école-industrie

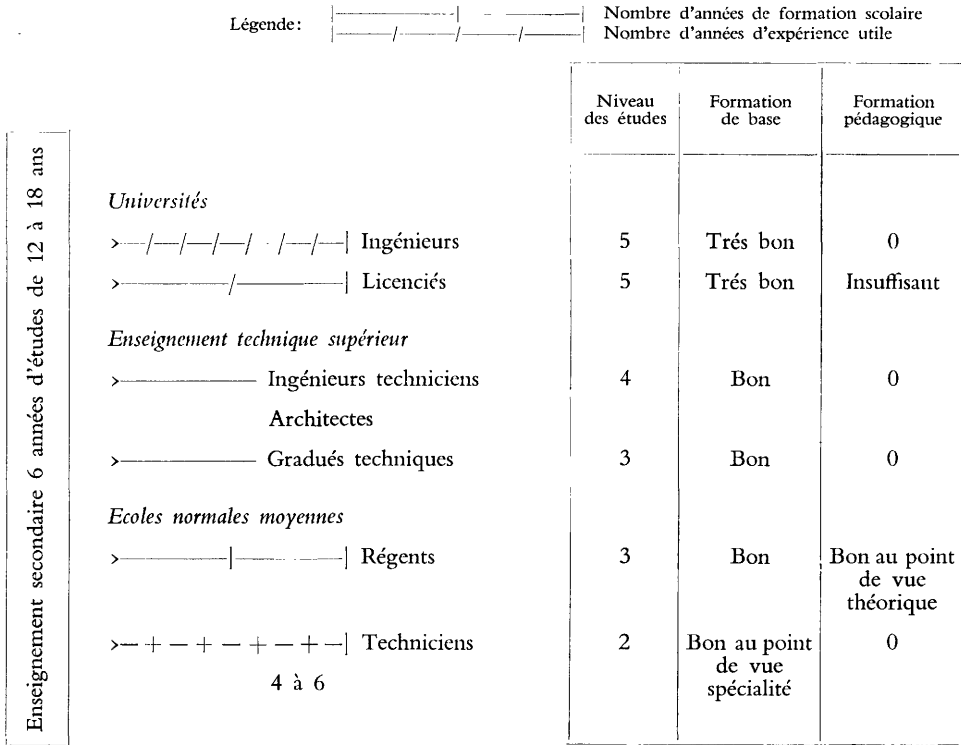
Des stages de plus en plus nombreux sont organisés, grâce à la collaboration sans cesse élargie des milieux économiques et des milieux scolaires.

4. Politique d'avenir

4.1. Évaluation des résultats acquis par le système actuel

Une nouvelle fois, nous devons signaler que nous manquons de données statistiques et que nous ne connaissons pas d'enquêtes d'évaluation conduites avec toutes les garanties nécessaires. Nous nous trouvons dans l'obligation d'énoncer certaines observations, fruits de l'expérience.

4.1.1 Schéma de la « situation » actuelle



4.1.2 Evaluation des résultats « qualitatifs »

La majorité des ingénieurs civils et des ingénieurs techniciens qui enseignent aux niveaux supérieur et secondaire supérieur n'ont pas reçu de formation pédagogique adéquate. Les pouvoirs organisateurs leur recommandent de suivre les cours normaux techniques (enseignement à horaire réduit — durée des études: 1 an).

Les licenciés ont reçu une formation pédagogique nettement insuffisante. « Le prodigieux acquis scientifique et technique de nos licenciés est rendu impuissant par leur totale inexpérience pédagogique », déclarait naguère un haut fonctionnaire du ministère de l'éducation nationale. Pour leur agrégation, les licenciés « suivent » et donnent quelques rares leçons dans l'enseignement général. L'université ignore toujours l'enseignement technique.

Les régents de cours généraux sont relativement bien formés. Pourtant leur formation pédagogique reste trop théorique.

Les régents techniques dressent une singulière ligne de démarcation entre l'enseignement technique féminin et l'enseignement technique masculin. Dans le premier, la majorité des cours techniques, technologiques et pratiques sont donnés par des régentes techniques. Dans le second, au contraire, ce sont des techniciens, diplômés des cours normaux techniques, et qui sont, de ce fait, assimilés aux régents

techniques. On se rend compte ainsi que les écoles normales techniques jouent un rôle prépondérant dans la formation du personnel enseignant des écoles techniques et professionnelles féminines, alors que ce sont les cours normaux techniques qui détiennent la primauté dans le secteur masculin.

Les cours normaux techniques remplissent une mission très importante: toutefois, il faut bien reconnaître que la formation pédagogique dispensée est insuffisante. Les cours de méthodologie spéciale notamment devraient être renforcés et confiés à des techniciens d'élite, sélectionnés en tenant compte de leur compétence pédagogique particulière.

L'organisation des stages pédagogiques devrait être complètement repensée afin d'en augmenter l'efficacité. La liaison professeurs de pédagogie — maîtres de stages mériterait d'être établie sur des bases solides.

4.1.3 Evaluation des résultats « quantitatifs »

L'absence de toute planification conduit à la situation que nous avons esquissée au point 2.4.2.4.

4.2 Suggestions

Nous avons formulé de nombreuses suggestions relatives à des domaines bien définis dans le corps du chapitre 2.2.1.3, intitulé: nature de la formation dispensée, vue sous l'angle de la formation générale, de la formation technique et de la formation pédagogique. Nous nous contenterons, cette fois, d'esquisser certaines suggestions d'ordre général, susceptibles de susciter des actions ultérieures.

4.2.1. Elaboration d'une « base de départ » commune

Le Bureau international de l'éducation et le Bureau international du travail ont tracé maintes fois les axes d'une action efficace en matière de formation professionnelle et de formation de formateurs. Rappelons très succinctement la position de ces organismes:

— La formation professionnelle doit concourir, comme la formation générale, à épanouir les aptitudes de l'enfant et de l'adolescent. Il importe donc:

- d'accorder la préférence à une formation scolaire plutôt qu'à une formation dans l'industrie;
- de promouvoir une pédagogie ouverte et fonctionnelle dans le cadre de l'enseignement technique et professionnel;
- de recourir à une orientation scolaire et professionnelle bien organisée.

— La formation professionnelle relève, dans beaucoup de pays, de divers ministères (éducation nationale, travail, agriculture, défense nationale, etc.).

Seul le rattachement de ces formations dispersées au seul ministère de l'éducation nationale peut garantir la primauté à accorder à l'éducation dans toute formation humaine.

— Il devient urgent d'étudier de manière approfondie les problèmes qui conditionnent la programmation de la formation professionnelle et, par conséquent, toute action valable en matière de formation des formateurs:

- coordination technique, pédagogique et administrative des divers moyens de formation professionnelle, au départ;

- de l'analyse et de la classification des professions;

- de la normalisation des niveaux de qualification;

- planification et développement des moyens de formation professionnelle en fonction du développement économique, c'est-à-dire des besoins prévisibles de l'économie et des possibilités d'emploi;

- enquêtes sur les besoins quantitatifs de main-d'œuvre et, surtout, établissement de courants continus d'informations sur l'évolution du marché de l'emploi;

- relations étroites entre les organismes chargés de la formation professionnelle, des services de l'emploi, de l'orientation professionnelle et de planification économique;

- structuration des liaisons entre les moyens de formation professionnelle et les entreprises industrielles, agricoles et commerciales (élaboration de programmes — équipement — méthodes de travail — consultations constantes avec les employeurs et les syndicats).

- Ces « données économiques » — actuellement si pauvres — sont indispensables au moment où la majorité des pays européens entament la réforme de leurs institutions d'enseignement en général, de leur enseignement secondaire, en particulier. Cette dernière réforme nous intéresse tout spécialement puisque nous nous préoccupons de la formation et du perfectionnement du personnel enseignant et des formateurs chargés de la formation des ouvriers qualifiés et des techniciens. Nous vivons une période de transition qui rend la formulation de suggestions difficile et délicate. Il semble que l'application de certains principes fondamentaux se généralise:

- principe de l'orientation continue afin d'éviter à tout prix les prédestinations et donner à chacun sa chance;

- principe de l'adaptabilité et de la disponibilité: les spécialisations professionnelles sont retardées jusqu'à 14, voire 15 ans; cette tendance est facilitée par la prolongation de la scolarité obligatoire; il importe de donner à chacun une base de formation générale, indispensable pour assurer l'efficacité de toute formation professionnelle ultérieure;

- principe de la polyvalence des formations: le nombre de spécialisations est en voie d'être considérablement diminué; la formation professionnelle visera une « famille » de métiers;

- principe de l'enseignement étagé: l'étudiant ne doit jamais trouver de « mur » devant lui: il doit pouvoir s'élever autant qu'il est possible.

Parallèlement à la détermination des « données économiques », il importe donc de définir les « données pédagogiques » de la réforme souhaitée: structures, horaires, programmes, méthodes, moyens humains et matériels, en s'efforçant:

- de préciser les buts réels de l'enseignement et, à l'intérieur de celui-ci, de chacune des branches enseignées,

- d'établir une hiérarchie des valeurs éducationnelles,

- d'organiser rationnellement le travail scolaire (Louis Armand affirme qu'on attend toujours le Taylor de l'enseignement) en s'appuyant sur « les profils » physiologique, intellectuel, psychologique et sociologique des adolescents.

Il faudra alors situer l'enseignement technique et professionnel par rapport à ces « données » générales et notamment vis-à-vis du cycle d'observation et d'orientation.

Ainsi, dans le cadre délimité par des « dominantes » économiques et pédagogiques « solides », il serait possible d'inscrire une politique efficace de formation du personnel enseignant et des formateurs, après avoir procédé à l'analyse et à la classification des fonctions d'enseignement, à la normalisation des niveaux de formation.

4.2.2 *Sur le plan de la formation du personnel enseignant*

La recommandation n° 38, adoptée en 1954 par la XVII^e conférence internationale de l'instruction publique énonce des vœux et des suggestions qui mériteraient d'être pris en considération, notamment dans ses chapitres: modes de formation du personnel enseignant secondaire — recrutement et conditions d'admission — plans d'études.

Il est incontestable que le dispositif mis en place en France: instituts de préparation aux enseignements du second degré (IPES), centres pédagogiques régionaux (CPR), écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), école normale supérieure de l'enseignement technique (ENSET) est supérieur au système belge. Toutefois, nous ne pensons pas qu'il soit possible de l'instaurer en Belgique dans les circonstances actuelles.

Aussi, nous préconisons un système de professeurs-stagiaires, articulé des centres pédagogiques régionaux et des centres de méthodes fonctionnant au niveau des établissements scolaires importants ou desservant un certain nombre de petites écoles, de même orientation.

- Schématisons la « formation idéale » des professeurs. Elle comprend (voir point 2.2.1.3).

- 1) une formation générale: techniques d'expression de la pensée — compléments scientifiques — philosophie de l'enseignement technique et professionnel,

- 2) une formation de base,

- 3) une formation pédagogique: psychologie, pédagogie, sociologie, méthodologie générale, méthodologie spéciale, pratique de l'enseignement,

- 4) une initiation à la vie des établissements scolaires: organisation administrative, organisation matérielle, organisation pédagogique, activités éducatives, tutelle scolaire, collaboration école-industrie, collaboration école-parents.

- Les professeurs stagiaires seraient recrutés à la suite d'examens, en tenant compte des besoins. Ils seraient rémunérés sur la base du traitement de début de carrière.

— Le stage serait d'une durée d'un an

- pour les ingénieurs civils, les ingénieurs techniciens, les licenciés et les régents.

La préparation porterait sur les points 1, 3 et 4, la formation de base étant « jugée » suffisante.

— Le stage serait de 2 ans

- pour les techniciens qui devraient recevoir la formation complète.

La durée du stage serait décomptée du nombre d'années d'expérience utile requise.

- Les centres pédagogiques réuniraient tous les stagiaires pour les cours communs: formation générale et formation pédagogique « théorique »: psychologie, pédagogie, sociologie, méthodologie générale.

- Les centres de méthodes s'occuperaient de la formation pédagogique « pratique » (méthodologie spéciale, pratique de l'enseignement) et de l'initiation à la vie des établissements scolaires. Les professeurs stagiaires auraient la charge de donner 6 à 10 heures de cours par semaine afin de les mettre immédiatement « dans le bain ».

De cette façon, la formation dispensée serait aussi pratique et efficiente que possible. Le problème de l'adaptation (accueil, intégration) des professeurs stagiaires à leur vie professionnelle serait résolue du même coup.

Evidemment, un centre pédagogique national assurerait la coordination des centres pédagogiques régionaux et jouerait le rôle de relais dans le concert international.

4.2.3 *Sur le plan du perfectionnement du personnel enseignant*

Recyclage, documentation pédagogique et information relative aux techniques nouvelles sont les pôles d'action essentiels en matière de perfectionnement. Les activités nécessaires sont connues: cours de recyclage, stages de perfectionnement et d'approfondissement, semaines et journées d'études, conférences, colloques, réunions pédagogiques, visites d'entreprises, diffusion d'informations et de documentation.

Encore faut-il que ces activités soient organisées, pour être rentables — coordonnées, pour éviter la dispersion d'efforts — et que les circuits de communication soient *efficaces* à tous les niveaux: local, régional, national, international et vice versa. A l'heure actuelle, ces conditions sont loin d'être remplies. Il semble bien que le Centre d'études et de recherches de productivité de l'enseignement technique (CERPET) et le Centre d'études et de recherches documentaires de l'enseignement technique (CERDET), créés en France, soient capables de réaliser ces fonctions d'organisation, de coordination et de communication. En Belgique, les centres de méthodes, mentionnés au point 4.2.2, pourraient constituer l'échelon local, des centres régionaux d'accroissement de la productivité, l'échelon régional, un office national d'accroissement de la productivité, l'échelon national et la station-relais de l'action internationale.

La recommandation n° 38 de la XVII^e conférence internationale de l'instruction publique, organisée par l'UNESCO en 1954 à propos de la formation du personnel enseignant secondaire, stipule à propos du perfectionnement des maîtres:

« 23. Il convient de prendre toutes mesures pour que les maîtres de l'enseignement secondaire en fonctions puissent se perfectionner tout au long de leur carrière, aussi bien dans la discipline qu'ils enseignent qu'en matière de principes et de méthodes pédagogiques.

24. Quels que soient les moyens employés pour contribuer au perfectionnement du personnel enseignant secondaire (conférences, groupes de travail ou de discussion, stages d'études, cours de vacances, etc.), un rôle prépondérant doit revenir, dans l'organisation des manifestations, à l'inspectorat, à la direction et au corps enseignant des établissements de formation pédagogique et aux groupements ou associations de personnel enseignant secondaire.

26. Les plus grandes facilités (bourses, allocations, congés) doivent être accordées aux maîtres de l'enseignement secondaire pour qu'ils puissent bénéficier des initiatives prises en vue de leur perfectionnement; à cet effet, il serait souhaitable, si la chose est compatible avec les exigences du service, d'accorder des congés payés de plusieurs mois après un certain nombre d'années d'exercice.

27. Outre les voyages d'études individuels ou collectifs, tant dans le pays qu'à l'étranger, il convient d'envisager l'échange de maîtres...

28. Il convient d'encourager la publication d'ouvrages et de périodiques..., de prendre des mesures pour en faciliter la lecture et la discussion; les établissements de formation pédagogique, les centres de documentation et les organismes de recherches psychologiques et pédagogiques semblent particulièrement qualifiés pour exercer une action de plus en plus efficace dans ce domaine ».

Dix années ont passé... et ce programme reste d'une brûlante actualité!

4.2.4 Pour une meilleure « interpénétration » de la formation et du perfectionnement du personnel enseignant et des formateurs

Nous nous sommes efforcés de montrer le parallélisme qui existe entre les actions de formation et de perfectionnement du personnel enseignant, d'une part, des formateurs, d'autre part. Milieux scolaires et milieux économiques doivent conjuguer leurs efforts.

En Belgique, il existe un Office belge pour l'accroissement de la productivité qui a déjà décentralisé ses activités en créant des centres régionaux. De plus en plus, il présente des programmes de formation et de perfectionnement. Pourquoi ne pas associer la formation professionnelle à sa mission actuelle? En effet, le but final poursuivi par les « enseignants » n'est-il pas l'amélioration de la productivité scolaire?

Au moment où l'on parle de plus en plus d'organisation scientifique du travail scolaire, d'industrialisation de l'enseignement, de pédagogie cybernétique, d'ingénieur en pédagogie, le « pontage » école-industrie est de plus en plus nécessaire, mais aussi de plus en plus facile. Voilà pourquoi nous avons parlé de centres de méthodes, de centres d'accroissement de productivité. Voilà pourquoi nous avons retenu avec intérêt la dénomination du CERPET. Ainsi, les responsables des secteurs économiques et ceux de l'éducation permanente, dont le domaine ira sans cesse en s'élargissant, se rencontreront-ils, mus par des intérêts communs, pour élaborer — à tous les échelons: local, régional, national, international — des programmes d'action:

1) en matière d'adaptation de la formation professionnelle au développement économique, à l'évolution technique et au progrès social;

2) en matière d'adéquation de la formation et du perfectionnement du personnel enseignant et des formateurs aux mesures d'adaptation continue préconisées.

COMMISSION I

RAPPORT n° 2

La formation du personnel enseignant et instructeur en Allemagne

Rapporteur: H. Abel †

professeur à l'Ecole supérieure technique, Darmstadt

ABRÉVIATIONS

AID	Land- und Hauswirtschaftlicher Auswertungs- und Informationsdienst
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
DATSCH	Deutscher Ausschuss für Technisches Schulwesen
DHT	Deutscher Handwerkskammertag
DIHT	Deutscher Industrie- und Handelstag
DLG	Deutsche Landwirtschaftsgesellschaft
FORFA	Forschungsinstitut für Arbeitspsychologie und Personalwesen
HK	Handwerkskammer
IHK	Industrie- und Handelskammer
LK	Landwirtschaftskammer
RKW	Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft
VDI	Verein Deutscher Ingenieure
VDMA	Verband Deutscher Maschinenbauanstalten

A. LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL EN ALLEMAGNE

La formation professionnelle théorique et pratique des travailleurs qualifiés jusqu'au niveau moyen est assurée, en règle générale, sur deux plans grâce à l'activité conjugée des entreprises assurant la formation (Ausbildungsbetriebe) et des écoles professionnelles de type fort divers. Pour l'essentiel, le fondement juridique, les principes de l'organisation et de la pédagogie professionnelle du « système allemand », fort complexe, ont été définis dès la fin du siècle dernier. Un bref aperçu rétrospectif de l'évolution jusqu'à la création de la République fédérale en 1949 est par conséquent nécessaire afin de pouvoir dégager certains liens ainsi que certains facteurs de la tradition qui ont soit favorisé soit entravé l'évolution de la tradition.

I. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉVOLUTION INTERVENUE DEPUIS LA FIN DU SIÈCLE DERNIER (1897-1940)

Les fonctions éducatives de la famille qui groupait plusieurs générations en une communauté de production et de vie se sont peu à peu individualisées sous l'influence de l'industrialisation qui a transformé la structure de la société. Ce processus s'est traduit par la prolongation de la scolarité obligatoire et de l'enseignement complémentaire obligatoire au XIX^e siècle ainsi qu'à la réforme de la préparation professionnelle.

Au XIX^e siècle, la formation aux professions de niveau moyen était encore essentiellement assurée dans les entreprises et dans les bureaux, à l'issue de l'école primaire supérieure (Bürgerschule) ou de l'école moyenne (Realschule); lorsque la profession exigeait une qualification plus grande, cette formation était complétée par un enseignement professionnel très diversifié, à peine organisé, présentant un caractère très différent selon l'établissement qui la dispensait, la structure de l'enseignement, son niveau et les examens finaux qu'il prévoyait.

La préparation des jeunes aux professions manuelles faisait suite à l'enseignement primaire (Volksschule) (7 ou 8 années), soit par l'initiation directe à divers postes de travail, soit sur la base d'un contrat d'apprentissage. Elle était complétée — pour une partie seulement des candidats — par un enseignement post-scolaire général ou axé sur la profession, donné dans une école que les apprentis pouvaient fréquenter en dehors de leur travail dans l'entreprise. Ce mode de formation s'est révélé de plus en plus insuffisant, l'apprentissage à caractère économique et privé auprès d'un maître ayant progressivement perdu sa fonction éducative initiale par suite du libre accès à la profession. De plus, le mode traditionnel de formation ne pouvait pas s'appliquer aux jeunes travailleurs dans les nouvelles grandes entreprises. C'est pourquoi, vers la fin du siècle, les bases légales d'une réorganisation de la formation dans l'entreprise ont été inscrites dans le droit industriel, le droit commercial et le droit minier. A cet égard, l'artisanat a été privilégié en ce qui concerne les examens. Simultanément, la conception d'un enseignement technique — stade intermédiaire entre l'enseignement général et les « Fachschulen » — s'est précisée dans le cadre du renouveau de l'idée professionnelle favorisé par le mouvement chrétien-social. L'idée de la « Berufsschule » fondée sur la politique sociale ainsi que sur la pédagogie professionnelle, en tant qu'institution complémentaire de la formation reçue auprès d'un maître

ou dans une entreprise industrielle, est apparue comme le moteur de la réforme de la formation professionnelle, tout d'abord des jeunes travailleurs masculins et progressivement aussi des jeunes travailleurs féminins entre 14 et 18 ans.

Les initiatives de l'Etat et des communes ont été très rapidement complétées par l'action d'autres organisations qui se sont attaquées à cette tâche: la société allemande pour l'agriculture (Deutsche Landwirtschaftsgesellschaft - DLG) créée dans les années 80, l'association pour l'enseignement commercial (Verband für das kaufmännische Schulwesen) fondée en 1895, le comité allemand pour l'enseignement technique (DATSCH) institué en 1908 par l'association des ingénieurs allemands (Verein Deutscher Ingenieure - VDI) et par l'association des entreprises allemandes de construction mécanique (Verband Deutscher Maschinenbauanstalten - VDMA), et l'association pour la formation artisanale et technique des femmes (Verband für handwerkmäßige und fachgewerbliche Ausbildung der Frauen) (1909)⁽¹⁾. Le développement des écoles professionnelles a donné naissance à des organisations d'enseignants de ces écoles, qui sont venues s'ajouter à l'association des amis et promoteurs des écoles de perfectionnement allemandes fondée en 1892 (Verband der Freunde und Förderer der deutschen Fortbildungsschule).

Le bouleversement de la structure sociale allemande auquel on a assisté après la première guerre mondiale a donné naissance à de vastes projets visant à donner, aux frais de l'Etat, une formation professionnelle à tous les jeunes jusqu'à l'âge de 18 ans et à établir une législation uniforme en matière d'orientation professionnelle, de formation professionnelle dans les entreprises et d'enseignement professionnel. Ces projets ont échoué de même que la tentative d'instaurer une neuvième année d'enseignement élémentaire. La Constitution du Reich de 1919 marque une étape importante dans l'enseignement; en effet elle instituait un enseignement complémentaire obligatoire pour tous les jeunes des deux sexes jusqu'à l'âge de 18 ans révolus, s'ils ne fréquentaient pas d'autres établissements d'enseignement de plein exercice, et demandait qu'en principe les enseignants soient formés au niveau de l'enseignement supérieur. La transformation des écoles complémentaires en « Berufsschulen » spécialisées — fortement entravée par les crises économiques de 1922-1924 et de 1929-1933 — a été effectuée parallèlement à la formation du personnel enseignant des « Berufsschulen »:

1. Professeurs d'écoles commerciales formés dans les écoles supérieures de commerce ou dans les facultés des sciences économiques et sociales nouvellement créées dans certaines grandes universités;
2. Professeurs d'écoles industrielles formés dans les écoles normales supérieures de l'enseignement technique (Berufspädagogisches Institut) ou, déjà aussi, dans des écoles techniques supérieures ou des universités;
3. Plus tard, professeurs d'écoles agricoles formés dans des instituts de pédagogie agricole (Landwirtschaftspädagogisches Institut).

Pour ces trois groupes, la formation était encore assurée à des niveaux différents, le certificat de maturité n'ayant pas encore été érigé en condition généralisée pour la formation des professeurs des « Berufsschulen ». Le personnel enseignant issu

(¹) La création du « petit certificat d'aptitude » (kleiner Befähigungsnachweis), autorisant les titulaires à former des apprentis dans l'artisanat, a rendu l'examen de maîtrise accessible aux femmes.

du milieu professionnel qui possédait déjà une formation spécialisée et pédagogique a conféré à la « Berufsschule » sa structure propre: formation professionnelle et éducation civique ont formé ensemble l'un des principes à la base de la formation du personnel.

La formation professionnelle dans l'entreprise a connu un essor remarquable, d'une part, dans les années 20 lorsque les grandes entreprises industrielles se sont développées sur des bases plus larges, d'autre part, en raison de l'intérêt croissant que lui ont porté les syndicats, et enfin grâce aux suggestions et à l'aide fournies par les domaines nouveaux tels que l'organisation scientifique du travail, la psychotechnique, la pédagogie des professions et la pédagogie économique. En 1927 une loi du Reich a confié l'information et l'orientation professionnelles à l'Administration du travail. Les organisations autonomes gérant les intérêts des divers secteurs de l'économie ont établi, tout d'abord en rejetant les initiatives des pouvoirs publics puis, à partir de 1935, en suivant les directives de ceux-ci, un règlement professionnel prévoyant des instruments reconnus par les pouvoirs publics, à savoir: profils professionnels, programmes de formation ou prescriptions techniques régissant l'apprentissage dans l'artisanat, et conditions d'examen. En outre elles ont créé un système de contrôle et d'examen sur l'initiative des chambres, ainsi que des institutions pour le perfectionnement professionnel et la promotion de jeunes travailleurs particulièrement méritants. Une étroite coopération des entreprises assurant la formation des jeunes travailleurs et des « Berufsschulen » en vue d'harmoniser ces deux cycles de formation a été organisée par la loi (1937-1940).

La formation dans l'entreprise, organisée pendant l'entre-deux-guerres, s'est développée selon des modes différents. À côté de la formation artisanale traditionnelle à trois degrés⁽¹⁾, dont le schéma a été repris pour l'enseignement agricole et l'enseignement ménager, un autre type de formation de travailleurs qualifiés s'est répandue dans l'industrie: la formation dans les ateliers d'apprentissage. Des instructeurs occupés à temps plein ou partiel ont été chargés d'assurer en totalité ou en partie la formation des apprentis selon des programmes fonctionnels et selon des méthodes inspirées de plus en plus de la pédagogie du travail. Dès le XIX^e siècle, des particuliers, des associations ou les pouvoirs publics avaient créé, principalement pour le commerce et l'économie domestique et dans une moindre mesure pour l'industrie, des écoles professionnelles qui dispensaient un enseignement pratique et théorique d'une durée d'une ou de plusieurs années, complet ou partiel, axé sur une profession de base reconnue ou sur un domaine professionnel. En 1937 ces écoles ont reçu un statut indépendant par un arrêté du ministre de l'éducation (Berufsfachschulen) et ont été détachées des écoles obligatoires complémentaires et des « Fachschulen » qui exigeaient une formation professionnelle accomplie ou une longue activité pratique dans l'entreprise. La seconde guerre mondiale a interrompu, pendant une dizaine d'années, tout progrès en matière de formation et d'enseignement professionnels.

II. RÉORGANISATION ET DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN ALLEMAGNE

La formation professionnelle dans l'entreprise a été réorganisée, après la seconde guerre mondiale, sur l'initiative de l'industrie et des organisations autonomes des

(¹) Formation à trois degrés: l'apprenti qui fréquente également la « Berufsschule » un jour par semaine, le compagnon et le maître à qualification étendue (examen pratique, théorique et sur les questions de gestion de l'entreprise).

divers secteurs de l'économie (chambres et associations), l'Etat n'ayant guère participé à cette action. Jusqu'à présent l'Etat s'est borné à insérer des dispositions relatives à la formation professionnelle dans des lois ⁽¹⁾ de portée générale. Le ministère fédéral de l'économie reconnaît les « moyens technico-pédagogiques » établis par les organisations autonomes susmentionnées, sans toutefois leur accorder pour l'instant une base légale suffisante; le ministère fédéral du travail a arrêté des principes obligatoires pour le règlement de l'enseignement professionnel ménager, et contrôle en même temps l'information et l'orientation professionnelles pour lesquelles l'administration du travail est seule compétente; d'autres ministères fédéraux (transports, justice) ont arrêté des réglementations applicables dans leur domaine. Certains Länder d'Allemagne du Sud ont édicté des lois sur la formation professionnelle dans l'agriculture car il n'existe pas de chambre d'agriculture sur leur territoire.

Plus de 90% des quelque 1,2 million de contrats d'apprentissage sont enregistrés par les chambres de commerce et d'industrie et par les chambres des métiers. Aussi les deux grandes fédérations (fédération des chambres de commerce et d'industrie allemandes et fédération des chambres de métiers allemandes ⁽²⁾) se partagent-elles avec les organisations centrales de l'économie, à savoir la confédération des syndicats patronaux, la fédération de l'industrie allemande et la confédération de l'artisanat allemand (Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände — Bundesverband der deutschen Industrie — Zentralverband des deutschen Handwerkes) la responsabilité de la politique en matière de formation professionnelle.

Les tentatives des syndicats d'obtenir le droit de participer effectivement à la définition de la politique en matière de formation et à la mise en œuvre de cette politique n'ont abouti jusqu'ici qu'à des succès partiels; par exemple, en ce qui concerne la détermination des instruments de la formation, la collaboration à la formation dans l'entreprise par l'intermédiaire des comités d'entreprise (par. 56 de la loi sur le statut des entreprises), à l'organisation des examens (assesseurs dans jurys d'examen), ainsi que le droit reconnu aux représentants des compagnons d'être consultés par les chambres de métiers (un tiers du total des membres) et par la composition paritaire des comités consultatifs institués auprès des chambres de commerce et d'industrie conformément au paragraphe 8 de la loi de 1956 sur les chambres.

A la multiplicité des réglementations légales anciennes et nouvelles régissant la formation professionnelle dans l'entreprise correspond une législation toute aussi variée pour l'enseignement professionnel. La loi fondamentale de la République fédérale n'a pas octroyé au Bund le droit de « législation parallèle » en matière d'enseignement, qui existait sous la république de Weimar. Certes la conférence permanente des ministres de l'éducation s'efforce de parvenir à une coordination, mais elle ne peut prendre que des décisions à l'unanimité qui n'ont que valeur de recommandation pour les Länder.

La République fédérale est le seul pays de la Communauté économique européenne où il n'existe pas de politique centrale en matière d'enseignement. Aussi le système « mixte » de la formation professionnelle théorique et pratique manque-t-il d'une

⁽¹⁾ 1952 - loi sur le statut des entreprises; 1953 - code de l'artisanat; 1956 - loi portant réglementation du statut juridique des chambres de commerce et d'industrie; 1960 - loi sur la protection des jeunes travailleurs.

⁽²⁾ Deutscher Industrie- und Handelstag (DIHT) et Deutscher Handwerkskammertag (DHT).

base juridique uniforme. Les multiples réglementations, qui sont en contradiction avec l'un des principes de la loi fondamentale, à savoir le principe du respect de l'uniformité des conditions de vie, ont fait l'objet de vives discussions internes et publiques. En raison de cette multiplicité il est particulièrement malaisé pour les étrangers de comprendre le système de formation et d'enseignement professionnels de la République fédérale, dont l'évolution et la structure actuelle ne peuvent être que schématisées dans la présente étude en faisant abstraction de détails très instructifs.

Les deux méthodes didactiques fondamentales possibles pour la formation en vue de l'exercice d'une profession comportant des responsabilités ne sont plus appliquées qu'exceptionnellement dans la République fédérale:

a) l'intégration du candidat dans la vie de l'entreprise par une formation liée à la production de l'entreprise (que nous appellerons dans ce rapport la « formation en passant »);

b) la formation dans une école ou dans un établissement similaire en dehors des conditions réelles de l'activité professionnelle (que nous appellerons dans ce rapport la « formation programmée »).

En revanche, les deux types combinés ci-après prédominent:

— *Formation en passant* (on the job training) et fréquentation obligatoire de la « *Berufsschule* » à raison de six à dix heures par semaine. La formation en passant est de plus en plus complétée par des cours de formation programmée interentreprises de durée variable. La « *Berufsschule* » a pour double mission de contribuer à la formation professionnelle et de poursuivre la formation politique et générale des élèves.

— *Formation programmée* (methodical training) d'une durée de un ou deux ans dans des établissements privés ou publics (ateliers d'apprentissage ou autres institutions analogues de l'entreprise ou interentreprises ainsi que « *Berufsfachschulen* ») et *formation en passant* dans divers services de l'entreprise selon un plan de mutation; la formation en passant est complétée par la fréquentation obligatoire de la « *Berufsschule* » (ou d'une « *Werksschule* »; centre de formation professionnelle de l'entreprise). Les « *Berufsfachschulen* » (écoles industrielles, écoles commerciales, écoles ménagères, écoles des arts décoratifs) remplissent pendant la durée de l'enseignement prévue les fonctions de la « *Berufsschule* » dont elles constituent parfois une forme élargie.

Les données statistiques étant insuffisantes et la recherche empirique en matière de pédagogie professionnelle n'en étant qu'à ses débuts, l'ampleur des deux types effectifs de formation professionnelle ne peut être évaluée que grossièrement; le premier type comprend environ trois quarts du nombre total (1,2 million) de contrats d'apprentissage; le second type, environ le quart, mais ce nombre va croissant. Une répartition des types de formation selon les dimensions de l'entreprise n'est que partiellement réalisable puisque les étudiants qui ont terminé leurs études dans les écoles préparatoires à la profession et les « *Berufsfachschulen* » poursuivent la deuxième partie de leur formation dans des entreprises de dimensions différentes.

Le degré de rationalisation et d'intensification de la formation est le plus élevé pour le deuxième type de formation. Les investissements nécessaires en biens cor-

poriels et surtout le personnel enseignant indispensable qu'il s'agisse de personnel permanent ou auxiliaire (professeurs des écoles techniques et instructeurs occupés à plein temps dans les entreprises) le rendent beaucoup plus onéreux que l'apprentissage traditionnel modifié assuré par un maître ou par une entreprise. Les examens et les enquêtes partielles qui ont pu être effectuées montrent que les résultats de la formation sont de loin meilleurs — surtout dans les professions où les exigences sont plus élevées — à ceux du premier type; en outre, ce type de formation est très attrayant de sorte que les jeunes les plus doués la recherchent, et il est par ailleurs favorisé par l'organisation d'examens de sélection des candidats. Cela n'exclut cependant pas que la formation en passant dans les entreprises puisse aboutir à des résultats supérieurs à la moyenne, à condition que l'entreprise soit consciente de ses obligations, que les apprentis soient suffisamment doués et que l'enseignement théorique soit suffisant. Le pourcentage des échecs aux examens finaux est de 10 à 15% pour le deuxième type et même de 20% si l'on considère le nombre de ceux qui abandonnent pendant la formation, mais est beaucoup plus faible pour le premier type tout en étant variable selon les professions. Ce pourcentage est le plus élevé chez les pompistes et dans le commerce de détail, mais cela s'explique en partie aussi par le fait qu'au départ les apprentis de cette catégorie sont souvent moins doués. Le pourcentage des compagnons ou des aides qui sont capables de passer l'examen de maître, après avoir travaillé pendant cinq ans dans leur métier tout en préparant leur examen de maîtrise en suivant des cours organisés à cet effet par les chambres ou en fréquentant un ou deux semestres une « Fachschule », est de l'ordre de 20%.

Les traits caractéristiques du « système de formation allemand » sont la réglementation de la profession, les débouchés de la profession, les types de formation (enseignement professionnel et méthodologie), les contrôles et le système d'examens, ainsi que les mesures ayant pour objet le perfectionnement général et professionnel des travailleurs formés.

Les institutions responsables des questions relatives aux contrats d'apprentissage dont le contrôle est assuré par les deux chambres, c'est-à-dire de la détermination de leur contenu et de leur délimitation réciproque sont l'« Arbeitsstelle für betriebliche Berufsausbildung » (Office de la formation professionnelle dans l'entreprise) à Bonn et l'« Institut für Berufserziehung im Handwerk » (Institut de pédagogie professionnelle dans l'artisanat) de l'université de Cologne. En 1962, quelque 490 professions qualifiées (Lehrberufe), exigeant une formation de trois à quatre ans, et 140 professions spécialisées (Anlernberufe) pour lesquelles la formation dure de un à deux ans ont été recensées. Leur nombre se modifie sans cesse car de nouvelles professions sont reconnues, d'autres sont révisées ou supprimées. Ces dernières années il n'y a pas eu de candidats pour environ 150 professions industrielles et commerciales ou alors les candidats étaient très peu nombreux. Une tendance se dessine très clairement, à savoir la tendance à concentrer les professions exigeant une formation systématique (Ausbildungsberufe) sur « les métiers de départ ou de base » qui ouvrent la voie à de multiples spécialisations et mutations ultérieures. Cette tendance est la plus marquée dans le cas de la formation industrielle et de la formation scolaire qui, partant de cours de base ⁽¹⁾, passent par des cours orientés en fonction d'un centre d'intérêt plus restreint, pour progresser ensuite vers la spécialisation dans les diverses professions exigeant une formation longue, par le travail dans

(1) Par exemple pour les principales professions de la métallurgie.

l'entreprise selon des plans de mutation particuliers. Ce type de formation professionnelle graduée facilite aussi le passage de l'école à la vie professionnelle.

La plupart des jeunes commencent à travailler après avoir achevé l'école primaire (encore 8 ans pour la plupart, de plus en plus 9 ans), c'est-à-dire à 14 ou 15 ans, ou à 16 ans après avoir terminé l'école moyenne. Le passage de l'école à la vie professionnelle se trouve facilité par l'information professionnelle générale ou particulière assurée par les pouvoirs publics et par l'orientation professionnelle individuelle, à laquelle 80% des élèves ont recours, qui a lieu en collaboration avec les écoles; le service psychologique de l'orientation professionnelle organise des tests d'aptitude pour environ 10% des consultants. Dans les écoles d'enseignement général il n'existe pas encore de système d'orientation professionnelle efficace, analogue au « guidance-system » en liaison avec une véritable préparation à la profession, qui initie l'élève à divers domaines d'activité et permet de déceler ses aptitudes et ses goûts. Cette question fait cependant l'objet de discussions animées. C'est ainsi que des expériences sont faites depuis des années par les écoles primaires, en liaison avec la neuvième année de scolarité obligatoire, de façon plus rationnelle par les « Berufsschulen » au cours des années de formation aux professions spécialisées des jeunes qui ne peuvent pas encore s'intégrer dans une entreprise, par des écoles professionnelles de base d'une durée d'un an ou encore par certaines entreprises qui organisent des classes transitoires de plusieurs semaines (Übergangsschulen).

Un rôle sans cesse croissant revient aux « Berufsfachschulen » qui accueillent actuellement plus de 10% des jeunes — en majorité des filles — quittant les écoles de formation générale: en 1960, plus de 50% des élèves ayant quitté les « Realschulen » (école primaire supérieure) et 22% des élèves ayant terminé le cycle moyen des écoles secondaires. Le pourcentage des jeunes qui s'engagent dans la vie professionnelle sans contrat d'apprentissage est en régression constante: il est tombé de 22,5% en 1958 à 16% en 1962, de sorte que la formation professionnelle régie par contrat d'apprentissage est aujourd'hui la forme normale de l'accès à la vie professionnelle. Une compensation entre les régions qui offrent peu de possibilités de formation et les centres à forte concentration industrielle est assurée par des échanges interrégionaux d'apprentis organisés par l'administration du travail, les grandes entreprises et les œuvres sociales pour la jeunesse; des foyers et des centres Pestalozzi servent à pallier les dangers auxquels sont exposés les jeunes séparés du foyer familial.

Une importance particulière s'attache aux redistributions dans l'accès à la profession qui se sont opérées entre 1950 et 1960 conformément à la tendance générale en faveur des professions tertiaires: dans le secteur de la production, le pourcentage est tombé de 70% à 50% environ et en même temps on a pu noter dans ce groupe un courant plus marqué de l'artisanat vers l'industrie, qui assure actuellement à peine 40% des formations du secteur productif; dans le commerce, les transports et les services, le pourcentage est passé de 27% à 46%. Cette évolution fait apparaître la nécessité d'entreprendre — en liaison avec le changement de profession qui n'a été étudié jusqu'ici que dans l'industrie de la production — des enquêtes sérieuses concernant tant les besoins quantitatifs en jeunes travailleurs dans les grands secteurs économiques que les exigences nouvelles en matière de rendement et les types de formation les plus appropriés pour y satisfaire. Pour les nouvelles

professions tertiaires, il n'existe dans la République fédérale que peu de schémas ayant fait leurs preuves.

Le contenu de la formation est fixé dans les programmes de formation professionnelle pour l'industrie et le commerce ou encore dans les prescriptions spéciales pour la formation des apprentis dans l'artisanat ainsi que dans les programmes d'enseignement professionnel et économique de l'école professionnelle, en règle générale par des consultations réciproques, qui ne donnent cependant pas encore entière satisfaction à toutes les parties, entre les auteurs de ces programmes et les organismes privés et publics qui en surveillent l'exécution. Mais, comme les programmes de formation et d'enseignement risquent toujours d'être en retard sur le progrès économique et technique, souvent très rapide, la combinaison de la formation programmée et de la formation en passant épouse d'assez près les conditions de vie et de travail. La spécialisation progressive des petites et moyennes entreprises assurant la formation a des effets restrictifs sur la formation en passant. Car, contrairement au système ancien selon lequel ces entreprises devaient familiariser l'apprenti avec les travaux courants de l'entreprise, elles sont maintenant tenues de lui dispenser une formation étendue conformément aux profils professionnels ou aux prescriptions spéciales en la matière qui confèrent à l'apprenti le droit de bénéficier d'une formation régulière et de le faire valoir en justice.

Plus de 50% des apprentis de l'artisanat ⁽¹⁾ de même que la majorité des apprentis des professions commerciales appartiennent à des entreprises occupant dix personnes au maximum; en revanche, près de 80% des apprentis des professions industrielles sont placés dans des entreprises qui occupent plus de 100 personnes. La tendance croissante à la création de grandes entreprises entraîne des conséquences tant pour le contenu de la formation que pour les méthodes propres à la profession ou à l'entreprise; à cet égard la pédagogie du travail moderne offre de nombreuses possibilités. L'employeur doit, en tant que responsable de la formation et de l'éducation, confier cette tâche à des instructeurs permanents, ce qui va de soi pour les grandes entreprises, ou à des collaborateurs agissant en tant qu'« agent d'exécution » au sens du Code civil allemand (BGB). Ainsi se trouve posé le problème de l'aptitude. Le législateur, lui, a apporté une première solution en 1908 par l'instauration du « petit certificat d'aptitude » pour l'artisanat ⁽²⁾, mais il doit être résolu aujourd'hui sous l'angle technique, méthodologique et humain. L'ampleur quantitative de cette question devient évidente lorsque l'on considère que l'industrie indique elle-même que 280 000 personnes participent à la formation professionnelle, dont environ 6 500 instructeurs permanents dans les grandes entreprises, 9 500 inspecteurs chargés de surveiller la formation des apprentis dans les corporations de l'artisanat (Innungen des Handwerks) et quelque 80 000 personnes qui font partie à titre bénévole des jurys d'examen.

Ces chiffres traduisent de manière convaincante la volonté de l'industrie de considérer la formation et l'éducation des jeunes travailleurs comme une tâche importante et de la remplir dans cette optique, en même temps ils laissent entrevoir tous les

⁽¹⁾ La délimitation entre l'artisanat et l'industrie résulte de l'enregistrement auprès des chambres des métiers ou des chambres de commerce et d'industrie; dans les secteurs artisanaux de la métallurgie et du bâtiment notamment, il existe des entreprises qui occupent des centaines, voire des milliers de travailleurs.

⁽²⁾ Le « petit certificat d'aptitude » autorisait les seuls maîtres ayant subi un examen de maîtrise à former des apprentis.

problèmes que posent la sélection et la qualification des personnes, hommes et femmes, qui collaborent à l'accomplissement de cette tâche. Il faut encore y ajouter environ 30 000 professeurs de qualification diverse occupés à plein temps ou à temps partiel dans les écoles professionnelles.

Il a déjà été question à plusieurs reprises des « Berufsfachschulen » facultatives dont les cours durent de un à trois ans; de 1950 à 1960 leur nombre a augmenté de 35% et leurs élèves de 70%. Elles ont fait leurs preuves comme moyen d'assurer le passage à la vie professionnelle et attirent de ce fait de nombreux élèves. Elles ont introduit un nouveau style pédagogique dans l'enseignement par l'alternance de travaux pratiques et de cours théoriques. Elles jouent à ce titre un rôle important dans les discussions sur la prolongation de la scolarité obligatoire.

La « Pflichtberufsschule » (école professionnelle obligatoire) qui a connu un développement considérable après la seconde guerre mondiale — en 1962 elle comptait 1,6 million d'élèves réguliers se répartissant en huit classes d'âge différentes — n'est pas encore en mesure de remplir sa double mission de manière satisfaisante: contribuer à la formation professionnelle de la jeunesse active et poursuivre sa formation politique et générale. Cette insuffisance s'explique en partie par des raisons extérieures, telles que le nombre insuffisant de locaux, d'installations et de moyens didactiques modernes, en outre par une pénurie sensible de personnel enseignant, surtout dans les secteurs professionnels en expansion rapide. Du point de vue didactique, une difficulté réside dans le fait que la conception de la « Berufsschule » est encore très divergente: les uns insistent pour qu'elle dispense des connaissances théoriques et pratiques étroitement liées à l'activité professionnelle, les autres demandent que cet enseignement mette l'accent sur les aspects technologiques, économiques et mathématiques de l'activité professionnelle et sur ses rapports avec les sciences naturelles. La mission impartie à cet enseignement par le législateur, à savoir approfondir l'instruction générale par l'enseignement de la langue maternelle, des sciences sociales et de la religion, et de favoriser aussi à titre facultatif l'enseignement de l'hygiène, de la pédagogie familiale et des arts est encore appréciée d'une façon très différente.

Au cours des cinq dernières années, la « Berufsschule » a connu un développement considérable grâce à l'institution de « Aufbauklassen » (cours complémentaires) qui sont actuellement fréquentées par plus de 55 000 élèves et qui aboutissent à un examen de fin d'études entièrement nouveau, à savoir la « Fachschulreife ». C'est le titre le plus élevé que l'on puisse obtenir dans l'enseignement et la formation professionnels, à côté des examens de fin d'apprentissage (examen de travailleur qualifié, de compagnon d'aide, et examens analogues). Les « Aufbauklassen » (Berufsaufbauschulen) (écoles d'enseignement professionnel complémentaire) avec leur organisation fort divergente⁽¹⁾ enseignent des matières générales et des matières axées sur l'activité professionnelle à raison de 1 400 à 1 600 heures de cours. Les efforts accrus déployés depuis la fin des années 40 en vue d'aménager la « Berufsschule » en ce sens ont été consacrés par un accord-cadre adopté à ce sujet par la Conférence permanente des ministres de l'éducation en 1959.

Après avoir achevé leur formation professionnelle, les jeunes disposent de multiples possibilités pour compléter leur formation professionnelle et générale: cours et

(¹) Organisation des « Berufsaufbauschulen »: a) cours du soir pendant 6 ou 7 semestres; b) trois semestres pleins faisant suite à l'apprentissage; c) formules a) et b) combinées.

communautés de travail organisés par les grandes entreprises, les Chambres, les organisations de travailleurs et d'employeurs; études personnelles et cours par correspondance ainsi qu'un réseau toujours plus grand de « Fachschulen » qui forment des maîtres et des techniciens ou donnent accès à des titres comparables; en outre, la « Fachschulreife » donne accès aux « Ingenieurschulen » (écoles professionnelles supérieures spécialisées) et aux « Höhere Fachschulen » ainsi qu'à de nouvelles institutions qui dispensent un enseignement d'une durée de deux ou trois ans (cours ou instituts qui préparent les candidats à la « Hochschulreife » et groupent actuellement (1964) 2 000 étudiants environ).

B. LA FORMATION DES PROFESSEURS DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES (BERUFLICHE SCHULEN) ET DES INSTRUCTEURS D'ENTREPRISES

Le contenu, la méthode de travail et le succès d'une école ou d'une formation programmée dépendent dans une certaine mesure du personnel enseignant, tout comme dans la formation en passant dans l'entreprise, les connaissances techniques, le caractère et la volonté du maître ou du formateur sont déterminants pour les résultats de la formation. Cette affirmation, qui semble banale aujourd'hui, n'a pas toujours été aussi évidente pour la formation professionnelle dans l'entreprise, d'autant plus qu'il a fallu attendre longtemps dans l'histoire de l'enseignement pour que soient établies des méthodes de formation propres pour les enseignants. Le nombre de ceux qui se réclament encore de nos jours de l'idée de l'« éducateur né » du « talent naturel » à enseigner qu'il faut posséder et que l'on ne peut pas acquérir, se réduit de plus en plus. Aussi n'est-ce que vers la fin des années 30 que s'ébauche une formation méthodique, technique et pédagogique des instructeurs des ateliers d'apprentissage et des centres de formation des entreprises. Les impulsions récentes qu'elle a reçues seront traitées dans la deuxième partie du présent chapitre.

Si l'on néglige certaines formes préliminaires, on peut dire que la formation des candidats au professorat dans les écoles commerciales et industrielles, dans les écoles des mines, les écoles ménagères et les écoles agricoles (« Berufsschulen » obligatoires, « Berufsfachschulen » et « Fachschulen » facultatives) n'a acquis une forme propre qu'au cours de notre siècle. Ce n'est que vers 1920 que ces nouveaux groupes de professeurs (professeurs d'écoles commerciales, industrielles et agricoles) commencèrent à remplacer en plus grand nombre les enseignants des écoles de perfectionnement recrutés dans les rangs des instituteurs d'écoles primaires après une brève période de formation complémentaire. Progressivement la formation est passée du stade du séminaire au stade universitaire en passant par des instituts spécialisés de caractère universitaire. Les candidats au professorat dans les écoles commerciales ont été les premiers à être formés dans les universités en raison notamment de l'intégration des écoles supérieures de commerce (Handelshochschulen) dans les universités (institution de facultés de sciences économiques et sociales). La formation des professeurs des disciplines industrielles (Gewerbelehrer) était assurée — et l'est encore — dans des « Berufspädagogische Instituten » (écoles normales supérieures de l'enseignement techniques autonomes) (p. ex. à Berlin, Francfort-sur-le-Main, Hanovre, Cologne, Munich, Stuttgart). Toutefois, au cours des dernières années, presque tous les Länder ont reconnu l'opportunité de former les professeurs de l'enseignement industriel dans les universités ou dans les écoles techniques supérieures (Technische Hochschule) et de faire suivre les études d'une période de

stage (Referendarzeit). Les « Berufspädagogische Instituten » qui existent encore sont en voie de disparition. La formation des professeurs de l'enseignement industriel (Gewerbelehrer) au niveau universitaire entraîne une réorganisation de la formation des professeurs des « Berufsschulen » agricoles qui devra se confondre dans une large mesure avec la formation des conseillers agricoles des « Fachschulen » agricoles.

Le présent rapport visant à tracer la voie à suivre à l'avenir, il est juste de placer au premier plan de notre étude les nouvelles méthodes de formation. Un autre fait plaide en faveur de ce choix: la période de stage (Referendarzeit) d'un an et demi à deux ans qui fait suite aux années d'études et s'achève par le deuxième examen d'Etat et qui est instaurée dans tous les Länder de la République fédérale à l'exception de Berlin. Une réglementation différente n'existe plus que pour les professeurs des écoles agricoles; elle sera exposée plus en détail ci-après.

I. LA FORMATION DES PROFESSEURS

Malgré la diversité qui caractérise les trois catégories de professeurs dans les onze Länder de la République fédérale, on peut néanmoins dégager un schéma relativement uniforme qui sera décrit ci-après, abstraction faite des détails, en ce qui concerne les études, la période de stage et le perfectionnement.

1. La formation jusqu'au certificat de sciences (Wissenschaftliche Prüfung)

Pour être *admis* aux études il faut:

— la « Hochschulreife » ou un certificat équivalent reconnu qui donne accès à une école scientifique supérieure (Wissenschaftliche Hochschule). En règle générale, la « Fakultätsreife » ne suffit pas pour être admis aux études universitaires;

— une activité professionnelle pratique ou une formation professionnelle dans le domaine correspondant aux fonctions futures du professorat; l'activité professionnelle pratique peut être remplacée par une période de stage comprenant plusieurs degrés d'une durée totale de 12, 18 ou 24 mois ou par un apprentissage complet.

Les études en vue du professorat dans les écoles de formation professionnelle sont axées sur deux pôles:

a) la pédagogie;

b) les connaissances techniques en tant que préparation à l'enseignement technique spécialisé et à l'enseignement des sciences civiques et économiques (politique et sciences sociales). Les règlements relatifs aux examens montrent clairement que la pédagogie professionnelle et économique occupe, dans la formation des professeurs des écoles professionnelles, une place beaucoup plus importante que celle de la pédagogie dans les cours destinés aux professeurs de l'enseignement secondaire.

Les études doivent permettre au futur professeur d'acquérir de solides connaissances techniques, de former sa pensée aux méthodes scientifiques, d'apprendre à travailler de façon indépendante selon les principes et les méthodes scientifiques, et à saisir la corrélation qui existe entre les bases théoriques et scientifiques, et les

faits de la réalité professionnelle. Conformément au principe de Humboldt, les études universitaires en Allemagne ne sont soumises à aucune règle; l'orientation des études est cependant déterminée par l'objectif professionnel de l'étudiant et leur contenu est précisé dans le règlement des examens.

Il existe trois cycles d'études qui correspondent à l'organisation de l'enseignement professionnel:

a) Le professorat dans les écoles commerciales

Les études conduisant au diplôme de « Handelslehrer » dans les « Berufsschulen », les « Berufsfachschulen » et les « Fachschulen » ainsi que dans les « Wirtschafts-
oberschulen » et les « Wirtschaftsgymnasien » doivent préparer en outre à des activités économiques qui comportent également des problèmes d'éducation et d'instruction. Les matières obligatoires donnent aux études une orientation qui permet à tous les étudiants d'acquérir de solides connaissances économiques et pédagogiques. Les matières à option tiennent compte des intérêts particuliers des étudiants et de leurs aspirations professionnelles mais elles ne viennent qu'en second lieu.

Jusqu'au début des années 50 on pouvait distinguer trois schémas d'études, selon la forme et la matière des examens⁽¹⁾:

1. L'université de Cologne réalise l'unité de la faculté des sciences économiques et sociales et place les sciences économiques au centre des études. L'examen porte sur quatre matières obligatoires et deux matières à option. Les matières obligatoires comprennent: 1) organisation et gestion générales de l'entreprise, 2) économie politique et finances, 3) les aspects du droit qui sont importants pour l'économie et les grands principes du droit public et 4) pédagogie économique. Par la suite l'université libre de Berlin a également adopté ce schéma.

2. Les universités de Francfort et de Munich ainsi que les écoles supérieures de Mannheim et de Nuremberg s'en tiennent au régime uniforme d'examen de 1937 qui prévoyait deux matières obligatoires (organisation et gestion générales de l'entreprise et pédagogie) et trois matières à option (un groupe économique, un groupe linguistique et un groupe géographique et technologique).

3. L'université de Hambourg se conforme également au régime de 1937, sans toutefois limiter les matières à option à certains groupes.

Les réformes profondes entreprises entre 1954 et 1964 portent la durée des études à huit semestres et placent au centre des études, à l'instar de l'université de Cologne, les sciences économiques alliées à la pédagogie économique et au droit comme science auxiliaire indispensable. Les matières à option peuvent être choisies tant parmi les disciplines propres que parmi les disciplines étrangères à la faculté, à condition qu'elles soient utiles à l'enseignement des matières envisagées.

b) Le professorat dans les écoles industrielles, les écoles des mines et les écoles ménagères

Les études conduisant au diplôme de « Gewerbelehrer » préparent en même temps à des professions qui comportent des problèmes d'éducation et d'instruction. Le

(1) U. Pleiss: « Entwicklung der Diplom- und Handelslehrerbildung in Deutschland aus der Sicht des Hochschulortes Berlin », dans « Wissenschaftliche Abhandlungen », n° 20, publié par E. Kosiol/A. Paulsen, Berlin 1963.

système du professeur titulaire, qui prévaut encore dans l'enseignement industriel, détermine le contenu des études qui portent sur les domaines suivants:

- sciences techniques et sciences naturelles,
- sciences économiques et sociales, droit,
- pédagogie.

Les études concernant les sciences techniques et les sciences naturelles sont déterminées par les branches enseignées dans les « Berufsschulen »: bâtiment, électricité, bois, métallurgie, industrie alimentaire, textile, mines, arts ménagers, soins de beauté, arts graphiques et industrie technico-chimique.

Les « Berufsschulen » ayant aussi pour tâche de favoriser la formation générale, le programme d'études spécialisé axé sur certains groupes de professions est complété par les matières suivantes judicieusement choisies: économie politique, organisation et gestion de l'entreprise, droit et organisation scientifique du travail, sociologie et politologie; la théologie peut également être choisie comme matière pour la préparation d'un certificat d'aptitude à l'enseignement, l'enseignement religieux étant régulièrement dispensé dans les « Berufsschulen ».

L'étude de la pédagogie forme le trait d'union entre les deux branches (enseignement spécialisé, sciences sociales et instruction civique ou enseignement des sciences sociales et politiques). Elles permettent aux étudiants de se rendre compte de l'état actuel de la recherche et des discussions sur les problèmes de l'instruction et de l'enseignement, tout en montrant leur évolution historique, les initient aux problèmes didactiques fondamentaux, aux problèmes de la psychologie pédagogique, à l'étude de l'adolescence, et les familiarisent avec l'organisation et la structure de notre système mixte d'éducation et de formation. Les études comprenant trois parties, les étudiants doivent s'inscrire à plusieurs facultés. La faculté à laquelle l'étudiant doit s'inscrire est déterminée par les conditions locales, la nature et la structure des études.

c) Le professorat dans les écoles agricoles

Il est très malaisé de dégager les principes communs de la formation des professeurs des « Berufsschulen » et « Fachschulen » de l'enseignement agricole, ménager agricole et horticole, et cela pour deux raisons: d'une part, la formation dans les Länder de la République fédérale est du ressort soit du ministère de l'agriculture soit du ministère de l'éducation et, d'autre part, la formation des professeurs des écoles agricoles est réorganisée en tenant compte du système de formation des professeurs des écoles commerciales et des écoles industrielles qui a reçu une nouvelle réglementation dans plusieurs Länder par la voie législative ou par arrêté. Il est prévu une formation pratique, un cycle d'études complet dans une université ou dans une école supérieure spécialisée (Fachhochschule) et une période de stage (Referendariat) de deux ans suivie d'un examen d'Etat. Le Land de Hesse, par exemple, a réglé comme suit la formation des professeurs féminins des écoles ménagères agricoles: baccalauréat ou diplôme de fin d'études équivalent, six mois de cours dans une école pour futures ménagères d'une exploitation agricole, travaux pratiques dans une exploitation agricole, huit semestres d'études universitaires (Giessen) et deux années de stage (Referendarzeit).

La formation des professeurs des « Fachschulen » agricoles comporte deux degrés: six à huit semestres d'études dans un établissement supérieur d'agronomie (universités de Bonn, Giessen, Göttingen, Kiel; Ecole supérieure agricole à Hohenheim près de Stuttgart, Ecole technique supérieure de Munich, université technique de Berlin), puis un ou deux semestres d'études pédagogiques auprès de l'Institut de pédagogie agricole à Bonn, de l'Institut d'Etat pour l'enseignement agricole à Munich (en voie de disparition), à l'Ecole supérieure de pédagogie professionnelle à Stuttgart ou de l'Ecole supérieure de pédagogie pour professeurs d'enseignement agricole à Wilhelmshaven ⁽¹⁾.

Dans les Länder de Bavière (Ecole technique supérieure de Munich) et de Hesse (université de Giessen) les professeurs des « Berufsschulen » agricoles recevront une formation universitaire. Dans les autres Länder de la République fédérale, les études sont effectuées auprès des écoles supérieures ou instituts susmentionnés ⁽²⁾, mais les conditions d'admission et la durée des études sont encore loin d'être uniformes dans les divers Länder.

Les examens théoriques (Wissenschaftliche Prüfungen) auxquels sont soumis les professeurs de l'enseignement professionnel sont en règle générale des examens d'Etat présentés devant un jury d'Etat, ou des « Diplomprüfungen » reconnus comme premier examen d'Etat. L'examen comprend trois parties:

- 1) une dissertation sur un sujet scientifique; le candidat dispose de plusieurs mois (3 à 6 mois en général) pour rédiger son texte qui doit prouver qu'il est en mesure de traiter un sujet imposé en un temps donné sans aucune aide extérieure; avec l'accord du jury d'examen les dissertations et les mémoires provenant d'études antérieures peuvent être reconnus comme dissertation sur un sujet scientifique;
- 2) plusieurs épreuves écrites qui ont lieu sous surveillance; les candidats disposent de 4 à 5 heures, et les sujets sont empruntés aux matières obligatoires ou aux matières à option; la pédagogie est en tout cas obligatoire pour tous les candidats;
- 3) les examens oraux dans les matières qui ont donné lieu à un examen écrit.

Le candidat peut subir à sa demande un examen complémentaire dans une matière de son choix. Pareil examen est vivement recommandé, car le certificat d'aptitude à l'enseignement dans une matière spéciale constitue un enrichissement pour l'organisation des cours dans les écoles qui appliquent le principe du professeur titulaire. Cet examen spécial correspond, par exemple, aux examens requis jusqu'ici pour enseigner la religion dans les écoles professionnelles. L'instruction religieuse est dispensée par:

- des ecclésiastiques,
- des catéchistes occupés à temps plein,
- des professeurs des « Berufsschulen » qui ont acquis parallèlement à leurs études ou postérieurement le brevet d'enseignement nécessaire (voir également « documentation », chap. C II).

⁽¹⁾ L'Institut de pédagogie agricole à Giessen n'existe plus.

⁽²⁾ L'Institut de pédagogie agricole à Bonn constitue une exception.

Une question demeure controversée: faut-il inclure des exercices pédagogiques pratiques dans le programme d'études et quelle place faut-il leur réserver? Alors que dans les « Berufspädagogische Instituten » (Ecole normale supérieure de l'enseignement technique) la préparation, l'exposé et la critique de leçons sont tout à fait habituelles, à l'échelon universitaire les exercices pédagogiques pratiques sont inclus dans la période de stage, sans qu'il soit toutefois renoncé à des stages dans des écoles professionnelles et — selon les établissements — à l'enseignement pédagogique fondamental.

2. La période de stage (Referendariat) et le deuxième examen d'Etat

L'examen théorique ou un examen comparable de fin d'études portant sur les matières enseignées dans les écoles professionnelles ainsi qu'un examen complémentaire de pédagogie conditionnent l'admission au stage. Sa durée est de deux ans ⁽¹⁾ et contribue à la formation pédagogique pratique des professeurs des « Berufsschulen », des « Berufsfachschulen » et des « Fachschulen ». Le stage initie le candidat à la pratique de l'éducation dans les écoles professionnelles, le familiarise avec les tâches du professeur et lui permet de mettre en pratique les connaissances acquises au cours de ses études. Après le deuxième examen d'Etat, le candidat peut d'abord être engagé à l'essai et, plus tard, être nommé à vie.

La période de stage comprend deux parties, dans certains Länder trois:

a) La formation en séminaires

Les séminaires sont en quelque sorte le trait d'union entre la pédagogie théorique et l'enseignement pratique. A côté de l'école de formation, le séminaire constitue le centre de formation proprement dit pendant la période de stage. Le directeur du séminaire est responsable de la formation. Il est assisté de directeurs techniques (Fachleiter) ou de chefs de section (Abteilungsleiter), chargés de la formation technique méthodique des candidats. Les directeurs techniques interviennent aussi dans les travaux scolaires pratiques et sont donc à même d'établir une liaison étroite entre cette activité et leurs tâches dans les séminaires. Les principaux domaines d'activité sont les suivants: problèmes fondamentaux de l'éducation, compte tenu des problèmes particuliers de la pratique scolaire; problèmes généraux et particuliers de l'enseignement des diverses branches; problèmes du droit scolaire, du droit administratif et du statut de la fonction publique; l'œuvre en faveur de la jeunesse et importance de la radio, de la télévision et de la presse pour l'organisation de l'enseignement. Ces problèmes sont étudiés dans les séminaires et les communautés de travail et les conclusions sont mises en pratique dans les cours donnés par les stagiaires. La formation est complétée par la visite d'écoles professionnelles et d'écoles d'enseignement général, des offices de la jeunesse, d'institutions de l'œuvre en faveur de la jeunesse et des œuvres sociales en faveur de la jeunesse, de musées, d'entreprises artisanales et industrielles.

⁽¹⁾ Un an et demi au Bade-Wurtemberg - voir l'exposé détaillé sur le stage dans le cahier n° 9/1962 du périodique « Die Berufsbildende Schule ».

b) La formation pédagogique pratique dans un établissement d'enseignement ⁽¹⁾

Dans les écoles de formation les stagiaires sont placés sous la tutelle d'un conseiller pédagogique (Mentor). Ils assistent tout d'abord en qualité d'auditeur aux cours donnés par des professeurs expérimentés (Hospitation). Ensuite le stagiaire donne ses premiers cours sous surveillance et après les avoir préparés par écrit. Le conseiller pédagogique assiste le stagiaire de ses conseils. Il examine avec lui les problèmes que posent la répartition des matières et l'organisation des cours; il facilite en outre la collaboration du stagiaire avec les entreprises dans lesquelles ses élèves travaillent, par exemple comme apprentis. A mesure qu'il acquiert de l'expérience, le stagiaire est chargé de donner un nombre limité d'heures de cours par semaine dans les classes qui relèvent de sa spécialité, le nombre des auditions diminuant simultanément. Un plan de formation le dirige successivement vers tous les types d'écoles qui peuvent avoir une importance pour son activité future. Son activité d'enseignant est complétée par des travaux administratifs; de plus, il participe à la préparation et à l'organisation de manifestations scolaires (fêtes, excursions, conférences, visites, etc.), aux examens finaux et collabore à la réalisation de matériel didactique approprié.

c) L'activité pratique dans l'entreprise et cours spécialisés

Dans certains Länder de la République fédérale ⁽²⁾ le stagiaire complète la formation professionnelle reçue dans une entreprise avant ou pendant ses études par des travaux pratiques dans des entreprises afin de ne pas perdre le contact avec l'évolution de la technique du travail et de la technique de production. Ses études et l'expérience pratique recueillie dans les écoles lui permettent d'analyser sous un jour nouveau les conditions économiques, techniques, sociales et hygiéniques qui caractérisent les entreprises assurant la formation. Le travail pratique dans une entreprise peut être complété ou remplacé par la participation à des cours spécialisés ou la fréquentation d'autres institutions.

Le stagiaire établit tous les trimestres ou semestres au cours de sa formation pédagogique pratique un rapport sur son activité à l'école de formation, sa collaboration aux activités du séminaire, sur certaines tâches spéciales, sur le perfectionnement de sa formation technique et pédagogique ainsi que sur ses activités pratiques dans l'entreprise.

Le deuxième examen d'Etat, que l'on appelle aussi examen pédagogique ou pédagogique pratique, doit permettre d'établir que le stagiaire possède les aptitudes et les qualités humaines requises pour enseigner. L'examen est présenté devant un jury composé de représentants des autorités scolaires ainsi que de quelques responsables de la formation pédagogique pratique des candidats. Il comprend trois parties et, dans trois Länder ⁽³⁾, quatre parties:

⁽¹⁾ En Basse-Saxe, la formation pédagogique pratique est également assurée par l'école supérieure de pédagogie qui forme les professeurs des écoles industrielles (Pädagogische Hochschule für Gewerbelehrer). En Rhénanie du Nord-Westphalie la formation pédagogique pratique à l'école s'appelle « Anstaltsseminar ».

⁽²⁾ Par exemple: Bade-Wurtemberg, Hambourg, Hesse.

⁽³⁾ Bavière, Basse-Saxe, Rhénanie-Palatinat.

a) La dissertation pédagogique (épreuve non surveillée)

Ce travail personnel permet au candidat de prouver qu'il est capable de traiter de façon indépendante des problèmes de pédagogie professionnelle et de pédagogie économique. Il ne s'agit pas tant pour le candidat de reproduire les idées d'autrui que d'exposer les expériences qu'il a pu recueillir au cours de son activité scolaire et de les motiver de façon scientifique. En règle générale, le candidat dispose de deux à six mois pour rédiger sa dissertation qui doit être une contribution à la pédagogie de l'école professionnelle. Elle est versée au dossier d'examen en même temps que les rapports établis par le stagiaire et les avis émis par ceux qui sont responsables de sa formation.

b) Les exercices pratiques (épreuves d'enseignement)

Le stagiaire donne deux cours de 45 minutes chacun se rapportant à sa discipline ou aux matières de son examen théorique. Les sujets lui sont communiqués trois jours avant l'examen. Ces cours doivent être préparés par écrit et sont donnés dans des classes de groupes d'âge différent; en règle générale, chaque candidat donne une leçon devant une classe qu'il connaît déjà et une leçon devant une classe qu'il ne connaît pas.

c) L'épreuve orale

L'examen oral a lieu sous la forme d'une conversation. Tout d'abord le candidat fait la critique des leçons qu'il a données. Il s'agit surtout de montrer qu'il a saisi les liens étroits qui existent entre la théorie et la pratique ainsi que le rapport entre l'enseignement pratique et l'objectif instructif et éducatif qui préside à l'enseignement des diverses matières. L'épreuve orale dure une heure environ.

d) L'épreuve écrite (épreuve surveillée)

Dans certains Länder (Bavière, Basse-Saxe, Rhénanie-Palatinat), le stagiaire présente une ou deux compositions écrites (faites sous surveillance). Tout comme pour l'examen oral, les sujets sont choisis parmi les problèmes qui ont été étudiés.

Les diverses épreuves, les rapports des responsables et la conduite générale du stagiaire sont pris en considération pour établir le résultat de l'examen, qui est exprimé d'après les mentions suivantes: avec félicitations du jury, très bien, bien, assez bien, passable, non admis. Le candidat ne peut se présenter que deux fois à cet examen. Lorsqu'il a réussi l'examen, le candidat a le droit de porter le titre de « Assessor des höheren Lehramtes » dans presque tous les Länder. Le deuxième examen d'Etat le rend apte à être engagé dans l'enseignement professionnel en tant que fonctionnaire révocable ou à l'essai (Beamter auf Widerruf/zur Probe).

3. Le perfectionnement des professeurs

Si le professeur se contente du niveau de connaissances qu'il a atteint au cours de ses études, il ne manquera pas de s'enliser dans la routine; la méthode d'enseignement devient pour lui une fin en soi, la relation nécessaire entre l'école et la vie pratique

y font défaut. L'interdépendance qui existe entre l'enseignement professionnel et les domaines techniques, sociologiques et culturels exige que le professeur poursuive sa formation technique, didactique et pédagogique.

Il s'agit avant tout d'une question d'initiative personnelle de chaque professeur. L'étude des publications spécialisées (périodiques, manuels d'enseignement), la participation à des conférences et à des voyages d'études, la visite d'écoles et d'entreprises lui permettront de s'adapter au progrès.

Depuis que la République fédérale existe, les ministres de l'éducation des Länder ont sans cesse encouragé le personnel enseignant à participer à des cours, à des congrès, à des communautés de travail et à des voyages d'études; des crédits considérables ont été accordés à cette fin. Tout comme l'Institut pour le perfectionnement du personnel enseignant (Institut für Lehrerfortbildung) fondé à Hambourg dans les années 20, les centres pédagogiques actuels, la plupart issus des « education centers », rendent de précieux services. Au cours des dernières années, certains Länder ont institué des établissements de perfectionnement pour le personnel enseignant: Basse-Saxe (Braunlage, Rinteln, Schwöbber, Dreibergen), Bade-Wurtemberg (Cal und Comburg), Hesse (Rheinhardswaldschule près de Kassel avec plusieurs établissements annexes). Ils organisent des cours et des sessions d'étude qui durent plusieurs jours ou même plusieurs semaines auxquels les professeurs participent volontairement, sans toutefois obtenir de ce fait des titres supplémentaires. Les frais sont remboursés aux participants. Un usage intéressant doit être signalé à Hambourg: après trois à quatre années de pratique dans l'enseignement, les professeurs sont détachés pendant trois mois dans une entreprise.

4. *Tâches et formation des enseignants spécialisés (Fachlehrer) et des moniteurs d'atelier (Lehrwerkmeister)*

L'enseignement dans les « Berufsschulen » et les « Fachschulen » ne peut être pleinement dispensé que si la formation des professeurs qui a été caractérisée jusqu'ici surtout par une spécialisation horizontale est complétée davantage par une différenciation verticale. Il est tout aussi indispensable d'employer des professeurs spécialisés (Fachlehrer) pour l'enseignement de la sténographie, de la dactylographie, des travaux de bureau et autres branches analogues de l'enseignement commercial qu'il est nécessaire de recourir à des moniteurs d'atelier (Werkstattlehrer ou Lehrwerkmeister) dans l'enseignement industriel. Les dispositions suivantes sont applicables en ce qui concerne le recrutement de moniteurs d'atelier d'apprentissage:

1. Conditions

a) pour les « Berufsschulen » et les « Berufsfachschulen » industrielles: avoir subi l'examen de maître artisan, de maître dans l'industrie ou de technicien; pour les « Berufsschulen » de l'enseignement ménager: avoir subi l'examen de maître pour les arts ménagers, en Rhénanie du Nord - Westphalie, par exemple, l'examen de fin d'études d'une « Höhere Fachschule » peut tenir lieu de formation préparatoire;

b) fournir la preuve d'une activité professionnelle de deux ans — en Basse-Saxe trois ans — faisant suite aux examens énumérés sous a).

2. Tâches

- a) diriger les travaux pratiques qui accompagnent l'enseignement théorique spécialisé dans des ateliers de démonstrations d'expériences et de travaux pratiques; les groupes de travail sont dirigés de façon indépendante par les moniteurs d'atelier;
- b) enseignement en atelier qui, dans les classes de jeunes travailleurs, par exemple, vise à transmettre des capacités pratiques à l'occasion de la fabrication de pièces;
- c) gérer les locaux de démonstrations et d'expériences, les ateliers, surveiller, faire fonctionner et entretenir les machines, outils et autres installations, préparer les expériences, préparer des moyens didactiques et faire des travaux de réparation.

Après plusieurs années de service, le statut de fonctionnaire peut leur être accordé.

II. LA FORMATION DES INSTRUCTEURS DANS LES ENTREPRISES

Il n'existe pas jusqu'ici, dans la République fédérale, de statistique centrale, établie selon des principes uniformes, sur la formation en passant dans les entreprises et sur la formation programmée des jeunes. Aussi n'est-il pas possible de fournir des données statistiques exactes sur le nombre de personnes qui s'occupent de façon permanente ou à titre auxiliaire de la formation professionnelle dans les entreprises, ni sur le nombre des entreprises industrielles et des établissements publics faisant de l'apprentissage. Une difficulté supplémentaire provient des réactions très diverses opposées à la demande qui tend à exiger des instructeurs qu'ils soient en possession d'un certificat d'aptitude. Alors que l'artisanat, la grande industrie et les syndicats s'efforcent d'obtenir que les certificats d'aptitude soient exigés, le commerce oppose encore la plus grande réserve à toutes propositions de ce genre.

Dans l'industrie et l'artisanat ce sont principalement la fédération des chambres de commerce et d'industrie allemande (Deutscher Industrie- und Handelstag DIHT) et la fédération des chambres de métiers allemandes (Deutscher Handwerkskammertag - DHT) qui surveillent la formation professionnelle. C'est ainsi que, en 1962, 94% de tous les contrats d'apprentissage étaient enregistrés auprès des 81 chambres de commerce et d'industrie et des 45 chambres de métiers (1). Les deux fédérations ont pris d'importantes initiatives en vue de promouvoir la formation et le perfectionnement des instructeurs ou la formation des maîtres. Elles sont décrites dans les paragraphes qui suivent et exposées en détail dans la partie « documentation ».

(1) 60% auprès des chambres de commerce et d'industrie et 34% auprès des chambres de métiers; les institutions et tendances correspondantes qui existent par exemple auprès de la Bundesbahn et la Bundespost, dans les charbonnages, les services judiciaires et sanitaires ne peuvent pas, faute de place, être étudiées ici; en ce qui concerne l'agriculture où sont formés 32 000 apprentis, nous en donnons un aperçu dans la documentation; une publication spéciale du ministère fédéral du travail et des affaires sociales donne des renseignements sur la formation professionnelle dans le secteur des arts ménagers (1955, voir documentation; références).

1. La formation des instructeurs dans l'industrie et le commerce

En 1962, 725 000 apprentis étaient enregistrés auprès des chambres de commerce et d'industrie, leur formation étant assurée par quelque 280 000 instructeurs. En 1958, 124 000 apprentis étaient formés dans 1 658 ateliers d'apprentissage industriels par 6 190 instructeurs occupés à temps plein ⁽¹⁾. Le nombre des ateliers d'apprentissage dans les entreprises et des ateliers interentreprises s'est encore accru depuis lors. L'industrie métallurgique qui groupe environ 80% de tous les ateliers d'apprentissage occupe le plus grand nombre d'instructeurs permanents. Vient ensuite l'industrie chimique qui en groupe environ 6% et dont le système de formation est excellent. Presque toutes les entreprises qui s'occupent de la formation dispensent à leurs apprentis un enseignement théorique complémentaire assuré par des instructeurs ou des personnes qualifiées.

Depuis 1949 il existe une formation de maître propre à l'industrie. Jusqu'à cette date les entreprises industrielles ne pouvaient engager que des maîtres ayant subi l'examen de maîtrise de *l'artisanat*. La formation pour la maîtrise dans l'industrie s'écarte sensiblement de celle des maîtres-artistes et on peut considérer qu'elle est aussi plus poussée. Après avoir subi l'examen de travailleur qualifié et après quelques années d'activité pratique, quiconque veut devenir maître dans l'industrie suit des cours de préparation qui durent environ un an et demi à deux ans et comprennent 700 à 800 heures de cours. Ils se répartissent en un cours préparatoire et un cours principal. Depuis quelques années, il existe des écoles de plein exercice avec internat où les candidats se préparent en trois à six mois à l'examen de maîtrise dans l'industrie (p. ex. les candidats pour l'industrie automobile, la boulangerie, l'industrie métallurgique). Les maîtres d'atelier se recrutent en nombre toujours plus grand parmi les maîtres de l'industrie ou parmi les candidats à l'examen de maîtrise. Il en est ainsi en ce qui concerne les instructeurs dans les ateliers d'apprentissage ainsi que les instructeurs qui assurent la formation en passant ou la formation dans les services de production qui disposent d'un « coin » d'apprentissage. C'est pourquoi « l'éducation professionnelle » et les « tâches de commandement » figurent pour 80 heures de cours au programme de la formation des maîtres dans l'industrie afin de tenir compte du fait que presque tous les contremaîtres et maîtres, qu'ils soient occupés à la production ou aux réparations, sont en contact avec des apprentis. Ils doivent donc être préparés à cette tâche.

Outre les cours préparatoires à l'examen de maîtrise dans l'industrie, il est organisé régulièrement, dans presque toutes les circonscriptions des chambres de métiers, des séminaires, des cycles d'études et des journées d'étude à l'intention des personnes chargées de la formation. En outre, les entreprises industrielles occupent un grand nombre de maîtres artisans qui ne s'occupent pas d'une entreprise personnelle et auxquels l'examen de maîtrise a donné le droit de former des apprentis.

Depuis 1960 on envisage, dans les milieux compétents, d'instituer des centres de formation pédagogique professionnelle pour les instructeurs permanents. Le syndicat

(¹) « Die industriellen Lehrwerkstätten » (Les ateliers d'apprentissage dans l'industrie), publié par la « Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung », Bonn, Bielefeld 1959.

des ouvriers métallurgistes propose par exemple de créer son propre établissement pour la formation des moniteurs d'apprentissage, mais les chambres de commerce et d'industrie n'ont pas encore de conceptions uniformes à ce sujet. Elles envisagent de confier cette nouvelle tâche à un organisme qui se serait tout particulièrement distingué jusqu'ici en matière de formation et de promotion des cadres. Par ailleurs, il existe des projets tendant à définir les fonctions des instructeurs dans les entreprises.

Les frais de participation à un cours de maîtrise dans l'industrie s'élèvent en général à DM 320, les frais d'examen à DM 50. Pour la participation à des séminaires, les frais varient entre DM 50 et DM 90, que les entreprises prennent presque toujours à leur charge. Tous les frais et dépenses engagés pour le perfectionnement professionnel et pour la formation de maîtres dans l'industrie sont déductibles sur le plan fiscal.

Les instructeurs dans les entreprises commerciales et dans l'administration ne disposent généralement pas d'un droit particulier de formation comme l'artisan, l'agriculteur ou la ménagère autorisée à former des apprentis. Ce n'est que depuis quelques années qu'il existe pour eux des possibilités de formation et de perfectionnement, telles que les cours, les séminaires, les cycles d'études ou les communautés de travail au niveau de l'entreprise, au niveau local ou interrégional. L'organisation en est assurée par les chambres de commerce et d'industrie auxquelles la fédération des chambres de commerce et d'industrie allemandes transmet à cet effet une documentation uniforme, ce qui garantit en quelque sorte l'uniformité de l'enseignement et des matières enseignées. Les organisateurs préfèrent les centres de formation indépendants de l'entreprise, afin de permettre un travail plus intense avec les participants.

Les possibilités de formation qui existent pour les instructeurs du secteur commercial sont utilisées en majorité par des participants qui exercent leurs fonctions à titre permanent dans de grandes entreprises ou dans des services de formation commerciale de grandes entreprises industrielles. En revanche, la plus grande partie des apprentis commerciaux reçoivent leur formation professionnelle « en passant » dans les petites et moyennes entreprises commerciales de détail.

2. *La formation des maîtres dans l'artisanat*

La loi sur le régime de l'artisanat du 17 septembre 1953 dispose que la condition préalable requise pour être autorisé à former des apprentis est d'avoir 24 ans révolus et « d'avoir passé l'examen de maîtrise dans la profession d'apprentissage ». Ces dispositions sont demeurées en vigueur même à l'époque où la liberté d'exercer une activité industrielle ou commerciale (*Gewerbefreiheit*) a été instaurée et ont été remises en vigueur après que l'artisanat eut obtenu au début du siècle de nouveaux droits corporatifs assortis de l'obligation d'être en possession d'un certificat d'aptitude. Le code de l'artisanat allemand stipule, dans sa partie III, paragraphe 41: « L'examen de maîtrise a pour but de prouver que le candidat *est apte* à diriger de façon autonome une entreprise artisanale et à *former des apprentis*. A cet effet, il doit posséder à fond son métier et les connaissances nécessaires en matière de gestion commerciale ainsi que les connaissances commerciales et théoriques requises ». Par-

tant de ce principe, la fédération de l'artisanat allemand a décidé, en 1958, d'aller plus loin encore et d'insérer un cours de pédagogie professionnelle « Comment former de bons collaborateurs » comme quatrième chapitre dans le règlement d'examen afin de tenir compte des conditions nouvelles qui entraînent la nécessité croissante d'une formation particulière pour ceux qui accomplissent certaines tâches professionnelles à titre principal ou accessoire.

Les modifications structurelles de l'artisanat qui assuraient la formation industrielle « en passant » ont toutefois créé de nouveaux problèmes. Alors que l'ancien droit corporatif n'autorisait le maître à « prendre » qu'un seul apprenti, c'est-à-dire à assurer sa formation et son éducation, que vers 1 800 on comptait encore un seul collaborateur (compagnon ou apprenti) pour deux maîtres en Prusse, le rapport entre le nombre de maîtres-artisans et de collaborateurs s'est tellement modifié dans l'intervalle que l'on enregistrait en 1962 (moyenne statistique) 5,6 personnes occupées par entreprise artisanale contre 3,5 en 1949. En pratique la formation effective des apprentis n'est donc plus assurée par le maître mais par ses collaborateurs, sans qu'il existe une preuve expresse du certificat d'aptitude à cet effet, et le maître doit se borner à surveiller la formation dispensée aux apprentis. Tout comme pour les instructeurs dans l'industrie (travailleurs qualifiés, contremaîtres, chefs de section), outre le problème de la qualification professionnelle pédagogique du maître se pose ici celui de l'aptitude pédagogique que les syndicats ont déjà soulevé. Ce problème se pose aussi avec une acuité particulière pour les petites et moyennes entreprises commerciales qui occupent un nombre relativement élevé d'apprentis et pour lesquelles il n'existe pas encore de disposition légales ou professionnelles analogues.

Malgré la décision de la fédération de l'artisanat allemand de prévoir quatre parties pour les examens de maîtrise, toutes les chambres des métiers et les organismes centraux des unions professionnelles ne se sont pas conformés à cette décision. C'est pourquoi il existe encore, à l'heure actuelle, des règlements d'examen prévoyant deux, trois ou quatre parties principales.

Les examens prévoyant deux parties comportent une partie principale pratique et une partie principale théorique. La pédagogie professionnelle (*Berufserziehung*) ne donne lieu qu'à une épreuve *orale* (partie théorique).

L'examen en trois parties comprend une partie pratique, une partie générale et une partie technique théorique. Dans ce cas, la pédagogie professionnelle donne lieu à une épreuve *écrite* et à une épreuve *orale* dans le cadre de la troisième partie principale.

Lorsque le règlement d'examen prévoit, comme on le souhaite, quatre parties principales, la pédagogie professionnelle donne lieu à une épreuve écrite et à une épreuve orale, et constitue alors la quatrième partie de l'examen.

Les règlements d'examens sont approuvés en tant que règlements-cadres par le ministère fédéral de l'économie, puis sont élaborés dans leurs détails par les chambres de métiers et les Unions professionnelles pour les diverses professions et soumis pour approbation définitive au ministère du Land compétent. Si certaines conditions sont remplies, on peut présenter l'examen de maîtrise pour 93 professions figurant sur

une liste officielle ⁽¹⁾. Ces conditions sont les suivantes: avoir subi l'examen de compagnon ou de travailleur qualifié et avoir exercé, pendant au moins cinq ans, une activité pratique comme compagnon ou travailleur qualifié dans cette profession. Le candidat doit avoir la nationalité allemande et être de conduite irréprochable. Des dispositions particulières sont prévues pour les étrangers. Le candidat qui a fréquenté une « Fachschule » au cours des cinq années d'activité professionnelle pratique peut porter en compte deux années de scolarité au maximum. Chaque union professionnelle centrale des 93 professions reconnues a élaboré des règles concernant la préparation à l'examen de maîtrise. Celles-ci renferment une liste des connaissances *pratiques* et *théoriques* requises du candidat. Son activité professionnelle et des cours de perfectionnement lui permettent d'acquérir les connaissances pratiques. Citons, à titre d'exemple, des cours de soudeur, des cours pour le traitement des matières plastiques et des alliages légers. En ce qui concerne les connaissances théoriques, presque toutes les chambres de métiers organisent régulièrement des cours de préparation selon des principes uniformes, définis par la fédération de l'artisanat allemand, en collaboration avec les Unions professionnelles centrales et les chambres des métiers. Ce cours dure de un an et demi à deux ans et comprennent 250 heures de cours au total. Ils comportent un cours préparatoire et un cours principal. A l'issue du cours préparatoire, les candidats subissent un examen dont la réussite conditionne l'admission au cours principal. Le programme d'un cours de préparation à l'examen de maîtrise comprend les matières suivantes:

I. Cours préparatoire	50 heures de cours dont	
	— allemand	25 heures
	— arithmétique générale	25 heures
II. Cours principal	200 heures de cours dont, pour la partie technique	
	— comptabilité	60 heures
	— arithmétique commerciale	35 heures
	— économie de l'entreprise	32 heures
	— droit, organisation	33 heures
	— pédagogie professionnelle, pédagogie, psychologie	40 heures

Les cours préparatoires sont généralement donnés par des professeurs de l'enseignement professionnel, et le plus souvent dans les locaux des « Berufsschulen »; les cours de perfectionnement spécialisé sont donnés par des techniciens de l'industrie dans des « Fachschulen », ateliers ou voitures-écoles itinérantes. Le coût d'un cours de préparation théorique s'élève à DM 100 environ. Les candidats supportent en général eux-mêmes les frais, mais souvent l'entreprise qui les occupe les leur rembourse. Pour la deuxième partie du cours principal (Berufserziehung = pédagogie professionnelle), il est recommandé de donner de préférence les cours sous la forme de conférences. Certaines maisons d'édition publient des manuels pour les cours préparatoires.

⁽¹⁾ Voir « Gesetz zur Ordnung des Handwerks » du 17-9-1953; après les pages 1411 et suivantes, annexe A: Liste des professions qui peuvent être exercées comme un métier.

Depuis 1950 le nombre des examens de maîtrise n'a pas varié sensiblement. En 1950 on comptait quelque 35 000 candidats et, en 1961, 39 000 environ ⁽¹⁾, soit chaque fois un cinquième environ du nombre des examens de compagnon et d'aide qui ont été passés à la même époque. La plupart des examens se répartissent sur un nombre restreint de professions de la métallurgie (mécanicien d'automobile, installateur, ajusteur-mécanicien, etc.), du bâtiment et de l'industrie alimentaire (boucher, boulanger, etc.). Dans beaucoup de professions spéciales il n'existe plus que quelques maîtres. La documentation disponible ne permet pas de tirer des conclusions précises quant à l'accroissement ou à la diminution du nombre des examens de maîtrise dans les diverses professions au cours des dernières années. Depuis 1957 les chambres de métiers organisent, dans leurs propres centres de formation (p. ex., Burg Raesfeld près de Münster en Westphalie), des cours de perfectionnement interentreprises en collaboration avec l'Institut de recherches sur la psychologie du travail et la direction du personnel (FORFA) à Brunswick, afin de former les maîtres en ce qui concerne l'organisation de l'entreprise, les tâches de commandement et la formation des jeunes. Ce sont surtout ceux qui dirigent les cours de préparation à la maîtrise que l'on encourage à participer à ces cours. Une attention particulière est consacrée à l'organisation rationnelle de la partie du cours de maîtrise se rapportant à la pédagogie professionnelle. Les « directeurs » des cours sont familiarisés avec la méthode d'enseignement par conférence, la méthode des quatre degrés pour la formation des apprentis et de meilleures méthodes pour diriger leurs collaborateurs. Depuis 1954 il existe une Fondation de l'artisanat allemand (Stiftung des deutschen Handwerkes zur Förderung von Begabten) dont le but est d'encourager les jeunes particulièrement doués. En 1951, elle a mis 571 352 DM à la disposition de quelque 700 candidats. Les jeunes artisans doués pour les travaux scientifiques et pédagogiques peuvent fréquenter l'Institut Wilhelm-Heinrich Roehl créé à Düsseldorf en 1958. Ils peuvent y acquérir une formation complète de niveau supérieur (Hochschulreife) et sont surtout qualifiés pour l'enseignement industriel et pour assumer des tâches de direction dans les organisations de l'artisanat. Cet institut dispense un enseignement de plein exercice (d'une durée de deux ans et demi) et dispose d'un internat.

3. La formation des maîtres dans l'agriculture et l'économie domestique

En 1963, l'agriculture allemande comptait environ 33 000 entreprises d'apprentissage reconnues de toutes dimensions, auxquelles s'ajoutaient quelque 3 000 entreprises reconnues pour l'apprentissage en économie domestique ⁽²⁾. En 1963, les entreprises d'apprentissage agricole occupaient 10 768 instructeurs ayant subi l'examen de maîtrise agricole, auxquels il faut ajouter environ 2 500 maîtresses d'économie ménagère ⁽³⁾. Le nombre des apprentis en agriculture a diminué d'environ 25% depuis 1955. Ce phénomène est dû non seulement à l'exode rural mais aussi à

⁽¹⁾ « Deutscher Handwerkskammertag », rapport annuel (Jahresbericht) 1-1-1962 au 31-12-1962, p. 294.

⁽²⁾ Voir: « Die Berufsausbildung in der Landwirtschaft der Bundesrepublik Deutschland », publié par le « Land- und Hauswirtschaftliche Auswertung- und Informationsdienst » (AID), Bad Godesberg, 1963, p. 16.

⁽³⁾ Stökl, Karl: « 12 Jahre Landwirtschaftsmeister in der Bundesrepublik »: voir: « Land- und Hauswirtschaftlicher Auswertungs- und Informationsdienst » (AID), cahier n° 11/1963, p. 252 et suivantes.

certains glissements enregistrés dans les professions agricoles. De nombreux fils d'agriculteurs apprennent un métier dans l'industrie automobile ou dans le secteur des machines agricoles afin d'être capables plus tard, lorsqu'ils dirigeront leur exploitation, de se servir utilement de leurs machines et de les entretenir.

Une exploitation agricole n'est reconnue comme entreprise d'apprentissage que si la personne qui la dirige a subi l'examen de maîtrise ou fournit la preuve d'une haute qualification. Le ministère fédéral de l'alimentation, de l'agriculture et des forêts a publié, en collaboration avec les ministères des Länder, des directives concernant la préparation de cet examen. Elles prescrivent que, pour être admis à présenter l'examen de maîtrise, le candidat doit avoir passé l'examen de travailleur agricole qualifié ou l'examen d'aide agricole, avoir exercé ensuite une activité pratique pendant au moins six ans et être âgé de 24 ans. Pour préparer l'examen de maîtrise, le candidat fréquente pendant les mois d'hiver une école agricole spécialisée (Fachschule Landwirtschaftsschule) qui comprend en général deux années. Certaines « Fachschulen » dispensent un enseignement de plein exercice pendant un an et disposent d'un internat. En outre, il existe des « Landbauschulen » qui, outre le perfectionnement technique, assurent le perfectionnement général. Il existe dans la République fédérale (1963) 520 « Landwirtschaftsschulen » et 470 autres « Landwirtschaftsschulen » pour l'agriculture et l'économie domestique, 4 écoles pour l'économie domestique et 20 « Landbauschulen » et « Höhere Landbauschulen » dont certaines forment des ingénieurs agronomes. L'enseignement dans les « Landwirtschaftsschulen » — qui comportent deux années — comprend au total 1 150 heures de cours.

Les candidats à l'examen de maîtrise sont en outre tenus d'assister à des cours spéciaux afin de perfectionner leurs connaissances techniques et pédagogiques. Ces cours sont généralement donnés dans les « Landwirtschaftsschulen ». Les possibilités de participer à de tels cours sont très nombreuses; les cours portent sur les divers domaines de l'agriculture et de l'économie domestique. Le nombre des participants est toujours très élevé.

L'examen de maîtrise comprend quatre parties principales:

- 1) connaissances pratiques et pédagogie professionnelle (travaux pratiques et épreuve orale)
- 2) connaissances techniques du métier (épreuve écrite et orale)
- 3) éducation civique et réglementations relatives à la profession (épreuve orale)
- 4) dissertation (épreuve écrite non surveillée).

Pour le perfectionnement des chefs d'exploitation et des instructeurs dans le secteur de l'agriculture et de l'économie domestique, l'agriculture allemande dispose, par exemple, de bureaux de consultation, de stages et de propres centres (Landheimvolkshochschulen). Ils bénéficient en général de subventions provenant du plan fédéral d'encouragement à l'agriculture (plan vert).

C. CONCLUSIONS ET PROPOSITIONS

La formation et l'éducation professionnelles des jeunes travailleurs a donné lieu ces derniers temps à de vives discussions aussi bien dans les parlements qu'au sein des associations professionnelles et dans la presse. La recherche dans le domaine social et pédagogique porte aussi une attention accrue à ce domaine souvent négligé jusqu'ici. Si l'industrie en souligne surtout l'importance du point de vue de la politique économique, alors que les syndicats mettent en relief ses aspects sociaux, de larges couches parmi les partenaires sociaux reconnaissent maintenant l'importance culturelle et éducative de la formation professionnelle.

Les discussions entre les partenaires sociaux portent essentiellement sur le fondement et le contrôle juridique de la formation professionnelle dans l'entreprise (législation uniforme sur la formation professionnelle), la durée et le contenu de l'enseignement professionnel (Berufsschule) obligatoire par rapport à l'ensemble de la formation (deuxième jour de Berufsschule par semaine), l'élimination des entreprises peu aptes à la formation d'apprentis, et une meilleure coordination entre les entreprises d'apprentissage et les écoles professionnelles, l'adaptation de la formation aux conditions nouvelles de la vie professionnelle (problème des besoins) et son intensification par l'application accrue de méthode ayant fait leurs preuves dans le domaine de la pédagogie du travail et par l'incorporation dans la formation en passant de cours complémentaires méthodiquement organisés.

Tandis que la recherche sociale empirique s'occupe surtout du problème des besoins sous l'angle quantitatif et qualitatif dans un monde du travail dont la structure est déterminée par le progrès technique et social, la recherche scientifique sur le travail s'est préoccupée principalement de l'effort physique et psychique imposé aux apprentis et aux jeunes travailleurs, des conditions d'accès à la profession et du rendement professionnel. La recherche en matière de pédagogie professionnelle qui, initialement, n'était axée que sur les écoles professionnelles s'est orientée récemment vers l'ensemble des problèmes que pose l'intégration des jeunes travailleurs dans le processus de travail. Elle observe le rapport entre la formation professionnelle et la formation générale, l'influence réciproque, très féconde du point de vue pédagogique, du travail productif et de l'enseignement théorique, qui prépare l'activité pratique et en fait l'analyse, et la transformation d'expériences réelles de différente nature en expériences sensorielles et en expériences déterminant une action. Il semble acquis, à l'heure actuelle, que toute formation et éducation professionnelle conçue selon les principes de la pédagogie est aussi un moyen déterminant pour l'éducation civique et la formation personnelle des jeunes.

I. ORGANISATION D'UN SYSTÈME DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Après un examen minutieux, la Commission allemande pour l'enseignement et l'éducation a estimé que le système de formation « mixte » constitue la base appropriée pour former les jeunes travailleurs et en faire des collaborateurs aptes à participer au travail manuel et intellectuel, et à assumer leur part de responsabilité. Elle réclame cependant un aménagement radical de ce système, une formation professionnelle de base pour tous les jeunes, un degré égal de formation technique, civique et gé-

nérale pour les adolescents, un système graduel de certificats de maturité professionnelle, et l'intégration de la formation et de l'enseignement professionnels dans un vaste plan d'éducation.

Ce système de formation professionnelle dont les structures n'ont été jusqu'ici réalisées qu'en partie devra comprendre les stades suivants: classe terminale de l'école primaire élémentaire (Hauptschule) (7 à 9 années et plus tard même 10 années) qui englobera l'orientation professionnelle et la préparation professionnelle (degré élémentaire), puis la formation et l'enseignement professionnels (degré moyen), les écoles d'enseignement professionnel et général secondaires (degré secondaire supérieur) et enfin l'enseignement supérieur. A côté de la formation dans l'entreprise, le degré moyen fera une place plus large que dans le passé à l'enseignement général et technique, et les cours complémentaires conduisant à la « Fachschulreife » seront élargis. La « maturité » (Fachschulreife) ouvre aux jeunes gens doués et ambitieux deux autres voies: après avoir fréquenté une « Ingenieurschule » ou une « Höhere Fachschule », ils peuvent se diriger vers des études d'un degré plus élevé (pour devenir technicien supérieur, p. ex.) et passer éventuellement dans les facultés apparentées à leurs disciplines dans une école technique supérieure (Wissenschaftliche Hochschule) et enfin, après être passé par les instituts qui, par un enseignement de deux à trois ans préparent les candidats à l'admission aux écoles supérieures, avoir accès directement aux universités.

Tous les partis politiques approuvent et encouragent à l'heure actuelle cette formation dont l'organisation, le contenu et la procédure sont nouveaux mais qui est équivalente à celle qui est dispensée dans les lycées. La qualification de « professionnel » ne désigne pas, dans ce contexte, une profession de base spécialement organisée, mais doit s'entendre dans le sens plus large de prise de conscience de la tâche à accomplir sur le plan économique, social et humain. Mais ce système de formation professionnelle n'acquerra sa structure et sa valeur que si la formation du corps enseignant des établissements d'enseignement professionnel et des instructeurs dans les entreprises est améliorée.

Si l'on considère la formation professionnelle des jeunes sous l'angle de la politique culturelle, il devient évident qu'elle ne peut se concevoir que comme une tâche des pouvoirs publics. Les dix principes généraux pour l'harmonisation de la formation professionnelle, dont les objectifs sont considérés dans la présente étude comme du droit en vigueur, consacrent la primauté de l'idée éducative sur les intérêts économiques légitimes. Ceci est également conforme aux propositions de la Commission allemande pour la formation et l'enseignement professionnels qui, à côté d'autres documents, pourraient fournir une base de discussion à des projets communs dans le cadre de la CEE (1). Dans ces propositions, le potentiel éducatif de l'entreprise industrielle est apprécié positivement, compte tenu des expériences recueillies en Allemagne dans l'application du système de formation « mixte ». Le nombre croissant des formations organisées dans l'entreprise dans tous les pays de la Communauté nous force à considérer attentivement les données et les possi-

(1) En automne 1964 la Commission allemande publiera un rapport concernant la « Hauptschule » et la formation et l'enseignement professionnels, comportant un préambule consacré au système de formation professionnelle. Ed. Klett, Stuttgart.

bilités de l'entreprise industrielle en tant qu'institution d'éducation, surtout si l'on considère le nombre accru de types de formation qui s'offrent actuellement à la jeunesse. Etant donné que le problème des enseignants et des formateurs ne peut être résolu que dans l'optique générale de la formation et de l'éducation de la jeunesse, des études comparées très détaillées sont extrêmement utiles.

Parallèlement à la hiérarchie qui existe dans l'enseignement public (professeur, chef de service, directeur, conseiller (Schulrat) chargé de l'inspection scolaire et de l'établissement des programmes dans les ministères de l'éducation), une hiérarchie analogue s'est développée surtout dans les grandes entreprises: compagnon d'apprentissage, moniteurs d'apprentissage, directeurs de formation professionnelle et chef de service dans les cadres supérieurs des entreprises; il faut y ajouter les experts chargés de tâches d'organisation, de surveillance et d'arbitrage auprès des chambres, dans les groupements économiques et dans les ministères compétents.

Eu égard à cette structure d'ensemble, le principe selon lequel la formation professionnelle des jeunes doit être conçue essentiellement du point de vue pédagogique appelle la conclusion que toutes les décisions nécessaires et toutes les mesures mises en œuvre exigent aussi de solides connaissances pédagogiques. En d'autres termes, il faut tendre vers une qualification générale, technique et pédagogique appropriée à chaque niveau de l'activité. La nécessité de concevoir la formation et l'éducation professionnelles des jeunes comme une tâche pédagogique et socio-économique entraîne certaines conséquences:

- a) pour les personnes assurant à titre permanent la formation proprement dite, c'est-à-dire pour les professeurs des écoles professionnelles et pour les instructeurs des entreprises ou des établissements interentreprises;
- b) pour les personnes chargées de tâches de formation dans le cadre de la formation « en passant »;
- c) pour les personnes chargées de tâches d'organisation, de surveillance et d'arbitrage.

Une brève remarque au sujet d'un dernier groupe qu'il ne nous appartient pas d'étudier dans le présent rapport: à mesure que la formation des jeunes travailleurs ainsi que la réadaptation et la rééducation professionnelles des adultes dans les entreprises se développent, ces tâches occuperont une place importante dans l'organisation et la gestion non seulement des entreprises mais aussi des groupes et institutions à l'échelon supérieur. C'est pourquoi il semble indiqué que les établissements de formation du degré supérieur qui forment les cadres intéressés assument cette tâche, aussi bien sur le plan de la recherche que sur le plan de l'enseignement, et organisent à l'intention des étudiants des disciplines techniques et économiques des cours et des séminaires de pédagogie du travail, de pédagogie professionnelle et de pédagogie économique ⁽¹⁾.

(¹) Voir Dr. Ing. Erwin Krause: « Der Ausbildungsleiter im technisch-Industriellen Betrieb, cahier de la « RKW-Schriftenreihe: Betriebsführung und Fortbildung », Francfort-sur-le-Main 1963, (RKW = Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft).

Il importe d'éveiller l'intérêt de ces personnes pour la pédagogie, intérêt qui doit les stimuler afin qu'elles s'informent et complètent leur formation par l'étude d'ouvrages techniques ou en assistant à des conférences et à des journées d'étude. Le « Ettlinger Kreis » dont les membres (grands industriels) se rencontrent deux fois par an pour des échanges de vues sur la pédagogie, les entretiens des chefs d'entreprise à Baden-Baden au cours desquels sont également traitées des questions pédagogiques, la Société d'économie politique (Wirtschaftspolitische Gesellschaft) à Francfort et la Société d'économie politique (Volkswirtschaftliche Gesellschaft) à Hambourg sont autant d'exemples encourageants.

II. LES INSTRUCTEURS CHARGÉS DE LA FORMATION « EN PASSANT » DANS L'ENTREPRISE

Pour la plupart des personnes chargées de la formation « en passant » (surtout dans les petites et moyennes entreprises) et qui ont par conséquent des tâches de formation et d'éducation à remplir (chefs d'entreprise, chefs de service, maîtres et collaborateurs), ayant reçu une formation spécialisée préalable, l'aptitude pédagogique n'a qu'une valeur empirique et n'est pas encore généralisée comme facteur de la formation. Deux groupes sont particulièrement importants: celui des maîtres de l'artisanat et celui des maîtres de l'industrie, dont la maîtrise doit s'accompagner à l'heure actuelle d'une formation de pédagogie professionnelle.

A cet égard, de vieilles traditions artisanales, qui ont aussi été reprises par l'industrie, jouent encore un rôle très important. C'est ainsi que nous pouvons lire dans un ouvrage de Adrian Beir, qui a été le premier à entreprendre l'étude scientifique du droit de l'apprenti et du maître (1682), qu'après avoir présenté l'examen et son chef-d'œuvre, « le nouveau maître admis en qualité de membre dans la corporation était autorisé personnellement à exécuter tous ouvrages propres à son métier, à les enseigner, à les juger et à en faire commerce... »⁽¹⁾. Johannes Beckmann, conseiller aulique et professeur ordinaire d'économie à l'université de Göttingen, a donné une définition analogue du maître: « est maître celui qui est autorisé à exercer un métier pour son compte propre et à l'enseigner » (1772)⁽²⁾.

III. LES INSTRUCTEURS PERMANENTS (MONITEURS D'ATELIER - LEHRWERKMEISTER)

En ce qui concerne les aides, maîtres et directeurs d'apprentissage qui exercent cette activité pendant un temps assez long, il s'agit d'une nouvelle catégorie professionnelle pédagogique bien que l'opinion n'ait pas encore clairement pris conscience de cet état de choses. On peut cependant considérer comme dépassée l'ancienne coutume selon laquelle le personnel qualifié qui n'était plus tout à fait utile dans la production pouvait encore être employé à la formation des apprentis. On

⁽¹⁾ Beier, A.: « Tyro - Prudential juris officariae praecursorum Emmisarius », Der Lehr-Jung, 2^e éd. 1717, p. 2.

⁽²⁾ Beckmann, J.: « Anleitung zur Technologie oder Kenntnis der Handwerke, Fabriken und Manufakturen », 3^e éd. 1787 (citation extraite de l'introduction).

s'efforce aussi de plus en plus à perfectionner les instructeurs non seulement sur le plan technique mais aussi dans le domaine de la pédagogie professionnelle en organisant à leur intention des cours et des colloques et en leur accordant des aides afin de leur permettre de poursuivre leur formation. Une certaine tendance commence aussi à se dégager: dispenser au préalable une formation générale et pédagogique méthodique conçue, en fonction des responsabilités futures, pratique devenue courante pour toutes les autres professions pédagogiques.

La préparation particulière à la profession de « maître de travail » (Arbeitslehrer) devrait, au départ non seulement d'une formation professionnelle complète et d'une expérience professionnelle de plusieurs années mais aussi d'une formation de base d'un niveau approprié (Fachschulreife), être assurée par des cours continus pendant un an au moins, de préférence dans des établissements de formation spécialement créés à cet effet (Fachschulen, de pédagogie professionnelle) ou par une série de cours dans des « Fachschulen » existantes. Cette nouvelle catégorie professionnelle contribuant de manière décisive à l'éducation des jeunes travailleurs, il faudrait prévoir pour ces établissements une base légale — assortie d'un contrôle approprié — comme condition nécessaire à la reconnaissance par l'Etat des diplômes de fin d'études délivrés par ces établissements. Après avoir subi cette formation et ces examens, les « maîtres de travail » (Arbeitslehrer) pourraient être employés dans les établissements de formation professionnelle tant privés que publics et prétendre à un classement et à des possibilités de promotion répondant à leur travail et à leur perfectionnement. Ainsi l'aide-instructeur pourrait devenir « maître de travail » (Arbeitslehrer) après avoir fréquenté une « Fachschule », et plus tard même directeur d'apprentissage. La pratique très répandue qui consiste à réintégrer le personnel de formation dans l'entreprise après un certain temps, afin qu'il ne perde pas le contact avec l'entreprise, ne va pas à l'encontre de cette proposition mais la complète même.

IV. LES PROFESSEURS DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

On a vu que la formation des professeurs de l'enseignement professionnel est en voie de réorganisation; aussi donne-t-elle lieu à de très vives discussions, sur les principes et sur les points de détail, notamment en ce qui concerne les candidats à la carrière de « Höherer Gewerbelehrer », le groupe le plus nombreux. Des décisions des parlements et des arrêtés des ministres de l'éducation ont consacré légalement le principe selon lequel la formation de ces trois groupes doit être assurée au niveau supérieur bien que les milieux économiques et les milieux universitaires témoignent encore d'une certaine réserve à ce sujet car seule cette consécration permet de poursuivre l'aménagement systématique de la formation professionnelle.

Activité pratique dans l'entreprise, études supérieures, préparation pédagogique pratique, telles sont les grandes étapes de la formation des professeurs des écoles professionnelles. L'apprentissage de trois ans exigé autrefois a été remplacé depuis quelque temps par deux ans d'activité pratique dans une entreprise avant de présenter le premier examen d'Etat. Actuellement, le passage au stage pratique dirigé et contrôlé a lieu avant les études et pendant les vacances universitaires (6 mois

chaque fois) conformément au régime des facultés intéressées; il s'y ajoute encore six mois de stage (Referendariat), mais les expériences faites sont encore très limitées. Si l'on maintenait l'obligation d'avoir travaillé pendant deux ans dans une entreprise, la formation s'en trouverait prolongée d'une manière injustifiée puisque les écoles supérieures techniques (Wissenschaftliche Hochschule) estiment que les études doivent durer huit semestres. Le moyen le plus favorable d'accéder à la carrière d'enseignant sera sans doute à l'avenir celui de la formation professionnelle, mais il n'est pas possible pour le moment de couvrir les besoins de cette façon.

Les études dans les écoles supérieures techniques appellent, par leur nature même, un approfondissement de certaines matières de sorte qu'il ne sera plus possible d'assurer à l'avenir une préparation à l'enseignement de toutes les matières prévues dans les « Berufsschulen », enseignement que le corps enseignant ne serait d'ailleurs plus en mesure de dispenser de manière satisfaisante. Les professeurs ayant reçu une formation dans une école supérieure ou à l'université enseigneront certains groupes de matières, mais ils seront en général habilités à enseigner les matières techniques et les matières de formation générale prévue pour la « Berufsschule ». Le Land Rhénanie du Nord - Westphalie a tenté de résoudre ce problème comme suit: « Les études scientifiques peuvent être faites soit à l'Ecole technique supérieure d'Aix-la-Chapelle, soit à l'université de Cologne. Les études à l'Ecole technique supérieure d'Aix-la-Chapelle préparent surtout à l'enseignement de matières techniques spécialisées, tandis que l'université de Cologne prépare surtout les étudiants à l'enseignement des sciences civiques et économiques ». Ainsi le programme des candidats au professorat industriel (Gewerbelehrant) qui, contrairement aux candidats au professorat dans les écoles commerciales doivent s'occuper de matières relevant de diverses facultés, se trouve sensiblement allégé.

Le développement de l'enseignement professionnel réservant une place accrue à l'enseignement général exigera que les enseignants, après avoir achevé leur formation, obtiennent, avec l'appui de l'Etat, des certificats d'aptitude complémentaires et que l'on procède à des échanges entre les membres du corps enseignant des écoles professionnelles et des établissements d'enseignement général. Cette tâche impérieuse de la politique culturelle se heurte encore à des difficultés administratives, qui ne sont certes pas insurmontables, et, aujourd'hui encore, à certaines réserves dans les divers milieux sociaux qui disparaîtront sans doute aussi avec l'assimilation progressive des niveaux de formation ⁽¹⁾.

Parallèlement à la spécialisation technique encore très inégale des enseignants, la différenciation verticale prendra une importance croissante; en effet, une collaboration devra s'établir entre le professeur à formation universitaire (Studienrat) et le « maître de travail » (Arbeitslehrer) qui aura, lui aussi, reçu une formation pédagogique professionnelle et qui se verra confier à l'école des tâches, moins exigeantes certes, mais de plus en plus nombreuses. Une des tâches essentielles du « professeur spécialisé pour la technique du travail » (Fachlehrer für Arbeitstechnik) consistera à éveiller le sens technique de l'apprenti, en rapport étroit avec la pratique

(1) Müller, Walter: « Die Austauschbarkeit der Lehrkräfte - eine Kulturpolitische Aufgabe », dans « Berufspädagogische Zeitschrift » cahier 4/1963, p. 80 et suivantes.

professionnelle correspondante; en revanche, le professeur formé à l'université (Studienrat) s'efforcera, compte tenu de sa qualification scientifique, de développer les bases technologiques au sens le plus large en vue d'encourager l'élite technique ainsi que la formation civique et générale de l'apprenti. Son domaine d'action dépassera celui de l'école professionnelle obligatoire et des classes complémentaires facultatives, comme c'est déjà le cas depuis longtemps pour les professeurs diplômés de l'enseignement commercial (Diplom, Handelslehrer) dont l'activité s'étend aux Handelsschule et Höhere Handelsschulen, Wirtschaftsoberschulen, Wirtschaftsgymnasium et Höhere Wirtschaftsfachschulen, et comme il en sera aussi toujours davantage pour les autres catégories d'enseignants qui enseigneront dans les « Fachschulen » et les cours de maîtrise, dans les nouvelles écoles d'ingénieurs (Techniken) ainsi que dans les « Höhere Fachschulen ».

Les études pédagogiques et leurs rapports avec les études scientifiques sont également l'objet de discussions approfondies. Les professeurs de l'enseignement professionnel doivent avoir des connaissances sérieuses des dispositions légales relatives à la formation, des fondements sociaux et économiques de la formation professionnelle et avoir une vue claire des possibilités et des limites de l'action pédagogique dans le secteur de la formation professionnelle, en liaison avec des informations et des exercices pédagogiques pratiques. Leur activité dans les écoles professionnelles les confronte avec de multiples problèmes pédagogiques, tels que le niveau très diversifié des élèves, leur âge, leur désir d'apprendre, le milieu social auquel ils appartiennent, qui obligent le professeur à concevoir son enseignement de manière plus souple surtout s'il s'agit d'élèves plus âgés. Les points suivants sont considérés comme prioritaires (c'est d'ailleurs en général le cas pour la formation des professeurs): la recherche didactique et la préparation des candidats au professorat, la répartition équilibrée des tâches entre l'école supérieure et les séminaires, ainsi que la formation pédagogique des personnes qui seront chargées de postes de direction et de contrôle ou de tâches pédagogiques d'un niveau plus élevé dans des écoles expérimentales ou des établissements de formation afin que les écoles professionnelles ne soient plus de simples établissements d'enseignement mais de véritables foyers d'instruction pour les jeunes travailleurs.

Les liens étroits qui existent entre les écoles professionnelles et la vie professionnelle au dynamisme vigoureux dont le centre de gravité se déplace sans cesse au fur et à mesure du progrès technique et économique exigent aussi des études détaillées des besoins (jusqu'ici elles ont été limitées à de timides essais) en ce qui concerne les jeunes professeurs. Dans de vastes secteurs de l'enseignement professionnel il existe une pénurie inquiétante de professeurs (en particulier dans les écoles commerciales, dans le secteur de la métallurgie et de l'électrotechnique).

Par contre, d'autres secteurs de l'économie, qui sont en stagnation ou même en régression, disposent d'un excédent de professeurs dont la réadaptation s'avère difficile surtout s'ils ont déjà un certain âge ⁽¹⁾.

⁽¹⁾ La première étude systématique a été faite par K. Hermann: « Der Bedarf an Lehrern für die Berufs- und Berufsfachschulen in Hessen », publié par l'École supérieure de recherche pédagogique internationale de Francfort-sur-le-Main 1962.

V. PROPOSITIONS POUR L'HARMONISATION

Dans le présent rapport nous avons exposé le développement, la situation actuelle et les perspectives d'avenir du système « mixte » de formation et d'enseignement professionnels appliqué dans la république fédérale d'Allemagne, compte tenu en particulier de la formation des professeurs et l'enseignement professionnel ainsi que des instructeurs dans les entreprises, afin de contribuer de manière constructive à l'harmonisation poursuivie dans les pays de la Communauté économique européenne. En dépit de certaines imperfections, le système de formation et d'enseignement professionnels en Allemagne, de plus en plus différencié selon les degrés de qualification et encore très spécialisé selon les professions nécessitant une formation prolongée, représente un potentiel pédagogique considérable en raison de son influence en largeur et de sa fonction de sélection qui en résulte, favorisées par un système toujours plus étendu de mesures d'encouragement tant individuelles que collectives qui s'appliquent aux deux types de formation (formation en passant et formation programmée). Il s'agit, en l'occurrence, d'une somme d'expériences en matière de pédagogie professionnelle qui pourraient être utilisées avec fruit également dans les pays de la Communauté.

Selon le septième principe de la décision du Conseil de la CEE en date du 2 avril 1963, la formation technique et pédagogique du personnel enseignant et instructeur « constitue un des éléments de base de toute politique efficace de formation professionnelle ». La qualification des enseignants et des instructeurs constitue l'un des critères les plus importants de la situation et des perspectives de la formation professionnelle dans un pays. Eu égard à la part croissante qui revient dans les pays de la Communauté à la formation dans l'entreprise, il importe avant tout de développer l'efficacité de ce type de formation et de mieux la coordonner avec l'enseignement des écoles professionnelles. Mais cela dépend de la volonté et de la capacité des « exécutants » de leur sens des responsabilités, et surtout de leur aptitude pédagogique qui est déterminée à son tour dans une large mesure par la formation reçue.

Lorsque l'on examine et compare les divers systèmes de formation en vigueur dans les pays de la Communauté, non pas tant du point de vue de leur organisation et de leur structure juridique mais bien plus du point de vue de leur structure sous l'angle de la pédagogie professionnelle et de l'enseignement, on découvre un grand nombre de problèmes communs qui pourraient être discutés au niveau de la Communauté et auxquels on pourrait essayer de trouver un dénominateur commun.

Les moyens qui s'offrent à cet égard sont les suivants:

a) établir des contacts entre les centres de formation du personnel enseignant et instructeur par des visites de professeurs et d'étudiants, par des échanges systématiques d'expériences et d'ouvrages techniques par la constitution de groupes de discussion et de coordination spécialisés;

b) harmoniser et reconnaître mutuellement des qualifications acquises par les professeurs et les instructeurs;

- c)* créer des archives centrales en tant que service d'information et de consultation chargé en même temps de coordonner les demandes de recherche et de dépouiller les résultats obtenus;
- d)* recueillir des renseignements sûrs en nombre suffisant et des documents de travail en encourageant la recherche;
- e)* créer une terminologie uniforme pour la pédagogie professionnelle afin de faciliter la compréhension réciproque en écartant les risques de subjectivité;
- f)* publier un bulletin de la CEE sur la formation professionnelle et les institutions de formation qui serait à la fois un organe central d'information et de discussion concernant les problèmes de la politique de formation, de la pédagogie professionnelle, mais surtout pour les problèmes didactiques et les problèmes de méthodologie;
- g)* organiser des cours de langue, également au stade du perfectionnement des instructeurs en réservant la première place aux sujets techniques et économiques;
- h)* prévoir comme objectif éloigné la création d'établissements centraux de formation pour le perfectionnement des professeurs et personnes chargés de former des apprentis afin de promouvoir la formation professionnelle et l'éducation de la jeunesse au niveau européen.

COMMISSION 1

RAPPORT n° 3

La formation du personnel enseignant et instructeur chargé de la formation professionnelle des jeunes dans les collèges d'enseignement technique et les lycées techniques en France

Rapporteur: R. Basquin

directeur de l'Ecole normale supérieure de l'enseignement technique, Paris

ESQUISSE DU SYSTEME SCOLAIRE FRANCAIS

L'application du décret de 1959 portant réforme de l'enseignement a entraîné des modifications sensibles de l'édifice scolaire français.

En premier lieu, la limite d'âge de la scolarité obligatoire a été portée à 16 ans au lieu de 14 ans; cette mesure sera généralisée à partir du 1^{er} janvier 1967.

D'autre part, les cloisonnements qui existaient naguère entre les directions des enseignements du premier degré, du second degré et de l'enseignement technique ont disparu pour faire place à un ensemble plus cohérent, de meilleure unité et propre à éviter des concurrences fâcheuses.

Grâce aux transformations en cours, chacun se reconnaîtra plus facilement qu'autrefois dans le dédale de structures où plus d'un s'égarait. On peut espérer que parents et enfants seront à même de mieux choisir une carrière où l'on s'engage souvent pour toute la vie.

Voici comment se présente, actuellement, le schéma de notre système scolaire.

La structure de l'école *primaire* subit peu de changement. De l'âge de 6 ans à l'âge de 11 ans, l'enfant fréquente le cours préparatoire (1 an), puis le cours élémentaire (2 ans), enfin le cours moyen (2 ans).

Au-delà de 11 ans un important contingent d'enfants représentant — selon certaines prévisions — près des deux tiers d'une même tranche d'âge entreront dans des établissements dits du premier cycle. Le dernier tiers demeurera à l'école primaire dont les classes terminales actuelles mènent notamment aux *collèges d'enseignement technique* ou à l'apprentissage direct.

L'enseignement du premier cycle comprend quatre années d'études, de 11 à 15 ans, accomplies dans des classes dites de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième.

Aux classes de sixième et de cinquième correspond le *cycle d'observation* (11 à 13 ans) et à celles de quatrième et de troisième le *cycle d'orientation* (13 à 15 ans). Ces deux cycles comportent des *sections classiques* (avec latin) et des *sections modernes* (sans latin).

L'enseignement du second cycle fait suite à l'enseignement du premier cycle. Sa durée est de trois ans (de 15 à 18 ans). Il est distribué dans les classes dites de seconde, de première et terminale des lycées: lycées classiques et modernes, lycées techniques.

La sanction des études est le *baccalauréat*, diplôme dont les options sont multiples: philosophie, sciences expérimentales, mathématiques, mathématiques et technique, technique et économie, et pour les lycées techniques, un *brevet* faisant foi de la qualification professionnelle.

Au-delà du second cycle on trouve les *classes préparatoires à l'enseignement supérieur*: écoles normales supérieures, écoles d'ingénieurs, facultés.

Dans le présent rapport nous étudierons particulièrement les problèmes posés par le recrutement et la formation des maîtres appelés à enseigner dans les établissements publics de l'enseignement technique dont la vocation s'attache aux professions de l'industrie et du commerce.

Il convient de souligner que les établissements publics en question: *collèges d'enseignement technique* et *lycées techniques* s'adressent à des adolescents assujettis durant plusieurs années aux disciplines de l'esprit et du corps.

Les collèges d'enseignement technique ont pour but de préparer des *ouvriers* et *employés* qualifiés. La durée des études est de trois années sanctionnées par un certificat d'aptitude professionnelle de spécialité.

Admis dès l'âge de 14 ans, les élèves sont présentement recrutés au moyen d'un concours. Ils reçoivent à la fois une formation générale et professionnelle distribuée selon un horaire hebdomadaire de quarante heures. Pour fixer les idées, la moitié de cet horaire est consacrée à la formation professionnelle proprement dite, l'autre moitié aux disciplines générales et d'éducation physique.

Il y a actuellement en France un millier de collèges d'enseignement technique recevant 250 000 élèves et où enseignent 15 000 maîtres.

Les lycées techniques — nouvelle appellation des *ex-collèges techniques* et *ex-écoles nationales professionnelles* — assurent la formation des *techniciens* et des *techniciens supérieurs*. Certains de ces établissements possèdent également des sections préparatoires aux baccalauréats techniques, aux écoles d'ingénieurs, à l'Ecole normale supérieure de l'enseignement technique.

La durée normale de la formation d'un technicien est de trois ans à partir de la classe de seconde (15 à 18 ans). Il faut deux années supplémentaires (18 à 20 ans) pour atteindre le niveau de technicien supérieur.

Dans les lycées techniques l'horaire hebdomadaire est également de quarante heures. La formation générale est d'un niveau comparable à celui du baccalauréat traditionnel; la formation technique est vivifiée par l'application permanente des connaissances scientifiques acquises au cours de la scolarité.

Le nombre de lycées techniques ou sections techniques équivalentes est de 300; l'effectif total de leurs élèves (sections industrielles et sections commerciales) est de l'ordre de 200 000 élèves; environ 13 000 maîtres enseignent dans ces établissements.

La formation des ouvriers et employés, des techniciens et des techniciens supérieurs nécessite le recours à des maîtres particulièrement qualifiés soit pour l'enseignement des disciplines générales soit pour l'enseignement des disciplines techniques ou technologiques.

Dans ce qui suit, nous ferons volontairement une part plus importante aux disciplines techniques.

RECRUTEMENT, FORMATION ET PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT DES COLLÈGES D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

Le personnel enseignant des collèges d'enseignement technique comprend :

- des professeurs d'enseignement général (PEG);
- des professeurs d'enseignement technique théorique (PETT);
- des professeurs techniques adjoints (PTA);
- des chefs de travaux et des chefs d'atelier.

Ces maîtres sont fonctionnaires de l'Etat. Ils sont placés sous l'autorité du chef de l'établissement où ils exercent et sont notés par un corps d'inspecteurs spécialisés attachés au rectorat de chaque circonscription académique.

Le personnel est recruté au moyen de concours organisés chaque année sur le plan national par le ministère de l'éducation nationale.

Les candidats admis au concours sont affectés, en qualité de professeurs stagiaires, dans une école normale nationale d'apprentissage (ENNA) où ils accomplissent une année de stage. Durant leur scolarité, ils perçoivent un traitement comme s'ils étaient déjà en fonction dans un collège d'enseignement technique.

Il existe actuellement cinq ENNA :

- trois masculins à Lyon, Nantes et Paris;
- deux féminins à Paris et Toulouse.

Ces cinq écoles reçoivent chaque année un contingent global de 800 stagiaires. A chacune d'elles sont généralement rattachés — en vue des applications pédagogiques — un ou plusieurs collèges d'enseignement technique.

A la fin de leur stage, les élèves professeurs doivent obtenir le certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges d'enseignement technique (CAECET).

PROFESSEURS D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL (PEG)

On distingue les professeurs de sciences et les professeurs de lettres.

Les PEG de sciences enseignent les mathématiques et les sciences physiques, en particulier la mécanique et l'électricité.

Les PEG de lettres enseignent le français, l'histoire, la géographie, la morale et l'instruction civique.

Ils sont recrutés par concours propre à chaque discipline et ouvert :

- a) aux instituteurs titulaires âgés de 40 ans au plus;
- b) aux candidats âgés de 20 ans au moins et de 35 ans au plus, admissibles, dans la section correspondant à l'emploi postulé, à l'École normale supérieure de l'enseignement technique ou aux Écoles normales supérieures de St-Cloud et de Fontenay-aux-Roses;
- c) aux candidats âgés de 20 ans au moins et de 35 ans au plus, titulaires, en sus du baccalauréat, d'un des certificats exigés pour une licence d'enseignement.

Le concours comporte des épreuves écrites et des épreuves orales. Les candidats titulaires d'un certificat de licence sont dispensés des épreuves écrites.

La nature des épreuves, leurs coefficients et leur durée sont précisés dans les tableaux ci-après:

Lettres

Nature des épreuves	Coefficient	Note éliminatoire inférieure à 20	Durée
<i>Epreuves écrites</i>			
1) Composition de littérature sur une oeuvre, un auteur ou une question figurant au programme	2	5	4 heures
2) Commentaire grammatical et linguistique sur un passage d'un texte figurant au programme	1		2 heures
3) Composition d'histoire sur un sujet tiré du programme	1		3 heures
4) Composition de géographie sur un sujet tiré du programme	1		3 heures
<i>Epreuves orales</i> ⁽¹⁾			
1) Explication de texte portant sur des oeuvres figurant au programme	2		
2) Interrogation sur l'histoire littéraire française des origines jusqu'à nos jours	1		
3) Interrogation d'histoire sur les questions du programme	1		
4) Interrogation de géographie sur les questions du programme	1		

⁽¹⁾ Chaque interrogation sera précédée d'une préparation d'environ une demi-heure et aura une durée d'environ une demi-heure.

Sciences (Hommes)

Nature des épreuves	Coefficient	Note éliminatoire inférieure à 20	Durée
<i>Epreuves écrites</i>			
Composition française	2		3 heures
Mathématiques	2		3 heures
Physique	1		2 heures
Chimie	1		2 heures
<i>Epreuves orales</i>			
Une interrogation d'algèbre ou d'arithmétique ou trigonométrie	1		
Une interrogation de géométrie	1		
Une interrogation de physique et chimie	1		
Une interrogation d'électricité	1		

⁽¹⁾ Chaque interrogation sera précédée d'une préparation d'environ une demi-heure et aura une durée d'environ une demi-heure.

Sciences (Femmes)

Nature des épreuves	Coefficient	Note éliminatoire inférieure à 20	Durée
<i>Epreuves écrites</i>			
Composition française	2		3 heures
Mathématiques	2		3 heures
Physique ou chimie	1		2 heures
Sciences naturelles	1		2 heures
<i>Epreuves orales (1)</i>			
Une interrogation d'algèbre ou d'arithmétique ou trigonométrie	1		
Une interrogation de géométrie	1		
Une interrogation de physique et chimie	1		
Une interrogation d'histoire naturelle	1		

(1) Chaque interrogation sera précédée d'une préparation d'environ une demi-heure et aura une durée d'environ une demi-heure.

PROFESSEURS D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE THÉORIQUE (PETT)

Cette catégorie de maîtres comporte:

- les *PETT de dessin industriel* avec deux options possibles: « industries mécaniques » et « bâtiment »;
- les *PETT de dessin d'art appliqué aux métiers*;
- les *PETT d'enseignement commercial* avec les options « comptabilité » et « secrétariat-vente »;
- les *PETT d'enseignement ménager* appelés à exercer dans les établissements féminins.

Pour être précis, il conviendrait d'exposer en détail les conditions de recrutement de chaque type de professeur d'enseignement technique théorique. Nous renvoyons à un fascicule officiel dont la référence est indiquée ci-dessous (1) et nous nous contenterons de prendre un exemple, celui des:

PETT de dessin industriel des industries mécaniques

Peuvent être admis à concourir:

1. Les admissibles à l'Ecole normale supérieure de l'enseignement technique, section B;
2. Les titulaires de l'un des diplômes suivants:
 - baccalauréat série mathématiques et technique,
 - diplômes d'ingénieur reconnus par la commission du titre d'ingénieurs,

(1) Le recrutement du personnel enseignant des établissements d'enseignement technique - brochure n° 125 F.D. publiée par la SEVPEN, 13, rue du Four à Paris (VI^e).

— diplôme d'élève breveté des écoles nationales professionnelles ou des écoles assimilées dont la liste figure en annexe au présent arrêté,

— brevets professionnels de dessinateur:

- industriel en mécanique,
- en bâtiment et travaux publics,
- en ciment armé et génie civil,

— brevets de technicien (voir ci-dessous l'arrêté du 18-5-1960);

— brevet d'enseignement industriel;

3. Les professeurs techniques adjoints titulaires des centres d'apprentissage ou des collèges techniques;

4. Les postulants justifiant de références professionnelles exceptionnelles soumises à l'appréciation du ministre de l'éducation nationale. Les dossiers de cette nature doivent parvenir à l'administration centrale au plus tard un mois avant la date fixée pour la première épreuve.

Les candidats doivent en outre justifier de cinq années de service dans leur activité professionnelle ou dans l'enseignement technique, cette durée pouvant toutefois être réduite à quatre années pour les candidats qui ont accompli leur apprentissage dans un établissement public d'enseignement technique dont la scolarité normale est supérieure à trois années.

Les épreuves du concours sont définies par les indications du tableau suivant:

PETT dessin industriel - Option « industries mécaniques »

Nature des épreuves	Coefficient	Note éliminatoire inférieure à 20	Durée
<i>Epreuves écrites et graphiques</i>			
1. Dessin de construction ou d'avant-projet	5	12	8 heures
2. Présentation d'un document technique	1		4 heures
3. Français	2		3 heures
4. Mathématiques	2		4 heures
5. Mécanique	2		3 heures
<i>Epreuves orales ⁽¹⁾</i>			
1. Technologie de construction sous forme d'une critique de dessin	3		préparation 30 minutes interrogation 30 minutes
2. Technologie générale professionnelle sous forme d'une étude de fabrication	3		préparation 30 minutes interrogation 30 minutes
3. Géométrie descriptive	2		préparation 30 minutes exposé 30 minutes

⁽¹⁾ Sont déclarés admissibles aux épreuves orales les candidats ayant obtenu une moyenne générale d'au moins 10 sur 20 pour l'ensemble des épreuves, sans notes éliminatoires.

PROFESSEURS TECHNIQUES ADJOINTS

Ils sont recrutés au concours parmi les candidats âgés de 23 ans au moins et de 45 ans au plus et justifiant de cinq années d'activité professionnelle.

Voici, à titre d'indication, la nature des épreuves auxquelles doivent satisfaire les candidats masculins qui subissent, avant l'examen définitif, un examen probatoire ayant pour but de s'assurer de la pratique de leur métier.

Examen probatoire ⁽¹⁾

Epreuves	Coefficient	Note éliminatoire inférieure à 20	Durée
A) Essai pratique	1	10 pour la moyenne des 2 épreuves	4 heures
B) Analyse d'usinage	1		4 heures

(¹) Les candidats éliminés à l'examen probatoire ne peuvent subir les épreuves du concours.

Epreuves du concours

Epreuves	Coefficient	Note éliminatoire inférieure à 20	Durée
1. Epreuves écrites, graphiques et pratiques			
a) Composition française sur un sujet d'ordre général	1	5	3 heures
b) Dessin technique	2	5	4 heures
c) Mathématiques appliquées	1	5	2 heures
d) Composition de technologie professionnelle	2	5	2 h. 30
e) Epreuve pratique	8	12	8 à 20 h.
2. Epreuves orales			
Technologie professionnelle:			
1 ^{ère} épreuve: exposé	2	} inférieure à 8 sur 20 pour la moyenne des 2 notes	préparation 20 minutes interrogation 20 minutes
2 ^e épreuve: interrogation	2		sans préparation interrogation 20 minutes

LE STAGE DE FORMATION À L'ÉCOLE NORMALE NATIONALE D'APPRENTISSAGE

Le personnel enseignant des collèges d'enseignement technique est responsable de la formation de professionnels qualifiés susceptibles de répondre aux exigences mouvantes de l'industrie et de participer à l'évolution d'une société toute imprégnée de progrès technique. Il s'agit donc, pour les maîtres, de savoir concilier la formation professionnelle proprement dite, dont l'application est immédiate, avec la nécessité d'une adaptation permanente; de former non seulement des hommes de métier, mais des hommes tout court, prompts à s'intéresser aux problèmes quotidiens, mais aussi animés par la curiosité, la joie de connaître, le goût d'une culture non limitée au seul univers de la profession.

Aussi les professeurs des ENNA ont-ils sans cesse présent à l'esprit l'avenir des générations d'adolescents qui vont être confiés aux jeunes maîtres dont la formation repose elle-même sur les critères suivants:

technicité: c'est-à-dire connaissance aussi parfaite que possible d'un métier à son stade actuel;

productivité: aptitude au raisonnement et à l'analyse technique, c'est-à-dire intelligence du métier;

convertibilité: rendue possible grâce à une culture de base polyvalente et à un sens de la généralisation;

perfectibilité: c'est-à-dire désir d'apprendre et aptitude à organiser son propre perfectionnement;

désir de culture: ouverture sur les problèmes de la vie et curiosité du savoir.

L'organisation des études dans les ENNA s'inspirera non seulement de ces critères mais aussi de certains facteurs tels que:

— *niveaux différents* des connaissances acquises par les stagiaires entrant dans les ENNA, selon les catégories: professeurs d'enseignement général, professeurs d'enseignement technique théorique, professeurs techniques adjoints;

— conditions particulières de l'enseignement que les maîtres des CET dispenseront quand ils entreront en fonction: elles tiennent principalement au niveau variable des élèves et à la nature de leur spécialisation;

— climat psychologique particulier des collèges d'enseignement technique où des contacts fréquents entre les maîtres des différentes disciplines et des liaisons entre enseignements généraux et enseignements technologiques doivent être recherchés et maintenus.

D'une façon générale, la formation à l'ENNA comprend deux parts sensiblement égales:

- l'une consacrée au perfectionnement de la culture générale et spécialisée;
- l'autre consacrée à la formation pédagogique, théorique et pratique.

A titre indicatif, nous donnons ci-après un résumé de l'organisation des études à l'ENNA masculine de Paris.

A. Le perfectionnement

Culture générale: elle comprend:

1) une partie commune

l'histoire des sciences, des techniques, des faits économiques et sociaux;

2) une partie différenciée

a) pour les PEG et PETT: compléments de culture littéraire; étude de l'évolution de la pensée contemporaine (pour les PEG lettres le niveau et le contenu de cet enseignement est adapté aux acquisitions préalables);

b) pour les PTA: langue française (vocabulaire, grammaire); technique de l'expression verbale et écrite.

Culture spécialisée:

les compléments sont donnés en fonction de la spécialisation;

PEG lettres: langue française (philologie, grammaire, stylistique) - histoire - géographie - morale - instruction civique - législation du travail;

PEG sciences: mathématiques - mécanique - physique - électricité - chimie - travaux pratiques de laboratoire;

PETT dessin: mathématiques - géométrie descriptive - mécanique - électricité - dessin et technologie de construction - résistance des matériaux - technologie de fabrication;

PTA: mathématiques - mécanique - électricité - technologie de fabrication OST - préparation - bureau des travaux - travaux pratiques techniques.

B. La formation pédagogique

Psycho-pédagogie - sociologie

Le cours commun à toutes les sections ne traite que de questions générales: psychologie de l'homme, de l'adolescent, des groupes; psychotechnique — structure sociale — milieu du travail, milieu familial; éducation nationale, orientation scolaire et professionnelle — histoire et doctrines de la pédagogie — relations pédagogiques du maître et de l'élève.

Technique pédagogique

Ce cours est la préparation théorique de l'enseignement effectif et doit être essentiellement pragmatique. Il est différencié pour *chaque spécialité* et dans chacune d'elles pour *chaque discipline*.

Il porte sur la documentation du maître et de l'élève, sa mise à jour, le matériel didactique, l'emploi du matériel audio-visuel, la conduite de la classe — le contrôle du travail — les examens, avec l'adaptation particulière à chaque discipline.

Pédagogie appliquée

Les futurs maîtres sont entraînés dès leur arrivée à faire des exposés à leurs camarades dans le domaine de la culture spécialisée. Ces exposés font l'objet d'enregistrement et de critiques portant sur la forme et sur le fond.

Dès le deuxième mois, lorsque les premiers éléments de technique pédagogique sont acquis, les stagiaires font devant leurs camarades des cours au niveau des CET, toujours suivis de discussions.

Enfin, à partir du troisième mois, les stagiaires doivent enseigner dans des conditions réelles, d'abord avec des élèves des CET d'application et au cours de stages pédagogiques à des élèves de CET extérieurs.

Formation complémentaire

Chaque semaine il est prévu à l'emploi du temps une demi-journée consacrée à diverses activités complémentaires soit culturelles, soit pédagogiques qui intéressent soit l'ensemble des sections, soit quelques-unes d'entre elles à raison de besoins particuliers:

- visites culturelles ou d'informations techniques, commentées: musées, expositions, établissements industriels, monuments, etc.;
- travaux pratiques de reproduction de documents: différentes techniques de reproduction possibles dans les CET;
- travaux pratiques de manipulation du matériel audio-visuel: maniement et entretien du matériel, réalisation de documents photographiques, etc.;
- travaux pratiques de laboratoire: mécanique, essais de matériaux, traitements thermiques, etc.;
- travaux pratiques d'expérimentation: atelier et technologie;
- dessin d'art - dessin perspectif.

C. Répartition des activités dans l'année scolaire

La date de rentrée, conditionnée par le concours de recrutement est variable suivant les sections, il s'ensuit que la durée de l'année scolaire est elle-même différente:

- 34 semaines pour les PETT - dessins issus du concours normal ou provenant de la section préparatoire et pour les PTA;
- 30 semaines pour les PEG.

Sur cette année scolaire, est à comprendre:

- 1 semaine d'échanges pédagogiques,
- 5 semaines de stages pédagogiques à l'extérieur pour les PEG et les PETT,
- 2 semaines de stages industriels, plus 3 semaines de stages pédagogiques à l'extérieur pour les PTA.

La semaine d'échanges pédagogiques

Dans les CET il est nécessaire d'établir une coopération entre les maîtres de toutes les disciplines, c'est une nécessité à la fois pédagogique et psychologique. Nul ne doit ignorer ce qu'enseigne le voisin, encore moins le sous-estimer.

C'est dans ce but qu'au début de l'année scolaire est prévue une semaine d'échanges pédagogiques au cours de laquelle les stagiaires assistent à des leçons faites au CET d'application dans des matières autres que celles de leur spécialité, à l'issue des-

quelles ils peuvent poser toutes questions aux professeurs pour préciser leur information.

Par exemple un PEG lettres assistera au cours de cette semaine à des leçons de sciences, de dessin, de technologie, et à des lancements d'exercices à l'atelier.

Stages industriels

Un stage de deux semaines dans des établissements industriels est organisé pour les PTA au cours du premier trimestre scolaire dans le but de les mettre en contact avec les méthodes les plus modernes de production.

Stages pédagogiques

Ces stages ont pour but de mettre en application les enseignements pédagogiques reçus à l'École normale.

Les stagiaires sont répartis dans divers CET de la région parisienne sélectionnés pour la qualité de leur enseignement; ils sont confiés à des professeurs qui jouent le rôle de conseillers pédagogiques et leurs travaux sont contrôlés par les professeurs de l'École normale.

La durée de chaque stage est de trois semaines environ; durant quelques jours les stagiaires assistent aux leçons de leur conseiller puis assurent entièrement un service d'enseignement durant le reste du stage.

LE PERFECTIONNEMENT DES MAÎTRES DES COLLÈGES D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE AU COURS DE LEUR CARRIÈRE

Les rigueurs mêmes du recrutement, la formation reçue ensuite par les maîtres permettent d'affirmer que chacun possède les moyens nécessaires pour agir sans défaillance et progresser.

1. Un premier mode de perfectionnement repose sur *l'effort personnel*: au cours de son existence professionnelle, chaque professeur constitue et renouvelle sa propre documentation en recourant aux ouvrages, revues spéciales, documents divers qu'il est à même de consulter. Plus d'un trouve dans l'établissement où il exerce une bibliothèque où la littérature technique a une certaine importance. A ce sujet, signalons l'existence de deux publications officielles éditées par l'Institut pédagogique national et destinées à l'information des maîtres:

— le Bulletin d'informations économiques, techniques et pédagogiques, qui intéresse les professeurs d'enseignement commercial,

— le Bulletin intitulé « l'enseignement des techniques industrielles ».

Ces deux bulletins sont publiés sous l'égide du *comité d'études pédagogiques et techniques*, organisme dépendant du ministère de l'éducation nationale.

2. *Des conférences pédagogiques ou techniques* organisées sur le plan local ou régional apportent aux maîtres les informations et conseils propres à les éclairer sur l'efficacité de certaines méthodes ou procédés.

3. Des cours de promotion sociale placés sous l'égide du Conservatoire national des arts et métiers et de ses centres associés permettent à ceux qui le désirent et le peuvent de parfaire leur culture scientifique.

4. Il existe également des cours de préparation à certains concours par correspondance. Ces cours sont organisés par le *Centre national de télé-enseignement de Vanves (Seine)*. Les maîtres qui s'y inscrivent ont alors en vue un poste d'enseignant de plus haut niveau que celui qu'ils occupent.

5. D'autres moyens de perfectionnement sont mis en œuvre par le *Centre de recherche de productivité de l'enseignement technique* (CRPET). Son intervention, aussi bien dans le domaine industriel que dans le domaine commercial, a été et demeure particulièrement efficace parce qu'elle contribue à rénover le contenu de l'enseignement ainsi que les méthodes pédagogiques.

Le CRPET a notamment la charge:

— de prévoir et d'organiser les *stages pratiques* de perfectionnement destinés aux maîtres des enseignements technologiques;

— de mener à bonne fin les *actions pilotes* engagées dans les collèges d'enseignement technique ainsi que dans les lycées techniques;

— d'organiser dans toutes les circonscriptions académiques des *séminaires d'information* technique ou pédagogique où membres de l'enseignement et représentants de l'industrie et du commerce ont l'occasion de se rencontrer et d'échanger leurs idées.

On ne peut que souhaiter le maintien de tel organisme animé présentement par deux inspecteurs généraux de l'enseignement technique: MM. Chappert et Nogues.

RECRUTEMENT, FORMATION ET PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT DES LYCÉES TECHNIQUES

Le personnel enseignant des lycées techniques comprend:

— des professeurs des disciplines générales et des professeurs d'enseignement technique théorique, ils appartiennent à deux corps: celui des *agrégés* et celui des *certifiés*, c'est-à-dire possédant l'agrégation ou le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET) de leur spécialité;

-- des *professeurs techniques* (PT) et des *professeurs techniques adjoints* (PTA) chargés d'assurer la formation professionnelle proprement dite; leurs activités sont coordonnées par un professeur technique *chef des travaux*.

Ces maîtres sont également fonctionnaires de l'Etat. Placés sous l'autorité du chef de l'établissement où ils exercent, ils sont notés par des inspecteurs généraux.

Le personnel des lycées est recruté par concours et il est formé au préalable dans des institutions que nous allons rapidement examiner.

PROFESSEURS DES DISCIPLINES GÉNÉRALES ET TECHNIQUES THÉORIQUES

Ces professeurs sont davantage spécialisés que leurs collègues des collèges d'enseignement technique. On distingue des spécialistes de français, d'histoire et de géographie,

de langues vivantes; des spécialistes de mathématiques, de physique et de chimie, de physiologie, d'électricité industrielle, de mécanique appliquée; des spécialistes de dessin technique, de dessin d'art appliqué aux métiers, d'économie domestique, de sciences et techniques économiques.

Pendant longtemps *l'Ecole normale supérieure de l'enseignement technique* (ENSET) a été pratiquement seule à former de tels maîtres. C'est une importante institution qui recrute chaque année près de 350 élèves au moyen de concours sévères, du niveau de « propédeutique », c'est-à-dire de l'entrée dans les facultés.

Elle comporte onze sections. Nul ne peut s'y présenter s'il a plus de 23 ans et ne possède le baccalauréat ou un diplôme équivalent. Deux années de préparation spéciale sont souvent nécessaires aux candidats pour être en mesure de réussir.

La durée des études est de quatre ans; la scolarité est organisée comme suit:

— après deux ans d'études: licence d'enseignement et admission aux épreuves de la partie théorique du CAPET;

— troisième année d'études: formation pédagogique et stage d'application dans un lycée technique en vue de l'obtention de la partie pratique du CAPET de la spécialité; durant cette année les élèves qui le désirent préparent le diplôme d'études supérieures ou les certificats exigés pour se présenter à l'agrégation;

— la quatrième année d'études est consacrée à la préparation de l'agrégation, elle n'est accessible qu'à des élèves titulaires du CAPET, donc déjà professeurs certifiés.

Parallèlement à l'ENSET, existent les *Instituts de préparation aux enseignements du second degré* (IPES) ouverts dans les facultés de lettres et sciences humaines, ainsi que dans les facultés des sciences.

Les IPES assurent la préparation de futurs professeurs certifiés ou agrégés; leur action est complétée par celle des *centres pédagogiques régionaux* (CPR) où les élèves-professeurs sortant des IPES sont nommés pour accomplir une année de stage pédagogique leur permettant d'atteindre le grade de professeur certifié.

Les IPES et les CPR qui en sont le prolongement apportent à l'enseignement technique une partie des professeurs de disciplines générales: lettres, langues vivantes et sciences dont il a besoin et qu'il ne trouve pas en quantité suffisante à l'ENSET.

Depuis 1963, une section « construction et mécanique » a été instituée dans quelques IPES; cette innovation doit permettre de recruter un plus grand nombre de professeurs de dessin technique, discipline particulièrement déficitaire. Il est probable qu'une mesure analogue sera prise en faveur de certaines facultés de droit dont la vocation s'étendra à la préparation de professeurs de sciences et techniques économiques.

Ainsi, de plus en plus, la formation des professeurs de lycées techniques s'articule autour de la licence d'enseignement:

— licences de lettres, licences de sciences;

— licence de sciences appliquées (pour l'enseignement du dessin technique et de la mécanique);

— licence ès-sciences économiques (pour les enseignements dits commerciaux).

PROFESSEURS TECHNIQUES ET PROFESSEURS TECHNIQUES ADJOINTS

Les *professeurs techniques* ont même grade que les professeurs certifiés. Ils sont recrutés parmi des candidats ayant une expérience professionnelle de plusieurs années et qui sont titulaires:

- soit du certificat d'aptitude à l'enseignement pratique correspondant à la spécialité,
- soit d'un diplôme d'ingénieur de la spécialité reconnu par l'Etat.

Depuis la dernière guerre, on a malheureusement constaté que les très bons praticiens de l'industrie ayant une bonne culture générale et possédant de fortes connaissances scientifiques et techniques n'étaient pas tentés par la carrière enseignante où les rémunérations sont souvent inférieures à celles du secteur privé.

Aussi le ministère de l'éducation nationale a-t-il envisagé de former en école des professeurs techniques des spécialistes des fabrications mécaniques, d'électrotechnique et d'électrotechnique industrielle en partant de candidats sortant des lycées techniques et titulaires d'un brevet de technicien supérieur.

Une première expérience sera prochainement tentée à l'Ecole normale supérieure de l'enseignement technique où une section « fabrications mécaniques » sera ouverte et fonctionnera selon les modalités propres à la scolarité dans cet établissement.

Les élèves devront:

1) collationner quatre certificats comparables aux certificats d'études supérieures délivrés par les facultés des sciences:

- certificat de construction,
- certificat de fabrication générale,
- certificat de fabrication spécialisée,
- certificat des techniques de production industrielle;

2) accomplir un stage industriel d'une année dans une ou plusieurs usines;

3) obtenir le CAPET « fabrications mécaniques ».

Pour ces élèves-professeurs, la durée des études (stage industriel compris) sera de quatre ans.

Les *professeurs techniques adjoints* des lycées techniques sont recrutés exclusivement par concours, généralement parmi des professionnels en activité dans les entreprises ou d'anciens professionnels entrés dans l'enseignement technique. C'est ainsi, par exemple, que de nombreux candidats se présentent qui sont déjà titulaires d'un poste dans un collège d'enseignement technique.

Après leur succès au concours, les candidats retenus accomplissent un stage dans un *centre de formation*. Un seul centre est actuellement ouvert: il est rattaché administrativement à l'ENSET; d'autres centres du même genre doivent être créés dans un proche avenir.

Sont dispensés du stage en question les candidats qui ont déjà accompli un stage dans une école normale nationale d'apprentissage.

Pour conserver au présent document le maximum de clarté, nous donnons ci-après quelques indications relatives au recrutement et à la formation de certains professeurs techniques adjoints.

PROFESSEURS TECHNIQUES ADJOINTS INDUSTRIELS DES LYCÉES TECHNIQUES

ROLE DU PROFESSEUR TECHNIQUE ADJOINT

Le professeur technique adjoint (PTA) d'une spécialité déterminée est chargé, dans les lycées techniques, de l'enseignement des travaux pratiques d'atelier ainsi que de la technologie professionnelle correspondant à cette spécialité.

Il doit être un démonstrateur habile et avoir des connaissances théoriques générales et techniques qui lui permettent de justifier les principes sur lesquels repose son enseignement. En contact avec des adolescents, il doit également avoir, dans le domaine de la psychopédagogie, aptitudes et connaissances. Enfin, il doit posséder une expérience professionnelle indispensable à la résolution des problèmes techniques qu'il devra aborder avec ses élèves.

RECRUTEMENT

Les professeurs techniques adjoints ayant subi avec succès un concours de recrutement sont affectés au « centre de formation des PTA », établissement annexé à l'École normale supérieure de l'enseignement technique (ENSET).

Pour être admis à se présenter à ce concours, les candidats doivent justifier de cinq années d'activité professionnelle au-delà de l'âge de 18 ans et être titulaires d'un des diplômes suivants:

- certificat d'aptitude professionnelle (CAP),
- brevet d'enseignement industriel (BEI),
- brevet professionnel (BP),
- diplôme d'élève breveté des lycées techniques d'Etat (DEB),
- brevet de technicien (décret du 19-2-1952).

Epreuves du concours de recrutement

Elles sont destinées à contrôler la culture générale et les connaissances théoriques et techniques des candidats.

Le concours comprend deux séries d'épreuves:

Epreuves	Coefficient	Durée (en heures)	Note éliminatoire inférieure à 20
<i>Première série: épreuves écrites</i>			
a) français (sujet d'ordre général)	1	3	5
b) mathématiques et sciences appliquées	2	3	5
c) dessin technique	1	5	5
d) technologie professionnelle	1	3	5
e) analyse de fabrication	1	5	8
<i>Deuxième série: épreuves pratiques et orales</i>			
a) épreuve pratique	3	8 à 20	12
b) interrogation de technologie (préparation: 20 mn)	2	½	8

Seuls les candidats ayant obtenu, à la première série d'épreuves, une moyenne générale au moins égale à 10 sur 20, *sans note éliminatoire*, sont admissibles aux épreuves de la deuxième série.

A la suite des épreuves de la deuxième série, les jurys dressent, par ordre de mérite, la liste des candidats qui ont obtenu pour l'ensemble des épreuves du concours une moyenne générale au moins égale à 10/20 sans note éliminatoire.

La liste des candidats définitivement admis est établie par ordre de mérite dans la limite des postes mis au concours.

Le programme du concours comporte deux parties:

- 1) un programme commun à toutes les spécialités qui groupe le français, les mathématiques et les sciences appliquées (optique géométrique, électricité générale, mécanique);
- 2) un programme particulier à chaque spécialité qui porte sur la technique pratique et la technologie.

LE STAGE AU CENTRE DE FORMATION DES PTA INDUSTRIELS

Le stage a pour but de préparer à leur fonction les futurs professeurs techniques adjoints. Les études visent à accroître les connaissances générales et professionnelles et à former pédagogiquement les maîtres.

Administré par le directeur de l'ENSET, le Centre de formation des PTA est confié à un directeur des études qui en assure l'organisation et le fonctionnement. Il peut recevoir des stagiaires des spécialités suivantes: bureau des travaux, fabrications mécaniques, mécanique de précision, mécanique et électricité d'automobile, forge et serrurerie, métaux en feuilles, électricité, radio-électricité.

Les professeurs techniques adjoints stagiaires accomplissent au Centre un stage de quatre mois.

Exemple d'emploi du temps de la section « fabrications mécaniques »

Matières enseignées ou activités	Nombre d'heures hebdomadaires
Français (civilisation – économie sociale)	1 1/2
Mathématiques	1 1/2
Sciences	1 1/2
Mécanique	1 1/2
Psychopédagogie	1 1/2
Dessin technique	2
Pédagogie des travaux pratiques	2
Pédagogie de la technologie	2
Etude de fabrication	2
Manipulations	2
Perfectionnement pratique et technologie	4
Application industrielle de l'électricité	2
Total	23 1/2 par semaine

Si les programmes des études, dans les disciplines générales et techniques théoriques, sont communs à toutes les spécialités, par contre, les stagiaires reçoivent des enseignements professionnels diversifiés.

— Visites d'usines — conférences;

— Stage pédagogique de trois semaines et demie.

Au cours du stage pédagogique qui est effectué dans un lycée technique de Paris ou d'une ville de province, le stagiaire est guidé et contrôlé par un conseiller pédagogique.

Examen de fin de stage, « de validation de stage »

A la fin du stage, les PTA stagiaires subissent un examen qui consiste en une épreuve de pédagogie d'une durée de quatre à cinq heures. Il est ainsi possible de contrôler la formation pédagogique acquise pendant le stage.

La liste, par ordre de mérite, des candidats proposés pour la validation du stage est établie en tenant compte de la moyenne des notes de l'année et de la note de l'examen.

A la sortie du Centre de formation des PTA, les stagiaires dont le stage a été validé sont affectés à un établissement d'enseignement technique où ils subiront une inspection de titularisation par un inspecteur général assisté du chef des travaux de l'établissement et d'un professeur technique adjoint de la spécialité du candidat.

AMÉLIORATION DE LA FORMATION

Dans l'immédiat

A la rentrée de 1964, la durée de la scolarité des PTA industriels stagiaires sera portée à une année complète.

Il sera possible d'accroître l'efficacité du stage en introduisant dans l'emploi du temps des leçons à faire par les stagiaires à des élèves du lycée technique de Cachan sous contrôle de professeurs et en organisant un stage industriel de perfectionnement technique.

Dans un proche avenir

Un décret récent, dont la date d'application n'est pas encore arrêtée, modifie les conditions de recrutement des professeurs techniques adjoints des lycées techniques. Les PTA stagiaires, devenus élèves-professeurs, seront recrutés par des voies différentes suivant leur formation de base (l'accès du Centre de formation sera alors ouvert aux bacheliers techniques et aux techniciens supérieurs).

La durée des études dans les centres de formation (d'autres centres que celui de Cachan seront probablement créés) variera d'un à deux ans suivant l'origine des candidats.

A l'issue de leurs études, les élèves-professeurs techniques adjoints subiront les épreuves d'un concours organisé en vue de la délivrance du certificat d'aptitude aux fonctions de professeur technique adjoint de lycée technique correspondant à la spécialité dont ils relèvent.

PROFESSEURS TECHNIQUES ADJOINTS DE COMMERCE DES LYCÉES TECHNIQUES

Rôle du professeur technique adjoint

Ils sont essentiellement chargés, dans les lycées techniques, de l'enseignement de la sténographie et de la dactylographie et de leur application aux travaux de secrétariat.

Ils assurent également l'enseignement de la mécanographie (utilisation des machines à calculer) et peuvent, en cas de besoin, être chargés du classement et de l'organisation des bureaux.

RECRUTEMENT

La formation professionnelle de ces professeurs est donnée au cours d'une année de stage, dans un « centre de formation » annexé à l'ENSET. Les stagiaires sont recrutés par concours.

Pour prendre part au concours, les candidats doivent posséder une bonne formation de base justifiée par l'un des diplômes suivants:

- première partie du baccalauréat,
- brevet supérieur d'études commerciales,
- brevet professionnel de secrétaire,
- brevet de technicien du secrétariat.

Les candidats doivent en outre avoir effectué trois années de pratique qualifiée dans un bureau (cette condition est importante; il est en effet considéré qu'une expérience professionnelle apporte un complément de formation, mais surtout rend le futur professeur plus apte à donner un enseignement efficace, bien adapté aux besoins des entreprises).

Epreuves du concours de recrutement

Elles sont destinées à contrôler la formation générale et les connaissances techniques des candidats et comprennent:

- une composition française (3 h)
- des épreuves de sténographie:
 - un thème: reproduction en sténographie d'un texte de 100 mots,
 - une prise en sténographie d'une dictée de 3 mn à la vitesse de 100 mots
- des épreuves de dactylographie:
 - reproduction d'un texte à la vitesse de 30 mots-minute (durée 15 mn),
- mise au net d'un projet comportant ratures, surcharges, annotations, erreurs.

(Ces épreuves ne se caractérisent pas par une grande vitesse exigée; elle sont destinées à vérifier que les candidats ont une parfaite connaissance des techniques qu'ils auront à enseigner).

- une épreuve de commerce.

(Les professeurs de sténographie-dactylographie doivent en effet bien connaître l'usage des documents commerciaux et les techniques commerciales qui constitueront l'essentiel des textes qu'ils auront à utiliser).

— une reproduction d'un texte et une interrogation sur le matériel de bureau.

ANNÉE DE STAGE

L'année au Centre de formation a pour but de compléter la formation générale et professionnelle des professeurs admis au concours et de leur donner une formation pédagogique.

Les cours portent sur les disciplines suivantes:

- français: étude de la langue, des auteurs modernes,
- pédagogie générale,
- pédagogie appliquée,
- économie et vie des entreprises (cours complétés par des visites d'entreprises),
- commerce et comptabilité,
- mécanographie: technologie et manipulation des machines à calculer et machines comptables,
- étude d'un deuxième système de sténographie,
- pédagogie de la sténographie et de la dactylographie.

Pendant toute l'année, les élèves assistent, par groupes, à des leçons de sténographie et de dactylographie dans des classes d'un lycée technique.

D'autre part, ils effectuent un stage de trois semaines dans un lycée technique de Paris ou d'une ville de province. Au cours de ce stage, ils font au moins trente leçons, guidés et contrôlés par un conseiller pédagogique.

Remarque: Deux « systèmes » de sténographie sont essentiellement enseignés et pratiqués en France: « Duployé » et « Prévost-Delaunay ». A la fin de leur stage, les professeurs peuvent enseigner indifféremment les deux systèmes.

Examen de fin de stage: « de validation de stage »

Il constitue un contrôle de la formation acquise pendant le stage et permet un classement qui sera pris en considération pour l'affectation des professeurs dans un lycée technique.

Il comporte des épreuves écrites et orales et des épreuves pédagogiques.

Epreuves écrites

- 1) Composition de pédagogie appliquée aux problèmes posés par l'enseignement de la sténographie, de la dactylographie et de l'outillage de bureau;
- 2) Epreuve portant sur les problèmes de classement et l'utilisation du matériel et des machines de bureau;
- 3) Etude d'un cas simple de caractère comptable;

4) Epreuves de sténographie et dactylographie:

a) Thème sténographique: dans la deuxième méthode (qui a été étudiée par le candidat pendant l'année de stage);

b) Correction et notation d'un devoir d'élève

- de sténographie
- de dactylographie.

Epreuves orales

Exposé sur des questions relatives à l'équipement des bureaux et manipulations de machines à calculer et de machines comptables.

Epreuves pédagogiques:

Elles consistent en:

- une leçon de sténographie
- une leçon de dactylographie

faites à des élèves dans un établissement d'enseignement technique.

CONCLUSION

Les PTAC sont donc recrutés parmi des candidats ayant une formation générale qui leur permettra de dominer leur enseignement et possédant une connaissance des techniques qu'ils auront à enseigner: la sténographie et la dactylographie.

Si, dans la pratique, les sténo-dactylographes doivent atteindre une excellente vitesse pour que leurs techniques trouvent toute leur efficacité, par contre, il n'est pas apparu indispensable que les professeurs chargés de l'enseignement de ces mêmes techniques acquièrent des vitesses très élevées.

Il leur est seulement demandé d'avoir une bonne maîtrise des deux techniques et une connaissance approfondie des méthodes qui ont fait leurs preuves pour leur acquisition. On peut affirmer que cette formation atteint son but.

PROFESSEURS TECHNIQUES ADJOINTS D'ENSEIGNEMENT SOCIAL

RÔLE DU PROFESSEUR TECHNIQUE ADJOINT

Les professeurs techniques adjoints d'enseignement social sont chargés, dans les sections sociales des lycées techniques, des services ci-dessous:

- enseignement de la législation sociale, de l'hygiène sociale,
- organisation et direction des travaux pratiques de législation professionnelle,
- contacts avec les services médicaux et sociaux des employeurs,
- organisation des stages.

RECRUTEMENT

Le concours a lieu tous les deux ans. Les modalités du concours sont réglées par l'arrêté du 20 juillet 1955.

Titres exigés

Le concours est ouvert:

- aux assistantes sociales diplômées d'Etat,
- aux conseillères du travail diplômées,
- aux élèves de la section sociale supérieure de lycée technique d'Etat.

Les différentes catégories de candidates doivent être, en outre, titulaires de l'un des diplômes suivants:

- baccalauréat de l'enseignement secondaire,
- brevet d'enseignement social,
- brevet supérieur d'études commerciales.

Epreuves du concours

L'examen comprend les épreuves suivantes:

Nature des épreuves	Durée	Coefficient	Note éliminatoire inférieure à 20
<i>Première série d'épreuves</i> (éliminatoires)			
Epreuves écrites:			
1) Composition sur un sujet de psychologie ou de sociologie	3 h	2	5
2) Composition sur un problème médico-social	4 h	3	5
<i>Deuxième série d'épreuves</i>			
Epreuves écrites et pratiques:			
1) Etude d'un problème concret d'ordre social (législation sociale et droit du travail)	3 h	3	5
2) Composition de sciences naturelles	2 h	1	
3) Composition de droit	3 h	1	
<i>Epreuves orales</i>			
1) Interrogation de puériculture	20 mn max.	1	
2) Interrogation de législation sociale ou droit du travail (par tirage au sort au moment de l'interrogation)	20 mn max.	2	
3) Présentation et discussion du problème d'ordre social ayant fait l'objet de l'épreuve écrite de la deuxième série	30 mn max.	2	

STAGE A L'ENSET

Les candidates déclarées admises et nommées professeurs techniques adjoints stagiaires au Centre de formation des professeurs techniques adjoints d'enseignement social annexé à l'Ecole normale supérieure de l'enseignement technique y accomplissent un stage obligatoire d'un an, sanctionné par un examen de validation de stage. La durée du stage pourra être réduite à trois mois pour les candidates ayant déjà effectué un stage de formation pédagogique dans une école nationale d'apprentissage (1 an).

Organisation du stage

Le stage comprend:

A. des cours

- 1) des cours de pédagogie générale,
- 2) des cours de pédagogie appliquée,
- 3) des cours portant sur l'organisation des services médicaux et sociaux;

B. des travaux pratiques de législation professionnelle et de secrétariat social

C. des visites professionnelles dans les services médicaux et sociaux de Paris et de Seine-et-Oise

D. des stages

- 1) un stage pratique de secrétaire sociale,
- 2) un stage pédagogique comprenant deux périodes,
 - a) observation de différentes classes pendant six semaines,
 - b) application dans une classe (6 semaines).

E. validation de stage

L'examen de validation de stage comprend les épreuves suivantes:

Nature des épreuves	Durée	Coefficient
1) Composition de pédagogie appliquée à l'enseignement des disciplines sociales (législation sociale et du travail, hygiène sociale, organisation des services sociaux)	3 h	3
2) Composition sur l'équipement sanitaire et social et sur l'organisation des services sociaux et médico-sociaux	3 h	2
3) Correction et compte rendu de devoirs de législation ou d'hygiène sociale ⁽¹⁾	préparation: 2 h discussion: 20 mn	2
4) Correction avec discussion de rapports de stage comportant une documentation (préparation: durée à fixer par le jury: au minimum 2h) ⁽¹⁾	1/2 h	3
5) Leçon de législation sociale	leçon: 45 mn discussion: 15 mn	3
6) Leçon d'hygiène sociale	leçon: 45 mn discussion: 15 mn	2

Chacune des leçons est faite à des élèves de section sociale de lycée technique ou de lycée technique d'Etat au cours d'un stage pédagogique ou, en cas d'impossibilité, à une autre époque de l'année scolaire. Cette leçon est notée par le président du jury ou son délégué, assisté de deux ou trois examinateurs dont un au moins doit être professeur de la spécialité et en fonction dans un lycée technique d'Etat ou un lycée technique.

⁽¹⁾ Devoirs et rapports de stage d'élèves de section sociale de lycée technique ou lycée technique d'Etat.

PROFESSEURS TECHNIQUES ADJOINTS D'ENSEIGNEMENT MÉNAGER

SECTEURS D'ACTIVITÉ

Ce cadre est destiné aux enseignements suivants dans les lycées techniques féminins:

1. Enseignement ménager pratique dans les classes de quatrième et troisième;
2. Enseignement ménager pratique dans les classes de seconde (exceptionnellement);
3. Enseignement ménager théorique dans les classes de troisième et quatrième.

RECRUTEMENT

Les candidates doivent remplir les conditions suivantes:

1. Nationalité: française depuis cinq ans au moins;
2. Age: 21 ans au moins au 31 décembre de l'année du concours; 40 ans au plus au 1^{er} janvier de l'année du concours (décret n° 62 113 du 29-9-1962 - JO du 4-10-1962).

Cette limite d'âge peut être reculée d'un temps égal à celui des services valables ou susceptibles d'être validés pour la retraite.

3. Les candidates doivent être titulaires:

— soit du baccalauréat,

— soit de l'un des diplômes exigés pour l'entrée dans les sections de techniciens (art. 3 et 4 du décret n° 57 972 du 26-8-1957 paru au JO du 30-8-1957 et au Bulletin officiel n° 33 du 19-9-1957);

Ils doivent avoir effectué:

— soit une scolarité de deux années dans une section supérieure d'enseignement ménager,

— soit un stage d'enseignement ménager dans une école normale nationale d'apprentissage.

STAGE À L'ENSET

Les candidates déclarées admises sont nommées PTA stagiaires au Centre de formation des PTAN annexé à l'ENSET. Elles y accomplissent un stage obligatoire d'un an.

Organisation du stage

L'année de stage comporte:

1. des cours

— pédagogie générale,

— pédagogie appliquée;

Épreuves du concours

Nature des épreuves	Durée	Coefficient	Note éliminatoire inférieure à 20
<i>Première série d'épreuves (éliminatoires)</i>			
1. Français	3 h	2	5
2. Sciences physiques ou sciences naturelles et hygiène individuelle	3 h	2	
3. Epreuve portant sur l'application rationnelle des principes de nutrition ⁽¹⁾	3 h	2	
<i>Deuxième série d'épreuves</i>			
<i>Epreuves écrites</i>			
1. Sciences appliquées à l'économie domestique	3 h	3	
2. Hygiène de l'alimentation	2 h	2	
<i>Epreuves orales et pratiques</i>			
1. Interrogation de sciences naturelles et hygiène individuelle ou de sciences physiques (à l'inverse de l'écrit)	20 mn max.	1	
2. Interrogation sur les techniques culinaires et le service de la table	20 mn max.	1	
3. Epreuve pratique de cuisine (préparation de deux plats dont l'un comportera une préparation type): cette épreuve comprendra le service de table	à fixer par le jury 4 h max.	7	
4. Epreuve pratique d'entretien du linge et des vêtements ⁽²⁾	à fixer par le jury	3	10 pour la moyenne des trois dernières épreuves
a) obligatoirement une épreuve de repassage et de blanchissage			
b) par tirage au sort une épreuve de détachage ou de raccommodage	4 h max.	1	
c) interrogation de technologie sur les textiles	15 mn max.	1	
5. Epreuve pratique d'entretien de l'habitation ⁽²⁾	1 h	2	

⁽¹⁾ Cette épreuve sera exécutée selon certaines données, exemple: valeur et équilibre alimentaires, prix de revient, utilisation d'un nombre restreint de préparations types ou de modes de cuisson et organisation du travail pour l'exécution de ce menu. Un extrait des tables de composition des aliments sera fourni aux candidates-voir programme de cuisine.

⁽²⁾ Ces épreuves comporteront la justification des méthodes et du choix des produits-voir programme d'économie domestique.

NB - La note 0, maintenue après délibération du jury, est, dans tous les cas, éliminatoire.

2. des travaux pratiques

- cuisine,
- lavage et repassage - détachage.
- couture,
- physique et chimie,
- dactylographie et polycopie,
- documentation,
- usage des moyens audio-visuels;

3. des exercices pédagogiques (sans élève)

- cuisine,
- enseignement ménager théorique,
- entretien du linge et des vêtements;

4. des stages pédagogiques comprenant

- un stage d'observations de six semaines par roulement dans des classes de différents niveaux,
- un stage d'application de six semaines au cours duquel la stagiaire fait une leçon de cuisine devant un jury présidé par un inspecteur général;

5. des séances de démonstration ou visites d'information

Examen de validation de stage

Pour la validation de l'année de stage effectuée au Centre d'information, on totalise:

- a) la moyenne des notes obtenues au cours de cette période (coef. 2),
- b) la note d'une composition de pédagogie appliquée à l'enseignement ménager pouvant comporter une étude d'organisation (durée 4 h - coef. 1),
- c) la note d'une épreuve de travaux pratiques comprenant exposé, leçon de cuisine, notation et critique de travaux d'élèves (coef. 6).

Dans la pratique le coefficient 6 est réparti comme suit:

- la leçon devant élèves a le coefficient 4,
- l'exposé sans élèves a le coefficient 1,
- la correction de devoirs a le coefficient 1.

Un jury désigné par le ministre, présidé par un inspecteur général de l'enseignement technique, corrige les épreuves et établit, par ordre de mérite, la liste des candidates proposées pour la validation de stage.

Quand l'échec est imputable à la note de la composition prévue à l'alinéa *b*), la candidate peut être autorisée à faire, au cours d'une session de rappel, une nouvelle composition.

Enfin, le jury indique les candidates pour lesquelles il propose que soit mis fin immédiatement à la période de stage.

STAGE DANS UN ETABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

A la sortie du Centre de formation des professeurs techniques adjoints d'enseignement ménager, les stagiaires, dont l'année de stage a été validée, sont, pour la deuxième année de stage, affectées à un établissement d'enseignement technique, où elles subiront une inspection générale en vue de leur titularisation, par un inspecteur général de l'enseignement technique, assisté d'une directrice ou d'un professeur titulaire du certificat d'aptitude à l'enseignement technique et d'un professeur technique adjoint d'enseignement ménager.

LE PERFECTIONNEMENT DES MAÎTRES DES LYCÉES TECHNIQUES AU COURS DE LEUR CARRIÈRE

Les moyens de perfectionnement évoqués à propos des maîtres des collèges d'enseignement technique s'appliquent également au personnel des lycées techniques.

Sans aucun doute, le perfectionnement est d'autant plus facile, davantage à la portée de chacun que le niveau de culture est plus élevé.

Nous avons vu que, dans les lycées techniques, le personnel enseignant appartenait au corps des certifiés ou au corps des agrégés; ces derniers ont naturellement vocation pour les classes terminales et surtout celles des techniciens supérieurs. On peut imaginer qu'à l'avenir les professeurs n'échapperont pas à la règle du plus haut niveau possible; ils devront être instruits en conséquence.

L'essentiel est de ne pas perdre de vue une règle fondamentale: pour bien enseigner il faut bien savoir, savoir dire, savoir faire, savoir évoluer, savoir être.

COMMISSION I

RAPPORT n° 4

La formation du personnel enseignant et instructeur chargé de la formation professionnelle des adultes dans le cadre de l'Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre (ANIFRMO), France

Rapporteur: F. Simon

directeur de l'Association nationale interprofessionnelle
pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre, Paris

INTRODUCTION

De tous temps la formation des maîtres pour l'enseignement des disciplines scientifiques et littéraires a été considérée comme nécessaire. Il n'en a pas été de même pour l'enseignement professionnel où cette nécessité ne s'est révélée que tardivement. En effet, jusqu'au siècle dernier, les travaux manuels se réalisaient selon un processus artisanal et le métier se transmettait directement du maître à l'apprenti. Cependant, la révolution industrielle, l'introduction du machinisme, la complexité croissante des techniques, les exigences du rendement, les mouvements de population ont conduit progressivement à organiser un apprentissage collectif, germe de l'enseignement professionnel actuel.

Institué à l'état embryonnaire en France, après la Révolution, avec la création du Conservatoire des arts et métiers, l'enseignement professionnel ne prit corps, sous le nom d'enseignement technique, que sous la troisième république. En 1919, la loi Astier lui donna sa véritable figure et il fut rattaché, en 1920, au ministère de l'instruction publique.

Né de nécessités impérieuses, l'enseignement technique connut le succès que l'on en pouvait attendre et se développa rapidement.

Toutefois, réservé par vocation aux adolescents, il resta fermé à tous ceux qui, pour des raisons diverses, n'avaient pu en profiter à l'âge de la scolarité. C'est ainsi qu'un grand nombre d'adolescents, puis d'adultes, perdaient définitivement la possibilité d'acquérir une formation professionnelle, si ce n'est au cours d'un éventuel et incomplet apprentissage « sur le tas ».

La crise économique de 1929 et ses répercussions sur le marché de l'emploi soulignèrent cette carence. La tension internationale, puis l'état de guerre, amenèrent les pouvoirs publics à se préoccuper de mettre sur pied les moyens de formation propres à donner, en peu de temps, à des adultes, les connaissances essentielles d'un métier.

Ce fut l'origine de la « formation professionnelle accélérée » qui prit ensuite le nom de « formation professionnelle des adultes - FPA ».

Rapidement, la formation professionnelle des adultes devenait, aux mains des pouvoirs publics, l'instrument social capable d'aider les adultes à acquérir un métier et à se promouvoir, et l'instrument économique dont la souplesse permettrait une adaptation permanente de la formation professionnelle aux besoins immédiats et prévisibles des industries nationales.

Cependant, si ces termes de FPA concernent particulièrement, pour son importance, l'enseignement dispensé par les pouvoirs publics et organisé par le ministère du travail, ils désignent également un grand nombre d'enseignements professionnels divers, réservés aux adultes et dispensés par des entreprises privées, des groupements professionnels ou des associations syndicales, avec ou sans la participation de l'Etat.

Toutefois, dans le présent rapport, nous nous attacherons à traiter uniquement de la formation du personnel enseignant et instructeur des centres de FPA dépendant du ministère du travail (1).

DESCRIPTION DU SYSTÈME DE FORMATION ET DE PERFECTIONNEMENT DES PERSONNELS ENSEIGNANT ET INSTRUCTEUR DANS LE CADRE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES

En France, et de façon générale, la préparation à la fonction d'enseignant des maîtres et professeurs de toute nature est restée pendant longtemps très fragmentaire. Le recrutement du personnel enseignant, à quelque niveau que ce soit, se fait parmi les personnes dont les connaissances techniques (au sens général du terme) sont au moins du niveau de l'instruction à donner. Le candidat, s'il a satisfait aux conditions de recrutement, aborde immédiatement ses fonctions d'enseignant sans préparation complémentaire de quelque nature que ce soit.

Il existe toutefois quelques exceptions à ce système, dont la principale concerne les instituteurs de l'enseignement public du premier degré qui reçoivent, depuis quatre-vingts ans environ, dans les écoles normales, une formation pédagogique en même temps qu'ils complètent leur bagage d'instruction générale. Enfin, des certificats d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES), de création relativement récente, sanctionnent, pour l'enseignement du second degré, une certaine formation pédagogique.

Dans le domaine de l'enseignement technique, entre les deux guerres mondiales, seuls recevaient une formation pédagogique les postulants à des enseignements théoriques, tels que la comptabilité ou le dessin industriel: cette formation était assurée par l'École normale supérieure de l'enseignement technique. Mis à part ces cas très particuliers, les maîtres d'enseignement professionnel étaient, sauf de rares exceptions, mis en fonction sans préparation pédagogique particulière. Au nombre de ces exceptions, mentionnons:

— quelques écoles appartenant à des entreprises privées (Merlin-Gerin à Grenoble, Forges et Acieries de la Loire à Saint-Chamond, les Etablissements Schneider au Havre), qui faisaient donner à leurs moniteurs un embryon de formation pédagogique par des personnes ayant reçu quelques informations du Polytechnicum de Zurich où le Dr Carrard dispensait un enseignement spécial;

— le réseau ouest de la SNCF qui s'était orienté dans cette voie, vers 1935, sous l'impulsion de son directeur, M. Dautry.

(1) Les centres de FPA, dépendant du ministère du travail, sont divisés en deux catégories:

— les centres gérés par l'Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre (ANIFRMO), au nombre de 103;

— les centres non gérés par cette Association mais contrôlés par elle sur le plan technique et subventionnés pour la plupart par le ministère du travail; ces centres, au nombre de 176, fonctionnent au sein d'entreprises, d'organismes publics ou privés, de groupements professionnels.

Les besoins de fabrication de matériel d'armement, en 1939, conduisirent les ministères du travail (M. Pomaret) et de l'armement (M. Dautry) à organiser la formation professionnelle accélérée d'une partie de la population (main-d'œuvre féminine, mobilisés indochinois, métropolitains non appelés sous les drapeaux) et, dans ce cadre, à mettre au point des programmes d'enseignement appropriés.

Mais, au préalable, il apparut nécessaire de former un personnel susceptible d'enseigner selon des méthodes nouvelles et beaucoup plus strictes. Ainsi furent créés les premiers stages de formation de moniteurs.

Parallèlement, et en s'inspirant de ces expériences, un groupe de professeurs techniques de la ville de Paris élaborait un système pédagogique inspiré des théories du psychologue Carrard et basé sur les principes énoncés par Descartes dans le « Discours de la méthode ».

Ces activités engendrèrent en 1940, sous l'égide du ministère du travail et du ministère de l'éducation nationale, la création du Centre de formation des cadres professionnels, 14 rue Dareau à Paris 14^e, qui devint, par la suite, l'Institut national de formation professionnelle, INFP.

L'INSTITUT NATIONAL DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Une des premières tâches de l'INFP fut de donner une formation pédagogique à des professionnels (praticiens et techniciens) des industries des métaux, du bâtiment, du cuir et des textiles. Après leur formation, ces professionnels enseignaient dans les « écoles d'apprentissage et de formation des adultes » des usines mécaniques de l'Etat (ministère de la production industrielle) et dans les « centres d'apprentissage d'adolescents » du ministère de l'éducation nationale ⁽¹⁾ (secrétariat à la jeunesse). Dans le même temps, et en raison de l'excellence de ces méthodes, le concours de l'INFP fut également requis par un grand nombre d'organismes de formation professionnelle publics ou privés. Les résultats obtenus firent que, au cours de vingt années, l'INFP acquit la charge de la formation pédagogique :

- des professeurs, instructeurs, moniteurs, des centres de formation professionnelle des adultes et de rééducation professionnelle des invalides et diminués physiques ressortissant de l'autorité du ministère du travail,
- des instructeurs des écoles d'apprentissage maritime du ministère de la marine marchande,
- des instructeurs des écoles d'éducation surveillée et de l'administration pénitentiaire du ministère de la justice,
- des maîtres d'établissements dépendant du ministère des armées,
- du personnel enseignant de nombreuses entreprises privées, et d'associations spécialisées dans l'enseignement professionnel,

(1) En 1945, à partir des résultats de l'INFP, la direction de l'enseignement technique au ministère de l'éducation nationale créa cinq écoles normales nationales d'apprentissage destinées à la formation pédagogique et au perfectionnement technique des professeurs techniques adjoints des centres d'apprentissage (dénommés à présent collèges d'enseignement technique).

- des maîtres d'apprentissage agricole,
- des instructeurs nécessaires aux entreprises qui procèdent à la reconversion de leurs fabrications ou qui se décentralisent.

La législation sur laquelle s'appuie l'Institut national de formation professionnelle est réduite à deux textes:

a) le décret n° 46 - 2511 - du 9 novembre 1946, du ministère du travail et de la sécurité sociale relatif aux centres de formation professionnelle, qui déclare dans son article 2: « Les centres ont pour objet:

- soit de...,
- soit de former les moniteurs nécessaires pour assurer cette formation ainsi que les sélectionneurs nécessaires aux services de main-d'œuvre »;

b) la loi du 31 juillet 1959 sur la promotion sociale, qui a étendu considérablement le champ d'activité de la formation et du perfectionnement des adultes, le législateur ayant entendu mettre à la disposition des travailleurs, tout au long de leur carrière, les moyens de leur élévation dans la hiérarchie professionnelle (le passage de la production au stade de l'enseignement est dans le domaine de cette promotion).

I. PRINCIPES GÉNÉRAUX

Pour aborder avec clarté cette deuxième partie de notre exposé il nous faut tout d'abord dégager deux principes fondamentaux sur lesquels repose en France, la formation professionnelle des adultes:

Premier principe: cette formation se veut essentiellement professionnelle. Il s'agit de permettre à des adultes de bénéficier d'une plus grande stabilité d'emploi et d'améliorer leur situation (ceci en un temps très court) en leur offrant la possibilité d'apprendre un métier. Un certain niveau de culture étant supposé acquis, la formation générale se limite, en conséquence, aux connaissances indispensables à la compréhension et à l'exercice de la profession choisie.

Deuxième principe: l'enseignement est dispensé selon une méthode particulière, bien définie, appelée méthode FPA. Cette méthode est active et repose essentiellement sur la pratique. Elle est vivante et tend à reproduire les conditions de travail de la future vie professionnelle des stagiaires. La formation est conduite selon un programme rigoureusement établi, combinant des exercices aussi proches que possible de la pratique du métier et inspirés de la réalité industrielle. Ces exercices sont décomposés en éléments facilement assimilables, allant du simple au complexe, du facile au plus difficile, du concret vers l'abstrait. Les données théoriques de dessin, de calcul et de technologie, nécessaires au bon professionnel, sont enseignées en s'appuyant toujours sur l'exercice pratique, de façon à intéresser les stagiaires et à être plus aisément comprises d'eux. L'enseignement fait appel au maximum à la mémoire visuelle, il est conçu en sorte de ne jamais lasser l'attention de ceux qui le reçoivent. Afin de donner son entière efficacité à cette méthode, les stagiaires sont groupés par équipes de dix à quinze, appelées « sections ». Chaque section est dirigée, pendant toute la durée du stage, par le même moniteur, dont le rôle pédagogique, moral et éducatif, est essentiel dans cette formation.

Pour remplir ce rôle particulièrement délicat, la FPA s'adresse aux professionnels dont elle requiert 3 qualités primordiales:

- en premier lieu, elle leur demande d'être de bons professionnels, c'est-à-dire de « posséder à fond » leur métier, d'en connaître les aspects théoriques et pratiques, de faire preuve d'habileté manuelle et enfin d'avoir un niveau de culture générale leur permettant de s'exprimer avec aisance verbalement et par écrit;
- en second lieu elle s'assure de leurs aptitudes à la pédagogie; un bon moniteur doit aimer apprendre aux autres, il doit savoir transmettre ses connaissances; une formation pédagogique appropriée lui en donnera la possibilité;
- enfin elle les considère également comme des éducateurs: quotidiennement en présence d'adultes de tous âges, le moniteur se doit de donner l'exemple, mais aussi de remplir son rôle de maître, c'est-à-dire de guide et de conseiller. Préalablement à son enseignement, le moniteur doit accueillir et connaître individuellement chaque élève; la connaissance qu'il aura de son tempérament et de sa personnalité lui permettra d'intervenir efficacement au moment le plus opportun.

Ainsi ces trois grands impératifs vont orienter les principales opérations de la formation et du recrutement des formateurs de la FPA.

Ces formateurs se divisent en deux catégories:

- les moniteurs⁽¹⁾ qui sont chargés d'enseigner une spécialité à des adultes; ils sont en contact immédiat avec les stagiaires et participent à la vie du centre de FPA auquel ils ont été affectés;
- les professeurs dont le rôle est d'étudier les progressions, d'établir les programmes, les calendriers des stages, des examens et des concours et enfin d'initier les futurs moniteurs à la méthode FPA; ils remplissent également des fonctions de contrôle. Ce sont des formateurs de formateurs, ils sont réunis à l'INFP, rue Dareau à Paris.

Si les mêmes principes valent pour les deux catégories d'enseignants FPA, les modalités de recrutement, de formation et de perfectionnement diffèrent. Aussi, étudierons-nous successivement chaque catégorie.

II. RECRUTEMENT, FORMATION, PERFECTIONNEMENT DES MONITEURS

1. *Recrutement des moniteurs*

Le recrutement des moniteurs est subordonné aux résultats favorables d'un examen médical et psychotechnique, à la certitude d'une pratique suffisante du métier et à la réussite à des examens « techniques » ou essais professionnels.

Il est demandé au candidat moniteur d'être âgé de 25 ans minimum, d'avoir pratiqué son métier pendant cinq ans au moins et de satisfaire à un examen médical et à un examen psychotechnique. Cependant il devra prouver sa compétence pro-

(¹) Certains d'entre eux enseignent les spécialités du second degré et reçoivent le titre de professeur de centre de FPA, mais il ne faut pas les confondre avec les professeurs de l'INFP.

fessionnelle par une série d'essais dans sa spécialité. Ces essais se décomposent en épreuves préliminaires et essais professionnels.

Les épreuves préliminaires ont lieu à l'échelon local, dans un centre de FPA, sous contrôle de la direction départementale du travail et de la main-d'œuvre⁽¹⁾. Le directeur du centre, son adjoint technique et un moniteur de la spécialité jugent des résultats. S'il est reçu, le candidat est alors convoqué pour passer les essais professionnels.

Les essais professionnels organisés au plan national se déroulent dans certains centres de FPA: Paris pour la plâtrerie et la peinture, Orléans pour l'électricité, Rouen pour le soudage, etc. Ils comportent deux séries d'épreuves:

- des épreuves pratiques,
- des épreuves théoriques.

La durée des épreuves pratiques varie selon les spécialités: de huit heures pour les métiers de la métallurgie à trente-six heures pour certaines spécialités du bâtiment.

Les épreuves théoriques se composent:

- d'une épreuve de dessin,
- d'une épreuve de technologie,
- d'une épreuve de calcul,
- d'une épreuve spécifique de la profession.

Précisons cependant que le nombre des matières et leur complexité varient en fonction de l'enseignement à dispenser. Ainsi, par exemple:

- une monitrice « confectionneuse en vêtements » devra satisfaire à deux examens manuels (l'un de qualité, l'autre de rapidité) et à une épreuve de technologie;
- un instructeur de la mécanique devra effectuer une pièce d'ensemble complexe, du niveau d'un ouvrier hautement qualifié, et des compositions portant sur le dessin industriel, le calcul professionnel et la technologie;
- un moniteur de comptabilité devra réaliser convenablement une dizaine d'épreuves du niveau d'un comptable principal: comptabilité générale, comptabilité pratique, arithmétique commerciale, commerce, législation, épreuve de langage.

Le jury devant lequel sont passées ces épreuves est composé de représentants qualifiés de la profession, désignés paritairement par les syndicats d'employeurs et de travailleurs, de chefs de travaux d'enseignement et de professeurs de la spécialité appartenant à l'INFP.

Quelques enseignants cependant ne suivent pas cette filière normale de recrutement: dans certains cas très particuliers (enseignement de spécialités comme la phy-

(¹) Administration représentant, au plan départemental, le ministère du travail et chargée, entre autres attributions, des problèmes de main-d'œuvre.

sique-chimie, l'électronique, les matières plastiques), la FPA emploie, en qualité de moniteurs, des professionnels des entreprises publiques ou privées. Excellents techniciens, les moniteurs, qui ont nom et qualité de professeurs, ne sont pas soumis aux essais professionnels. Ils continuent d'appartenir à leurs entreprises respectives.

Signalons encore une autre particularité du recrutement — le pré-stage — qui concerne les spécialités suivantes: électricité du bâtiment, réparation de machines agricoles, zinguerie, soudage, peinture. S'incorporant entre les épreuves préliminaires et les essais professionnels, le stage préparatoire ou pré-stage, d'une durée de six semaines, a pour but de combler certaines lacunes dues soit à un défaut de pratique professionnelle, soit à une spécialisation excessive dans l'exercice de la profession.

Il est destiné à permettre aux candidats moniteurs dans les spécialités énumérées ci-dessus de se présenter aux essais professionnels avec le maximum de chances. Examen médical, examen psychotechnique, épreuves préliminaires, essais professionnels, autant de « tests » qui se complètent dans leur diversité et permettent de juger des compétences professionnelles du candidat moniteur, de ses qualités en tant qu'individu et de présumer, dans une certaine mesure, de ses aptitudes pour les fonctions auxquelles il se destine.

2. Préparation pédagogique des moniteurs

Les essais professionnels ont prouvé les connaissances techniques du candidat et témoigné de ses possibilités. Toutefois, il ne suffit pas de bien connaître son métier pour être en mesure de l'enseigner et la pédagogie ne s'improvise pas. Aussi le candidat qui a passé avec succès les essais professionnels doit-il participer à un stage de formation pédagogique, d'une durée de six semaines, organisé par l'INFP. Ce stage, conduit par un ou deux professeurs de cet établissement, est réservé exclusivement aux problèmes de préparation à l'enseignement.

La formation pédagogique est dispensée sur trois plans complémentaires:

— tout d'abord sur le *plan de la formation pédagogique pure*, présentation, aux futurs moniteurs, de la méthode d'enseignement de la FPA, exercices d'application; préparation de cours dans toutes les disciplines: dessin, technologie, calcul; développement de cours en public;

— ensuite sur le *plan technique*, études théoriques et pratiques de la progression d'exercices déterminés que le moniteur aura à enseigner. Ces études doivent lui permettre de bien saisir l'esprit de la formation et d'être en mesure, le cas échéant, de préparer à son tour, complètement ou partiellement, une progression de même nature; ainsi sera-t-il à même de confronter les progressions théoriques et leur application et de vérifier constamment si son enseignement reste bien adapté aux possibilités des stagiaires;

— enfin sur le *plan de la formation générale*, cours de français, conférences et exposés sur le rôle éducatif du moniteur; informations sur les différents aspects de sa fonction; connaissance des structures de la FPA dans lesquelles viendra s'inscrire son action.

Ces trois aspects du stage de formation pédagogique conduisent à développer les cours et exercices pratiques dans un esprit d'application stricte de la méthode d'en-

seignement proposée. Pour cela, on utilise le système de l'étude des cas à partir desquels les considérations générales sont dégagées.

A l'issue de cette session de formation pédagogique, il n'y a pas, à proprement parler, d'examen au sens habituel du terme. Le candidat est apprécié, tout au long du stage, sur son comportement, son travail personnel, les résultats des exercices d'entraînement pédagogique (développement de leçons, exposés sur des exercices du programme, etc.).

Le postulant est, chaque semaine, tenu au courant de ses progrès et le bilan de ses difficultés est fait au cours d'entretiens particuliers avec les professeurs de l'INFP. A la fin du stage, une commission, composée du chef du service des stages et des professeurs ayant conduit la formation pédagogique, se prononce sur les possibilités du candidat à l'égard de l'enseignement. Des conclusions positives conduisent à remettre à l'intéressé le certificat de formation pédagogique de l'INFP.

Le candidat moniteur, définitivement reçu au stage, est affecté dans un centre de FPA. Pourvu de notions pédagogiques toutes fraîches, qui complètent sa qualification technique, il aura désormais la charge d'enseigner un métier à douze ou quinze adultes.

3. *Le perfectionnement des moniteurs*

Nous en aborderons sommairement les intentions et les moyens. En effet, le moniteur peut recevoir des perfectionnements divers et il demeure, tout au long de sa carrière, encadré et suivi par certains agents dont la mission est de le conseiller.

Diversité des perfectionnements: ils ont pour but

— soit de mettre le moniteur au courant de nouvelles techniques, ainsi, à l'heure actuelle, les moniteurs de plomberie sont formés à certains travaux de zinguerie; les moniteurs soudeurs au chalumeau et à l'arc sont mis au courant des procédés de soudage sous atmosphère neutre; les moniteurs de montage en chauffage central sont familiarisés avec des travaux de soudage au chalumeau; des moniteurs de comptabilité ont dû être instruits, il y a quelques années, des modalités de présentation de documents comptables relevant d'un plan type décidé par le législateur;

— soit pour lui permettre d'approfondir des points de doctrine pédagogique et de lui faire connaître des procédés d'enseignement supplémentaires; dans ce cas des moniteurs d'une même spécialité sont réunis en sessions au cours desquelles est envisagée l'adaptation de certains exercices des programmes en vigueur aux exigences nouvelles de la profession ou à des procédés d'enseignement nouveaux;

— soit encore en vue de le promouvoir à une fonction supérieure; il va alors compléter son instruction pratique et technique de base et passe de la formation professionnelle du premier degré (formation de praticiens) à l'enseignement du second degré (formation de techniciens).

Les conseillers permanents du moniteur sont essentiellement l'adjoint technique des directeurs de centre et les contrôleurs.

L'adjoint technique joue un rôle particulier et permanent dans le perfectionnement du personnel. Il s'assure que les moniteurs remplissent bien leurs tâches éducatives;

il les informe des nouveautés techniques de la profession et les conseille pour la préparation, le développement des cours et la correction des exercices. Enfin, il organise, une fois par semaine, en présence du directeur du centre, les réunions du conseil technique où sont abordés les problèmes concernant la vie du centre et la formation.

Les contrôleurs envoyés par l'ANIFRMO, dont les fonctions seront définies par la suite, peuvent, au cours de leurs inspections, conseiller les moniteurs et les aider à compléter leurs connaissances. Dans le cas où le moniteur apparaît insuffisant, les contrôleurs peuvent conseiller un supplément de formation et orienter le moniteur vers un stage de perfectionnement. D'une durée de trois semaines, ce stage se propose de reviser les connaissances du moniteur et de lui permettre de reprendre contact avec la méthode FPA, en approfondissant une nouvelle fois ses principes essentiels et ses modalités d'application.

Par ailleurs, dans chaque centre, une bibliothèque, comportant des ouvrages techniques et généraux est à la disposition du personnel enseignant.

Les moniteurs ont également la possibilité de connaître l'évolution du métier qu'ils enseignent grâce aux contacts fréquents qu'ils sont amenés à avoir avec les professionnels.

Les activités de perfectionnement n'ont pas simplement pour résultat de donner aux enseignants une connaissance plus approfondie de leur métier, elles leur ouvrent aussi des perspectives de promotion et de développement de carrière fort intéressantes. C'est ainsi que des moniteurs peuvent accéder à des postes d'adjoint technique dans un centre, d'agent technique à l'INFP, de professeur technique et aussi de directeur de centre.

III. RECRUTEMENT, FORMATION ET PERFECTIONNEMENT DES PROFESSEURS

1. *Recrutement*

Plus simple et soumis à des règles moins strictes, le recrutement des professeurs est à la fois interne et externe.

— *le recrutement interne* s'effectue parmi les moniteurs de la FPA dont les connaissances et les capacités ont été particulièrement remarquées;

— *le recrutement externe* concerne des techniciens de l'industrie et parfois des ingénieurs. Comme pour le recrutement des moniteurs, ils doivent justifier de cinq années de présence effective dans l'industrie en tant que techniciens. Il leur est également demandé de présenter leurs titres ou de passer diverses épreuves. Ils sont soumis, enfin, à un examen psychotechnique approprié et à un examen médical d'embauche.

2. *Formation*

Les candidats professeurs bénéficient d'une formation particulière reposant à la fois sur le perfectionnement et l'information.

Perfectionnement et information consistent à approfondir les connaissances techniques et théoriques ayant trait à la méthode FPA et le cas échéant à la profession. Pendant une année les candidats professeurs séjournent, à titre d'entraînement et pour se perfectionner, dans les différents services de l'INFP notamment au service des stages (formation pédagogique des moniteurs, conduite des stages) et au service des études (élaboration des progressions).

La nomination des professeurs s'effectue de la façon suivante: les candidats présentent leurs réalisations (conduites de stages, travaux écrits, progressions) à des commissions de spécialistes. Lorsque ces travaux sont acceptés, le futur professeur se présente devant une ultime commission où figurent, outre des membres de l'ANIFRMO, des représentants patronaux et des représentants du ministère du travail. Il a préparé trois sujets, généralement un sujet technique et deux sujets pédagogiques qui sont tirés au sort le matin même du jour de réunion de la commission. La réussite lui confère le titre de professeur. En cas de non-réussite, le candidat a la possibilité de se présenter à nouveau et conserve sa qualification à l'INFP.

3. *Perfectionnement*

Actuellement, le perfectionnement des professeurs reste facultatif et s'effectue au cours de stages organisés avec le concours de différents centres d'études ou de recherches techniques, sociologiques, humaines, publics ou privés, entre autres: CEGOS, ESTE, CEAFC⁽¹⁾. Certains de ces stages sont à plein temps, d'autres ont lieu à temps partiel (les cours d'expression de l'ESTE, par exemple, ont lieu le jeudi soir ou le samedi matin).

CONTRÔLE, ADAPTATION ET RÉSULTATS

I. CONTRÔLE DU RESPECT DES MODALITÉS DE FORMATION

Dès l'origine de la formation professionnelle des adultes, il est apparu que la formation pédagogique des moniteurs au cours d'un stage de six à sept semaines devait avoir un prolongement et que, pour la compléter, il convenait de suivre les moniteurs en exercice. C'est ainsi qu'est née la notion de contrôle technique.

Le corps des contrôleurs

Un service spécialisé a été créé à cette fin à l'ANIFRMO, qui compte à l'heure actuelle quatorze contrôleurs. Ces derniers, choisis parmi les professeurs de l'INFP qui font paraître les aptitudes et la polyvalence requises, assurent au cours de missions, le contrôle des centres gérés et non gérés. Afin d'éviter les risques d'accoutumance ou de sclérose aucun secteur de contrôle particulier ne leur est affecté en propre. Ils sont répartis en deux groupes essentiels: contrôleurs des métaux et contrôleurs du bâtiment. Leur nombre restreint les oblige à contrôler l'enseignement de spécialités fort diverses et justifie la polyvalence exigée pour leur recrutement.

(1) CEGOS: Commission générale d'organisation scientifique; ESTE: Ecole supérieure de technique d'expression; CEAFC: Centre d'études et d'application pour la formation des cadres.

Méthodologie du contrôle

Deux méthodes de contrôle peuvent être pratiquées simultanément.

Une première méthode consiste à enregistrer purement et simplement les résultats de formation de stagiaires d'un centre et à juger les moniteurs sur le nombre de stagiaires reçus aux examens de fin de stage. Cependant, à ce contrôle dit de résultats, parfois nuancé par une interprétation analytique des divers facteurs qui le composent (niveau des stages, capacité, etc.), la FPA préfère généralement le contrôle dit de fonctionnement dont voici les principes essentiels:

Premièrement, le contrôleur doit bien connaître la situation du centre et les antécédents des agents qu'il inspecte. Avant son départ, il réunit par l'intermédiaire du secrétariat technique de l'ANIFRMO, le maximum de renseignements d'ordre technique et administratif, relatifs aux centres à visiter: procès-verbaux de commission, résultats globaux d'enseignement, modifications apportées aux programmes, situation des locaux, des équipements, etc., situation du personnel. En cours de mission, il complète ces informations par une entrevue avec le directeur départemental du travail et de la main-d'œuvre ⁽¹⁾.

Deuxièmement, sur place le contrôleur procède à une dernière information auprès du directeur de centre. Il l'associe en outre à chacune de ses démarches et recueille en tout son avis. Cette consultation permanente lui permet, à la fois de connaître toutes les données internes du centre et de sonder l'expérience du directeur en ce qui concerne l'enseignement de la méthode FPA et la connaissance qu'il a de son personnel.

Enfin, il s'efforce, par tous les moyens, de mettre à l'aise les agents qu'il va contrôler. A l'occasion d'une visite d'ensemble du centre effectuée en compagnie du directeur, il s'entretient avec les moniteurs, les met en confiance et prend un rendez-vous pour assister à une leçon.

Le contrôle proprement dit

Il s'exerce sur tous les éléments de la formation (préparation d'une leçon, exposé, notation, tenue de l'atelier, des stagiaires, etc.). La notation porte sur 3 points:

- les qualités pédagogiques du moniteur,
- ses connaissances professionnelles,
- sa tenue et son autorité.

Une note de synthèse est donnée qui résume l'impression générale de ce contrôle. Le système de notation est le système littéraire traditionnel allant de « très bien » à « médiocre ».

Le moniteur, après consultation du directeur de centre, est informé des résultats du contrôle. En cas de conclusions négatives, le contrôleur prend avec lui un autre rendez-vous, lui laisse le choix de la leçon et lui propose même son aide pour la préparer.

(1) Fonctionnaire du ministère du travail chargé, parmi d'autres attributions, de représenter sur le plan local, l'administration de tutelle auprès du centre.

Après un compte rendu au directeur départemental du travail et de la main-d'œuvre, le contrôleur, de retour au siège, rédige un rapport qui est transmis au directeur de l'ANIFRMO, au ministère du travail, à l'inspecteur divisionnaire, au directeur départemental, au directeur du centre.

Résultats des contrôles

Le contrôleur n'a pas à prendre de décision concernant les carrières des moniteurs; ses rapports sont une relation de faits. Ils constituent une source d'information précieuse et permettent:

- de vérifier si la méthode d'enseignement est respectée et les programmes suivis,
- de prendre conscience de certaines difficultés particulières que peuvent rencontrer les moniteurs dans leur fonction d'enseignement, les adjoints techniques et les directeurs, dans leurs activités d'encadrement et de leur fournir l'aide, l'appui ou le complément de connaissances nécessaires,
- enfin d'améliorer sans cesse la qualité de l'enseignement.

Par leurs contacts avec les milieux professionnels et grâce aux informations qu'ils recueillent sur la situation de l'emploi dans leurs secteurs de contrôle ils sont à même de suivre de très près et de signaler toute modification dans la physionomie de la profession.

En 1963 il y a eu 86 contrôles de centres gérés et 47 contrôles de centres non gérés mais agréés par le ministère du travail. Corps très homogène, les contrôleurs constituent le maillon indispensable entre les services centraux et les centres de FPA. A la fois inspecteurs et conseillers, ils prennent la relève au lieu d'application de l'enseignement et, d'une manière permanente, des services de la rue Dareau.

En ce qui concerne les professeurs, il n'y a pas de contrôle à proprement parler, leurs fonctions les mettant directement en relation avec la direction technique de l'ANIFRMO.

II. L'ADEQUATION PERMANENTE AUX BESOINS QUALITATIFS

Une formation professionnelle ne peut vivre en circuit fermé; elle débouche sur la vie et reste en rapport étroit avec l'économie de la nation, dont elle est fonction et qui lui donne sa vraie signification humaine et sociale. Régulièrement, depuis l'origine, la FPA a orienté son enseignement vers les métiers où les besoins en main-d'œuvre étaient, au plan national comme au plan local, les plus urgents. C'est ainsi qu'elle contribue à réaliser, dans la perspective d'une politique économique déterminée, l'équilibre permanent de la main-d'œuvre et de l'emploi. Cette adaptation est qualitative — nature des spécialités enseignées, évolution de l'enseignement liée aux progrès techniques, niveaux de l'enseignement — aussi bien que quantitative — nombre de sections, ouverture de centres. Elle s'appuie sur une consultation, à tous les stades, entre les pouvoirs publics et les professionnels.

Dans le même temps, et pour des raisons d'efficacité, la FPA cherche à adapter, au mieux, son enseignement aux différents milieux auxquels il est dispensé. La for-

mation professionnelle s'adresse, en effet, à des milieux souvent fort variés: travailleurs d'origine rurale, militaires du contingent, rapatriés récents d'Afrique du Nord, ressortissants étrangers ou stagiaires originaires des départements d'outre-mer; cette adaptation n'est pas une altération des principes et de la méthode de formation, mais une recherche d'un niveau d'enseignement approprié, directement assimilable par ces collectivités: initiation, préparatoire FPA, préformation sont autant de niveaux de l'enseignement adapté.

C'est sous ce double sens d'orientation de la formation professionnelle aux fins d'une politique économique nationale et d'adaptation de l'enseignement aux différents milieux qui le reçoivent que l'on peut parler de l'adéquation permanente de la FPA aux besoins qualitatifs.

Après avoir analysé les modalités de la collaboration entre les pouvoirs publics et les professionnels, nous verrons comment ce souci d'adéquation se reflète dans la variété des formations que donne l'INFP.

Consultation des professionnels

Une place importante est réservée aux professionnels au sein des organismes consultatifs ou de gestion qui ont un rôle à jouer dans le fonctionnement de l'institution.

Dès 1946, en effet, les professionnels avaient pris, sous l'égide du ministère du travail, une part active à l'installation et au développement de la formation professionnelle des adultes. Cette participation s'est trouvée consacrée en 1949 par la mise en place d'une commission nationale consultative professionnelle du bâtiment et des travaux publics et d'une commission nationale pour le secteur de la métallurgie; à ces commissions sont venues s'ajouter des commissions nationales de la chimie, des textiles et du vêtement. Dans toutes siègent cinq représentants des employeurs et cinq représentants des travailleurs. Outre la détermination du nombre d'ouvriers à former dans chaque profession, ces commissions proposent à l'ANIFRMO la création ou la suppression de sections de formation, parfois de centres, et déterminent les conditions de recrutement et de placement des stagiaires. L'adoption des programmes et des examens ressort également de leur compétence.

Emanation de ces commissions nationales, il existe des sous-commissions nationales professionnelles spécialisées — une par profession — qui jouent un rôle extrêmement actif et interviennent:

- pour contrôler les conditions de fonctionnement des centres,
- pour établir les programmes d'ouverture de sections,
- pour participer au jury d'examen formé pour le recrutement des moniteurs,
- pour établir la liste des sujets d'épreuves en fin de stage.

C'est également aux professionnels qu'il revient de juger de la qualité de l'enseignement puisque ce sont eux qui sont appelés à constituer les jurys d'examen pour les épreuves de fin de stage.

Variétés des formations assurées par l'INFP

L'enseignement de base de l'INFP demeure le stage de formation pédagogique « normal » dont les règles d'ensemble ont été énoncées précédemment; à ces stages participent annuellement de nombreux candidats étrangers; le programme de formation de ces stagiaires étrangers (61 en 1963) a été chaque fois adapté aux besoins particuliers des organismes ou gouvernements respectifs qui les avaient fait admettre.

Outre les stages de « formation pédagogique », « d'information pédagogique » — initiation rapide aux principes de la méthode pédagogique propre à l'INFP — et de « perfectionnement » du personnel moniteur, existe une série de stages spéciaux destinés à former des instructeurs et moniteurs à des activités de type particulier intéressant des collectivités très spécifiques.

Parmi les plus importants, retenons:

- *les stages de réadaptation professionnelle* qui ont pour but de montrer aux agents de maîtrise et d'encadrement d'une usine ou d'un atelier la façon de concilier les exigences de la production avec les nécessités d'une formation progressive;
- *les stages d'instructeurs pour la promotion d'ouvriers professionnels hautement qualifiés (OPHQ)* qui donnent une formation pédagogique à des professionnels et techniciens afin de les rendre capables, dans le cadre général de la production, de s'attacher au perfectionnement d'ouvrier de fabrication;
- *les stages d'instructeurs d'initiation professionnelle pour les services des forces armées* qui fournissent, à des centres militaires, des moniteurs destinés à préparer à la FPA, dans le domaine pratique, des éléments algériens et marocains ayant opté pour la France, et des ressortissants des départements et territoires d'outre-mer;
- enfin, des sessions d'*information pédagogique élaborées pour des administrations publiques et de grandes institutions françaises* privées de formation professionnelle:
 - *le ministère de la marine marchande*, pour ses écoles d'apprentissage maritime, a inscrit aux sessions pédagogiques normales les candidats moniteurs qui lui sont nécessaires;
 - *le ministère de l'éducation nationale* confie à l'INFP le soin d'organiser les sessions d'*information pédagogique et technique* destinées aux *instituteurs-maîtres agricoles*;
 - *le ministère des forces armées* a demandé l'organisation de stages d'*information pédagogique de répétiteurs militaires* et celle de formation pédagogique de moniteurs pour les travaux des compagnies d'habitat et de travaux publics du régiment mixte des départements Antilles, Guyane;
 - *l'association ouvrière des compagnons du devoir du tour de France* a demandé la mise au point d'un stage pour les responsables de ses maisons provinciales agréés du ministère du travail;
 - l'ORT Genève a sollicité l'information d'un certain nombre de ses ressortissants agissant, en particulier, en Afrique.

Ces exemples démontrent suffisamment à quel point les instructeurs FPA reçoivent une formation pédagogique appropriée très exactement au milieu dans lequel ils devront assumer leurs fonctions.

Il convient de rappeler, toutefois, que la variété des sessions ainsi élaborées par l'INFP pour les futurs enseignants de FPA comporte toujours un respect strict des principes de la méthode Carrard; ce n'est qu'au niveau de l'application des principes de cette méthode aux milieux spécifiques que l'on peut parler d'adéquation aux besoins qualitatifs.

III. EFFICACITÉ DES PLACEMENTS

On ne peut parler à la FPA de l'efficacité du placement des formateurs, moniteurs ou professeurs, ceux-ci étant recrutés et formés en fonction des besoins existants. À la sortie du stage de formation pédagogique, le moniteur est affecté dans un centre où il reçoit la charge d'une section. Les affectations se font, dans toute la mesure du possible, en tenant compte des préférences et de la personnalité de chacun; toutefois aucune affectation ne peut être considérée comme définitive.

Le placement des moniteurs ne peut donc pas, pour les raisons que nous venons d'indiquer, constituer un critère de la qualité de la formation qui leur est donnée. Par contre, le succès des stagiaires aux examens de fin de stage, leur placement, puis leur réussite dans la profession témoignent de la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent, et suggèrent, en conséquence, la valeur de leurs enseignants. Dans le même temps, ces résultats plaident en faveur d'une politique d'affectation souple et humaine, telle qu'elle est pratiquée à la FPA.

Il paraît donc intéressant, dans la perspective de l'efficacité de la méthode de formation des formateurs, de développer les trois points suivants: réussite des stagiaires FPA aux examens de fin de stage, placement des stagiaires, succès dans la profession.

Réussite des stagiaires aux examens de fin de stage

En 1963, 93,3% des stagiaires présentés aux examens de fin de stage ont été reçus.

Ce taux exceptionnel de réussite tient à trois facteurs essentiels:

- la sélection psychotechnique et l'orientation de chaque candidat au mieux de ses aptitudes et de ses dispositions,
- la méthode d'enseignement proprement dite,
- l'application que fait, de cette méthode, chaque moniteur dans sa section, et sa fidélité aux normes d'enseignement qui lui ont été fixées lors de sa formation pédagogique.

Placement des stagiaires

La réputation de la FPA, les besoins en main-d'œuvre qualifiée et en techniciens ouvrent largement, à nos stagiaires, les portes de l'industrie. Il est fréquent que les professionnels s'adressent directement aux centres pour recruter la main-d'œuvre dont ils ont besoin. Certains d'entre eux prennent même contact avec les stagiaires avant que ces derniers n'aient terminé leur formation.

La FPA est, à l'heure actuelle, en mesure de garantir à chacun des candidats son placement en fin de stage ⁽¹⁾.

Le devenir des anciens stagiaires

L'attrait actuellement évident qu'exerce le stagiaire FPA sur les professionnels s'explique, dans une large mesure, par la réussite professionnelle des promotions qui l'ont précédé.

Aux termes d'enquêtes entreprises sur le devenir de ces anciennes promotions, il a été possible de tirer, parmi d'autres, les deux conclusions suivantes:

- la totalité, à quelques exceptions près, des anciens stagiaires FPA exerce un emploi alors qu'au moment de leur demande d'entrée en stage près de 20% étaient sans travail;
- les deux tiers exercent cet emploi dans la spécialité apprise et près des trois quarts dans la spécialité apprise ou une spécialité voisine;
- les neuf dixièmes de ceux qui exercent la spécialité apprise en stage ou une spécialité voisine sont des ouvriers dont la qualification professionnelle est reconnue.

Ces deux pourcentages ne portent pas seulement témoignage du niveau de qualification des anciens stagiaires, ils constituent en outre un indice sérieux de leur réussite professionnelle et surtout de leur stabilité d'emploi. Dans la perspective dans laquelle nous les citons, ces pourcentages sont un critère de l'excellence de la formation donnée et, partant, constituent un ultime contrôle de la qualité des formateurs.

L'ACTIVITÉ FORMATRICE DES FORMATEURS DE L'ANIFRMO

Pour dresser le bilan des activités de « formation des formateurs » de l'ANIFRMO, nous aborderons successivement: l'activité du service des stages de l'INFP, puis celle du centre de coopération internationale de formation et relations techniques extérieures (CCIF), enfin les activités du Centre d'études et d'application pour la formation des cadres (CEAFC) — ces deux organismes dépendant également de l'ANIFRMO.

1. Parmi les stages organisés par le service des stages de l'INFP, on peut distinguer trois grandes catégories qui sont:

- les stages de formation pédagogique,
- ceux d'information pédagogique,
- enfin, les stages dits de perfectionnement professionnel.

Les résultats enregistrés dans ces catégories en 1963 sont respectivement:

	Nombre de stages	Participants
Formation pédagogique	58	592
Information pédagogique	24	630
Perfectionnement professionnel	12	126
Total	94	1 348

⁽¹⁾ Ce placement est assuré par les services des DDTMO.

Au nombre de ces stages figurent, bien entendu, l'ensemble des stages spéciaux dont il a été parlé précédemment, ainsi que les stages ouverts aux organismes autres que l'ANIFRMO.

De la comparaison de ces résultats avec ceux des années précédentes ressort une nette augmentation des activités de l'INFP.

Année	Nombre de stages	Participants
1959	40	435
1960	58	811
1961	62	1 020
1962	68	1 084
1963	94	1 348

Aux stages organisés par l'INFP, il convient d'ajouter 69 sessions d'essais professionnels de candidats moniteurs ayant rassemblé 465 candidats en 1963.

C'est donc à un total de 1813 inscriptions que se monte pour l'exercice écoulé le bilan des activités de l'INFP.

On peut, à titre de comparaison, rapprocher ce total des chiffres correspondants des années précédentes:

Année	Nombre d'inscriptions
1959	646
1960	990
1961	1 326
1962	1 468
1963	1 813

Au nombre des activités de l'INFP dont nous venons de dresser le bilan, la formation de formateurs pour le compte d'organismes autres que l'ANIFRMO (services publics, associations, industries privées) entre pour la plus grande part, ainsi qu'en témoigne le tableau suivant.

Année	Participants		Total
	pour le compte de l'ANIFRMO	pour le compte d'autres organismes	
1960	263	548	811
1961	325	695	1 020
1962	301	783	1 084
1963	299	1 049	1 348

2. Le Centre de coopération internationale de formation (CCIF) dont l'acte de naissance officiel remonte au 1^{er} février 1963 regroupe les activités de l'ANIFRMO dans le domaine de la coopération internationale sur le plan de la formation professionnelle des adultes.

Son action, qui a porté en 1963 sur 155 personnes, s'est exercée au cours de différents stages *d'information générale* sur la FPA et ses méthodes d'information pédagogique (par l'intermédiaire de l'INFP) et de formation pédagogique et formation professionnelle (également à l'INFP).

Ses rapports s'étendent, à l'heure actuelle, à un certain nombre de pays étrangers (principalement l'Afrique et le Moyen-Orient).

A titre d'exemple, sur 61 ressortissants étrangers ayant participé, par l'intermédiaire du CCIF aux stages d'information pédagogique de l'INFP figurent:

5 Algériens	8 Belges	2 Centrafricains
3 Tunisiens	8 Suisses	2 Congolais (Brazzaville)
4 Marocains	1 Iranien	1 Congolais (Léopoldville)
1 Argentin	7 Israéliens	4 Gabonais
11 Portugais	1 Turc	1 Camerounais
1 Italien	1 Syrien	

Aux différentes activités que nous venons d'énumérer, viennent encore s'ajouter, pour le personnel de l'ANIFRMO, de même que pour le personnel d'organismes publics ou privés extérieurs à l'ANIFRMO et même étrangers, un certain nombre de stages, de sessions d'études et de séances d'information organisés par le CEAFC (Centre d'études et d'application pour la formation des cadres).

3. Si l'on peut considérer que les activités du CEAFC, dans leur ensemble, s'adressent davantage à un encadrement administratif ou de gestion, certaines d'entre elles cependant concernent tout particulièrement la formation ou le perfectionnement des formateurs. C'est ainsi qu'en 1963 le CEAFC a organisé, à l'usage d'une fraction du personnel enseignant de l'ANIFRMO, un certain nombre de sessions ayant pour thèmes:

- initiation aux problèmes économiques,
- relations humaines,
- simplification du travail,
- communication et animation de groupe,
- technique de l'interview.

Il a, en outre, participé aux travaux d'élaboration des stages de formation pédagogique de techniciens.

Il assurait, dans le même temps, ces différentes activités pour le compte d'organismes autres que l'ANIFRMO.

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Au terme de cette étude sur la formation des formateurs à l'ANIFRMO quelques réflexions s'imposent:

— En premier lieu, le nombre d'enseignants, professeurs et moniteurs, formés pour le compte de l'ANIFRMO, ne cesse d'augmenter chaque année ⁽¹⁾. De 1960 à 1963, ce sont environ 1 000 enseignants qui sont entrés en fonction, soit au titre du renouvellement normal du personnel enseignant, soit pour répondre aux besoins nouveaux afférents à l'expansion de la FPA. Dans les deux années à venir, les impératifs d'expansion fixés à l'ANIFRMO par les pouvoirs publics et qui portent sur l'ouverture de 520 sections laissent prévoir une recrudescence de ses activités en matière de formation de personnel enseignant.

A cette occasion, il paraît juste de souligner les problèmes de recrutement auxquels se heurte l'Association. Des problèmes identiques affectent d'ailleurs le ministère de l'éducation nationale dans son recrutement de personnel pour le compte de l'enseignement technique réservé aux enfants et aux adolescents. En ce qui concerne la FPA, la rigueur des sélections initiales (épreuves préliminaires et essais professionnels) élimine un bon nombre de candidats; par ailleurs, les vocations pédagogiques se rencontrent peut-être plus rarement dans les milieux professionnels auxquels s'adresse l'ANIFRMO.

— En second lieu, la diversité des formations dispensées mérite d'être mise à nouveau en évidence. En effet, l'ANIFRMO ne trouve de véritable signification que dans la mesure où elle répond aux exigences d'une économie nationale et contribue à la formation et au perfectionnement de tous les travailleurs. C'est dans cette perspective que l'INFP tend à assumer la responsabilité de la formation pédagogique,

⁽¹⁾ Le corps enseignant de la FPA dépendant directement, sur le plan administratif de l'ANIFRMO, s'élevait après la guerre mondiale à quelques dizaines de personnes; il se monte au 1^{er} avril 1964 à 1 641 agents dont:

Dans les centres:

— adjoints techniques	53
— professeurs	14
— agents techniques	66
— moniteurs	1 442
	<hr/>
	1 575

Au siège:

— chefs de travaux	8
— professeurs	45
— agents techniques	
et agents techniques supérieurs	13
	<hr/>
	66

parfois technique, des instructeurs, pour la plupart des organismes se préoccupant de la formation professionnelle de leurs personnels.

— En troisième lieu, cette vocation de l'ANIFRMO concernant la formation des formateurs déborde le cadre national: on peut mentionner à nouveau son influence à l'étranger et signaler que cette Association a contribué à l'établissement de la FPA en Italie (1951), puis en Espagne (1956), en Yougoslavie et au Portugal (1963) et que des relations suivies existent toujours entre les organismes de FPA français et belges.

COMMISSION I

RAPPORT n° 5

La formation des instructeurs pour la formation professionnelle
Rapport sur une expérience italienne

Rapporteur: M. Vita

chef de service à l'Institut de formation professionnelle IFAP - IRI, Rome

1. STRUCTURES ACTUELLES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN ITALIE ET LEURS PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT

Les vicissitudes de la formation professionnelle en Italie n'ont pas permis, dans cet après-guerre, de mener une action organique pour la formation professionnelle du personnel enseignant. Notre pays a dû faire face à de nombreux problèmes en un laps de temps fort réduit: l'action qui en est résultée n'a pas respecté toujours de justes critères de priorité. Si, au cours de ces quinze dernières années, nous avons assisté à un développement notable des activités de formation professionnelle, le travail pour l'avenir a cependant été parfois négligé. Certains problèmes d'organisation et de structure restent encore à résoudre, et ce n'est que ces dernières années, depuis 1958, que les conditions d'une organisation nouvelle et meilleure du système semblent être créées, grâce à des initiatives d'étude et à des discussions publiques.

Dans notre pays, des problèmes comme ceux que nous traiterons, c'est-à-dire la préparation du personnel enseignant, n'ont pas encore trouvé de solutions adéquates. Pour comprendre ce que nous exposerons dans notre rapport, il ne faut pas perdre de vue ces considérations.

Certains points de comparaison entre les situations de 1950/51, de 1957/58 et de 1960/61, telles qu'elles ressortent des chiffres mentionnés au tableau n° 1, nous fournissent une indication à la fois sur le développement qui a été réalisé et sur la consistance actuelle du système de formation professionnelle en Italie.

Ce système s'appuie sur trois éléments qui opèrent la scolarité obligatoire, c'est-à-dire, après la quatorzième année:

- a) les établissements professionnels de l'Etat, qui dépendent du ministère de l'instruction publique; ils sont actuellement au nombre de 424 et comptent 169 000 élèves; la durée des cours est généralement de trois ans;
- b) les centres de perfectionnement, financés et contrôlés par le ministère du travail; ils sont actuellement au nombre de 1 024 et comptent 170 000 élèves; les cours ont une durée d'un an ou de deux ans;
- c) l'apprentissage, qui a lieu dans l'entreprise avec obligation de suivre pendant quelques heures par semaine des cours d'instruction théorique complémentaire, financés et contrôlés par le ministère du travail. Les apprentis sont au nombre de 800 000 environ. L'apprentissage dure en moyenne quatre ans.

La tendance actuelle est de pousser la formation dans des institutions spécialisées du type scolaire et de restreindre l'importance de l'apprentissage qui, en Italie, ne s'est révélé ni très efficace ni surtout très formatif.

Dans les conditions actuelles, le système est presque entièrement orienté vers la formation des jeunes âgés de 14 à 19 ans. Un système de formation des adultes ne s'est pas encore constitué, sauf à titre exceptionnel et surtout avec un caractère d'assistance. De ce fait aussi notre pays a récemment pris conscience, et toutes les études et tous les programmes élaborés en 1963 et 1964 prévoient le développement progressif des activités de qualification, de requalification et de perfectionnement des adultes, activités prévues aussi dans le dessein d'amorcer, de façon systématique et

organisée, la promotion. Une impulsion en ce sens est donnée par les nécessités des activités économiques, les transformations en cours dans les différents secteurs de l'économie, les déplacements de main-d'œuvre d'un secteur à l'autre, et les travailleurs eux-même par l'entremise de leurs associations syndicales. Mais surtout, on se rend de plus en plus compte qu'il faut augmenter les capacités techniques et professionnelles de notre main-d'œuvre, sans attendre que ce soit le fait de l'apport exclusif des couches nouvelles plus « scolarisées ».

L'économie italienne ne dispose que d'une main-d'œuvre d'un niveau technique inférieur à la fois aux aptitudes des individus et au développement économique atteint. La cause en est que le système scolaire et les structures de la formation professionnelle en particulier n'ont pas précédé le développement économique, spécialement le développement industriel et les problèmes qu'il a fait surgir, et que ce système et ces structures n'ont pas été capables de se maintenir au rythme de ce développement. Notre pays est en train de se rendre compte que, si l'on ne trouve pas à cette situation des remèdes appropriés, la capacité de développement et la compétitivité de notre économie en pâtiront.

Pour donner une idée de l'effort à faire, nous avons groupé, au tableau n° 2, quelques données résultant d'une enquête récente menée par le ministère du travail, données relatives à la population qui pourrait être spécialisée au cours de la période 1965-1969, aux besoins en spécialistes nouveaux et au nombre de spécialistes que les structures actuelles sont à même de fournir. La confrontation de ces données indique les deux directions dans lesquelles il faudra agir: développement des structures scolaires et extra-scolaires de formation professionnelle, diminution correspondante de la part de l'apprentissage.

Pour compléter l'illustration rapide des perspectives de développement qui s'ouvrent aux structures de formation en Italie, il n'est pas sans intérêt de parcourir les données du tableau n° 3 où sont indiquées les transformations que devra subir la structure professionnelle de la main-d'œuvre d'ici à 1975, d'après le rapport élaboré en 1963 par SVIMEZ pour le « Projet régional méditerranéen » patronné par l'OCDE et le ministère de l'instruction publique.

Mais ceux qui connaissent bien la situation italienne savent que les problèmes du développement des structures de formation professionnelle résident surtout dans la nécessité d'améliorer la qualité. Elle implique l'ensemble des facteurs qui, dans un pays déterminé, font de la formation professionnelle une structure saine, satisfaisante à la fois par les services immédiats qu'elle rend et par sa capacité de mettre les travailleurs de demain à même de s'adapter et de se perfectionner. Parmi ces facteurs, le principal concerne sans aucun doute le personnel enseignant. Là est la clé tant de l'augmentation quantitative que de l'amélioration qualitative.

Ces affirmations, que nous entendons répéter pour tous les systèmes de formation, acquièrent une valeur particulière dans le cas qui nous occupe, précisément parce qu'en Italie il n'existe pas de système organique de recrutement et de formation du personnel enseignant. C'est justement dans ce secteur qu'il faudra faire l'effort maximum, condition fondamentale pour rendre possible la mise en œuvre des programmes auxquels nous avons fait allusion.

Ce que nous venons d'exposer mettra mieux en évidence la valeur de l'expérience que nous décrivons ci-dessous: c'est à cette expérience qu'il faudra se référer les prochaines années lorsqu'on recherchera les modèles les plus valables pour construire le système destiné à la formation des enseignants.

2. PREVISIONS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES INSTRUCTEURS

Au cours des mois de mai, juin et juillet écoulés, les ministères de l'instruction publique et du travail ont élaboré deux projets de loi pour réglementer, chacun dans le domaine de sa compétence, les activités de formation professionnelle. Ces deux organismes, d'après les nouveaux projets de loi, continueront à avoir leur compétence actuelle, de telle sorte que nous aurons encore, de la quatorzième à la dix-septième année, à côté de l'apprentissage, un système à deux voies substantiellement parallèles de formation professionnelle à plein temps dans des établissements et centres spécialisés. Un organisme est cependant prévu pour la coordination interministérielle afin que les problèmes qui n'ont pas encore de solution, et qui concernent surtout le développement ordonné des initiatives par secteur et par territoire, soient résolus grâce à la programmation commune des interventions. Pour le sujet que nous traitons, il est intéressant de noter que les deux projets de loi se préoccupent de la formation du personnel enseignant. Dans le secteur de l'instruction publique, on a prévu la création, auprès de certains instituts professionnels, d'écoles normales ayant pour tâche de préparer les instructeurs tant sous l'angle pédagogique que sous l'angle professionnel. Dans le secteur du ministère du travail, on a prévu la réglementation de la formation et du perfectionnement du personnel de direction et d'enseignement, une attention particulière étant donnée aux instructeurs pour lesquels on a prévu l'institution de centres spéciaux de formation. Ces centres feront partie d'un organisme dépendant du ministère; ils auront une fonction de recherche, d'expérimentation et de documentation, aussi bien pour les activités de formation professionnelle que pour la formation des enseignants.

Jusqu'à présent, la formation des instructeurs et le perfectionnement du personnel enseignant et de direction étaient le fruit d'initiatives isolées, comme celle que nous décrivons ci-dessous. Mais dorénavant, cette formation et ce perfectionnement devront être systématiques, qu'il s'agisse de la sélection et de la formation de nouveaux enseignants ou du perfectionnement des enseignants en fonction.

Pour avoir une idée approximative du personnel enseignant qu'il faudra recruter d'ici à 1975, nous avons fait l'année dernière (en septembre 1963) l'évaluation suivante basée sur les prévisions SVIMEZ:

- pour les établissements professionnels, où le chiffre des élèves inscrits — 169 000 actuellement — devrait s'élever à 375 000 en 1975, il faudra environ 25 000 enseignants et instructeurs nouveaux;
- pour les établissements techniques du premier degré, actuellement inexistantes et qui d'après les études récentes doivent former les techniciens intermédiaires, avec 280 000 élèves prévus en 1975, il faudra environ 20 000 enseignants;
- pour les activités extra-scolaires, qui auront à spécialiser des ouvriers (jeunes et adultes) et à former les cadres intermédiaires par promotion, le nombre des personnes

inscrites devant passer de 170 000 actuellement à une moyenne de 350 000 par an, il faudra environ 29 000 enseignants et instructeurs nouveaux.

Ce total de 74 000 enseignants et instructeurs à recruter et à former en douze ans, total qui n'est naturellement qu'une approximation, peut paraître élevé. Cette évaluation correspond pourtant à un développement du système que nous croyons conforme aux nécessités de notre pays. Et il faut même relever que, dans nos calculs, nous n'avons pas compris le personnel qui aura une mission d'enseignement dans l'apprentissage et dans les cours d'entreprise.

3. LE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS ET DES INSTRUCTEURS

La vérification des possibilités de recrutement du personnel enseignant doit faire partie de tout programme de développement des activités de formation professionnelle: il ne faut pas se dissimuler qu'il y a à ce sujet de sérieuses difficultés, sur lesquelles il n'est pas inutile que nous nous arrêtions. Il faudra, en effet, au cours de ces mêmes années, veiller à accroître les effectifs des enseignants des écoles moyennes inférieures et supérieures, qui devront atteindre, elles aussi, un développement plus élevé qu'aujourd'hui. Il faut s'attendre à d'autres difficultés du fait de la concurrence que les activités économiques exerceront à l'égard des personnes se destinant à l'enseignement. Enfin, les conditions de contrat, de carrière et de traitement offertes aujourd'hui aux enseignants et instructeurs ne sont pas homogènes et dans de nombreux cas elles sont absolument insuffisantes pour que l'enseignement acquière et conserve des personnes présentant les aptitudes, les conditions et les motivations requises.

Ces réflexions nous ont incité à estimer que les conditions suivantes sont indispensables pour obtenir des résultats concrets:

— Il est nécessaire de revaloriser dans la collectivité les fonctions d'enseignement, de quelque façon et où qu'elles soient exercées.

— Il est nécessaire, particulièrement pour la formation professionnelle, de redéfinir pour chaque enseignement les conditions d'aptitude, de culture générale et technique, d'expérience professionnelle, qui sont jugées suffisantes. En effet, si l'on n'a pas une notion claire des conditions requises, si l'on ne connaît pas, pour chaque enseignement, les critères qui permettront de faire le choix de l'enseignant, on risque non seulement d'avoir des enseignants inaptes mais encore de restreindre sans motif le champ de recrutement.

— Il est nécessaire, spécialement dans les pays qui, comme le nôtre, n'ont pas une tradition favorable à la préparation spécifique à l'enseignement, d'adopter des mesures de nature à encourager et à mettre en valeur cette préparation. Là où l'on arrive à l'enseignement par une formation entièrement commune à d'autres professions, on finit par renoncer à des choix authentiques de vocations pour le recrutement des enseignants. De ce fait, l'enseignement subit plus directement les effets de la concurrence exercée par les autres activités, la voie s'ouvre au recrutement de personnes qui ont donné ou qui donneraient ailleurs un résultat moins satisfaisant. Ce sont souvent des personnes pour qui l'enseignement est un pis-aller. On laisse en outre la porte ouverte à la fuite des enseignants vers d'autres activités. Il faut offrir le choix de l'enseignement à temps, à l'âge du choix de la profession, et établir qu'est

nécessaire (ou au moins souhaitable) une préparation en partie seulement commune à d'autres professions et en partie spéciale, c'est-à-dire propre à la profession d'enseignant. Cette affirmation, valable pour toutes les formes d'enseignement, l'est davantage encore pour l'enseignement technique et professionnel qui doit souvent recourir à des enseignants ayant une expérience pratique à côté d'enseignants ayant surtout une expérience pédagogique. La préparation pédagogique devrait devenir le passage obligé pour tous ceux qui choisissent l'enseignement: pour les jeunes, ce sera l'étude et le stage dans les écoles normales; pour les professionnels, cela pourra être un cours abrégé ou une expérience guidée au début. En tout cas, puisque tous estiment qu'une préparation spéciale est nécessaire pour exercer les autres professions, nul ne pourra décider à l'avenir de s'en passer lorsqu'il s'agit d'enseigner.

— Il est enfin nécessaire d'appliquer, à chaque période, des dispositions qui permettent d'assurer au personnel enseignant un statut et une situation matérielle suffisant à créer de bonnes conditions de recrutement.

Parmi ces conditions que nous venons d'exposer, destinées à encourager le recrutement du personnel enseignant, soulignons celle qui concerne la préparation spéciale à l'enseignement. A propos de cette préparation spéciale, les expériences qui ont été accomplies ont confirmé certaines conceptions: on s'est convaincu que, outre les connaissances techniques et culturelles indispensables à tout enseignement, la pédagogie et la psychologie sont nécessaires dans leurs fondements théoriques et dans leurs applications à l'enseignement, une attention particulière étant réservée aux méthodes de travail, de recherche, d'enquête, d'enseignement, d'observation et d'évaluation de la faculté d'apprendre et du comportement. Dans les cas particuliers, il faudra compléter cette préparation par des expériences même limitées des milieux du travail, grâce à des stages programmés de façon à faire rassembler, par le futur enseignant, un matériel nombreux d'observation et de réflexion. On veillera particulièrement, pendant la préparation des enseignants, aux moyens et aux techniques de l'enseignement. Il faut leur faire connaître à fond les moyens de communication et les modalités de leur emploi pour obtenir qu'ils soient mis à profit au moment opportun et avec des techniques appropriées. On ne peut plus ignorer le rôle que la psychologie appliquée peut jouer pour le perfectionnement des modes de communiquer et l'économie de temps que l'on réalisera grâce à l'indication précise des contenus et des objectifs. Dans ce domaine, l'apport de l'instruction programmée est loin d'être négligeable, même si l'on se cantonne sur des positions de prudence à l'égard de ces innovations.

4. LE CENTRE DE GENES POUR LA FORMATION DES INSTRUCTEURS

L'expérience que nous décrivons, et qui nous paraît être intéressante pour divers motifs que nous mettrons en évidence au fur et à mesure, est de la compétence du ministère du travail et de la prévoyance sociale.

Le centre national de formation des instructeurs a été institué à la suite d'une demande adressée en 1951 au Bureau international du travail par le ministère du travail et de la prévoyance sociale pour obtenir son assistance technique en vue de la création, à titre expérimental, de deux centres pour la formation des instructeurs, l'un à Gènes

pour les principaux métiers de la construction mécanique, l'autre à Naples pour les métiers du bâtiment. Cette initiative est liée à la situation italienne de cette époque et aux prévisions que l'on faisait alors sur le développement des activités de formation des adultes: en effet, les instructeurs devaient recevoir dans ces deux centres expérimentaux une préparation particulière pour s'occuper de la formation professionnelle des adultes.

L'assistance technique accordée à l'Italie, et financée par l'ONU, a duré de 1952 à 1954 et a été réalisée par une équipe d'experts (un expert chef de mission, un expert organisateur, trois experts respectivement dans les secteurs des travaux au tour, à la fraiseuse, à la rectifieuse). Dans une seconde phase, on a ajouté un expert dans les métiers du bâtiment et, en 1957, un expert en électronique. A son arrivée en Italie, l'équipe internationale a été complétée par des techniciens italiens qui en ont doublé la composition et qui ont constitué ainsi le personnel technique des deux centres.

Le centre national de formation des instructeurs (CNFI) dans les métiers de la construction mécanique a ouvert les cycles de formation en septembre 1963. Il les a poursuivis sans interruption jusqu'à aujourd'hui. Jusqu'en 1962, le ministère du travail en a gardé la supervision et il a financé directement le CNFI. Ensuite il en a chargé l'INAPLI (Institut national pour le perfectionnement professionnel des travailleurs de l'industrie), personne morale de droit public à structure tripartite (les ministères du travail et de l'instruction, les employeurs et les travailleurs sont représentés au conseil d'administration). En vertu de son statut, l'INAPLI a des tâches particulières de coordination en ce qui concerne la formation professionnelle pour l'industrie.

Le CNFI a été réalisé à l'intérieur d'un centre de formation professionnelle, l'école interentreprises pour apprentis de Calcinata créée par le ministère du travail en coopération avec un groupe d'entreprises de la zone industrielle de Gênes par une convention qui avait une durée de dix ans. En 1962, la convention étant venue à échéance, le centre a été amené à faire partie, avec un nouveau siège agrandi, du réseau de six centres de formation professionnelle institués par l'IRI (Institut pour la reconstruction industrielle) dans les villes où la présence d'un noyau important d'entreprises du groupe IRI rend l'initiative interentreprises nécessaire.

Précisons que le CNFI opère dans une structure complexe exerçant une activité de formation professionnelle de travailleurs jeunes et adultes, depuis le niveau des ouvriers spécialisés jusqu'à celui des techniciens. Les changements survenus dans les organismes de financement et dans la gestion n'ont pas entraîné de modifications dans l'organisation du CNFI. Ce rapport entre l'activité de formation des instructeurs et les activités de formation d'ouvriers jeunes et adultes a toujours été extrêmement étroit. Ces deux organismes sont dans le même bâtiment. Ils sont administrés par le même conseil d'administration et soumis à une direction unique.

Au début, de 1953 à 1957, des cours de formation pour instructeurs ont été donnés dans les métiers de tourneur, de fraiseur, de rectifieur. Depuis septembre 1957, des cours pour instructeurs ajusteurs s'y sont ajoutés. En septembre 1958, a débuté l'activité de la section électronique, limitée aux cours de spécialisation pour ouvriers

en électronique. Dans cette section, la formation des instructeurs a débuté en septembre 1961. En mars 1964, la formation des instructeurs soudeurs a commencé. L'année prochaine, le programme prévoit le début de l'activité des sections pour la formation des instructeurs de mécanique générale, d'électromécanique, d'outillage.

D'autres sections ne sont pas prévues, car on estime avoir couvert, avec ces compléments successifs, la série entière des secteurs essentiels où il vaut la peine d'exposer les frais de la formation d'un instructeur préparé de la façon que nous décrirons ci-dessous. On estime que les cours abrégés d'information, dont nous donnerons une brève description, suffisent pour les autres métiers et qualifications.

La formule réalisée pour la formation des instructeurs nous paraît, à onze ans du début des premiers cours, particulièrement appropriée pour fournir, grâce à un exposé détaillé, un matériel d'observation et de discussion. De ces deux centres de Gênes et de Naples, nous décrirons, dans son fonctionnement et dans ses résultats, celui de Gênes dont l'action s'étend actuellement aux métiers de la construction mécanique et de l'électronique. La méthode que nous suivrons dans notre exposé consistera à alterner la description des activités poursuivies et certains commentaires et appréciations.

5. LE CHOIX DE CANDIDATS AUX COURS DE FORMATION POUR INSTRUCTEURS

Il s'agit, nous l'avons dit, de former des instructeurs particulièrement experts dans la formation professionnelle des adultes. Un autre choix s'y est ajouté: il concerne le type de formation à donner aux adultes. On a choisi la méthode de formation accélérée, avec un instructeur unique, comme cela a lieu spécialement dans certains pays de langue française. D'aucuns ne partagent pas cette manière de voir, mais l'expérience nous a convaincus que, pour la formation la plus complète de l'instructeur, cette voie est aujourd'hui une des meilleures. En effet, la préparation de cet instructeur unique des adultes requiert une grande attention. Quand nous nous demanderons, par exemple, ce qui peut manquer à une telle formation pour compléter le type d'instructeur polyvalent, c'est-à-dire capable d'agir à la fois à l'égard des adultes et des jeunes, nous répondrons que, dans certains secteurs, une bonne partie du chemin a déjà été parcourue.

Nous voudrions maintenir ce que nous dirons dans cette perspective: rechercher ce qui est indispensable pour former un instructeur, en songeant que le type le plus complet d'instructeur correspond à celui qui est en mesure d'instruire tant les élèves jeunes (de 15 à 17 ans) que les adultes, même si les tâches sont d'ampleur différente et surtout si le comportement à adopter est nécessairement différent. Cette perspective nous paraît utile parce que nous prévoyons qu'il sera de plus en plus nécessaire de confier au même instructeur, à des moments différents, des groupes d'élèves jeunes et adultes, tant dans les écoles professionnelles que dans les centres de formation et même dans les entreprises.

On a estimé que la condition fondamentale pour devenir instructeur pratique est d'avoir exercé le métier à un niveau technique élevé pendant un nombre suffisant d'années. Cette condition doit être accompagnée d'une culture générale suffisante.

Dans certains pays, et même dans le nôtre, on facilite le passage direct des techniciens diplômés (en Italie les « periti ») des écoles techniques à l'enseignement pratique dans la formation professionnelle. A notre avis, cette voie n'est pas la bonne. Même si tout choix a ses inconvénients (et celui qui a nos préférences en a également), il n'est pas judicieux en général de prétendre que l'enseignement pratique à l'atelier soit donné par des techniciens sans expérience de travail plutôt que par des ouvriers hautement spécialisés.

On objecte que l'ouvrier spécialisé ne connaît en général qu'un seul métier, qu'il est donc un spécialiste: cela ne répondrait pas à la nécessité de donner à la formation un caractère polyvalent, en particulier dans les cours pour les jeunes. Nous estimons que la formation pour des techniques multiples peut être dispensée à l'élève par un groupe d'instructeurs spécialisés, en tenant compte que l'un d'eux peut parfois être expert en plus d'un métier. L'action d'instructeurs divers, auxquels les groupes d'élèves sont confiés dans les phases successives de la formation, peut revêtir dans l'ensemble le caractère polyvalent souhaitable, sans pour autant que chaque technique perde le bénéfice de pouvoir être enseignée avec la compétence irremplaçable qui découle de l'expérience pratique.

Nous résumons ci-dessous ce que nous avons exposé à Genève en 1956 (programme OECE/AEP/OIT 189) sur les « conditions requises des candidats élèves instructeurs et les moyens de vérifier si elles sont remplies »:

Conditions pour suivre le cours de formation des instructeurs

Titres et épreuves pour la vérification des conditions

Age: de 25 à 40 ans

Aptitudes physiques: en fonction des tâches d'enseignement, une attention particulière étant réservée aux imperfections physiques et aux états pathologiques qui pourraient compromettre la continuité du travail et l'équilibre psycho-physique.

Visite médicale: par un médecin spécialiste en médecine du travail. Cette visite porte sur l'examen de l'appareil respiratoire (avec radiographie), de l'appareil circulatoire et cardiaque au repos et sous effort, de la vue (daltonisme); si le résultat de la visite est douteux, le candidat peut être soumis à des examens par des spécialistes.

Expérience professionnelle: au niveau de l'ouvrier qualifié, ou au moins de très bon ouvrier spécialisé.

Références industrielles: elles doivent donner la preuve, par une déclaration de l'employeur, d'une expérience d'au moins cinq années d'activité industrielle en qualité d'ouvrier qualifié (ou de très bon ouvrier spécialisé) dans le métier pour lequel le candidat a demandé de participer au concours.

Aptitudes: relatives à l'intelligence qui, en général, devra être au niveau moyen normal du type surtout analytique avec une certaine capacité de synthèse; au sens de l'observation; à la faculté d'association et d'ordre dans le processus de compréhension; à la capacité d'attention diffuse; à la rapidité de perception; à l'organisation et à la méthode dans l'exécution des travaux manuels; à l'exposé clair et concis. Du point de vue caractériologique, on exige la stabilité émotive, la capacité de participer à l'action et à la pensée collectives, le contrôle de soi et la confiance en ses facultés, un tempérament à tendance active, la capacité de persuasion, un comportement cordial et communicatif.

Culture générale: au niveau de l'école professionnelle.

Connaissances de technologie: au niveau de l'expérience professionnelle requise, d'ouvrier qualifié.

Examen du psychisme et des aptitudes: par des tests individuels et des discussions de groupe; les tests sont:

— d'intelligence générale (par exemple PM 38),

— d'intelligence mécanique (par exemple G. Bennet BB),

— d'aptitude spatiale à deux dimensions (par exemple MPFB, utile pour l'aptitude à la lecture du dessin technique),

— d'intelligence orale (par exemple WR8/55 ou un autre test de vocabulaire).

Pour les discussions de groupe, les candidats sont subdivisés en groupes de 5 ou 6 et sont invités à discuter entre eux de thèmes d'intérêt général en présence du psychologue et de ses collaborateurs. Sur la base des observations faites, les examinateurs donnent séparément une appréciation sur certains aspects liés au profil de l'instructeur (présence, capacité d'expression synthétique, équilibre émotif, maturité du jugement, ascendant, coopération, dynamisme, etc.).

Les résultats des tests et les appréciations relatives aux réunions de groupes sont synthétisés, sur une échelle à cinq degrés, pour la prévision de réussite au cours.

Titre et examen écrit d'italien: le titre minimum requis est celui de l'école moyenne inférieure auquel s'ajoutent souvent des certificats d'autres cours qui ont été suivis. Le sujet d'italien, les autres épreuves et les examens d'aptitudes permettent de déterminer la capacité d'expression écrite et orale du candidat qui souvent a fait en autodidacte des progrès au-delà du niveau correspondant au titre qu'il possède.

Epreuve écrite de technologie générale et professionnelle: elle a lieu selon la méthode du questionnaire sur un pro-

blème de travail. Le candidat doit donner les détails de l'exécution et répondre à quelques questions sur le travail, les matériaux, les outils, les instruments de contrôle, les méthodes et les délais d'exécution, etc.

Connaissances de mathématiques appliquées: au niveau de l'expérience professionnelle requise.

Epreuve écrite de mathématiques appliquées au métier: solution de problèmes de calcul réunis sur une ou plusieurs pièces mécaniques.

Connaissances de dessin technique: au niveau de l'expérience professionnelle requise.

Epreuve graphique de dessin technique: elle doit déterminer surtout les capacités d'interprétation au moyen d'achèvements et de sections d'un dessin d'exécution, ou au moyen de simples modifications à apporter au dessin pour adapter la pièce à des buts concrets.

Connaissance des techniques d'exécution: au niveau de l'expérience professionnelle requise.

Epreuve d'atelier: exécution d'un ensemble de pièces mécaniques, comportant les principales difficultés d'usinage relatives au métier, avec des obligations de précision et de rapidité qui correspondent à ce qui est demandé dans la production à un ouvrier qualifié. L'appréciation de l'épreuve est faite par la vérification des dimensions et de la qualité des pièces, compte tenu également du temps employé, et des observations sur le comportement du candidat au poste de travail.

Les épreuves pour les candidats instructeurs ont une durée de quatre jours. Jusqu'à présent elles se sont déroulées au centre parce que les candidats provenaient de toutes les régions de l'Italie. Dans des cas particuliers, lorsqu'un groupe de candidats en provenance d'une seule localité était important, le jury s'est rendu sur place. Le jury est présidé par le directeur du centre de formation professionnelle où est situé le centre de formation des instructeurs. Il est composé du directeur adjoint, du chef du centre de formation des instructeurs, de deux chefs instructeurs et d'un expert conseil pour chaque matière technique d'examen, d'un vérificateur, d'un médecin et d'un psychologue.

Le niveau de difficulté des épreuves a été maintenu au niveau technique, culturel et professionnel de l'ouvrier qualifié italien. Le critère suggéré par l'expérience pour déterminer équitablement la limite suffisante de ces épreuves peut être défini en

disant que nous classons comme suffisant même ce qui est susceptible de devenir satisfaisant par les perfectionnements qui pourront résulter des quatre ou cinq mois de cours.

Bien que les épreuves ne requièrent pas une préparation particulière, nous avons noté dans les concours successifs que les candidats ont été avantagés chaque fois que, connaissant à l'avance la matière d'examen, ils ont organisé leur préparation par une récapitulation. Certains de ces candidats, ayant échoué au concours, mais chez qui les lacunes ont paru pouvoir être comblées, ont été invités à se représenter au concours suivant, un an plus tard, après avoir complété leur préparation.

La mise à jour des résultats concernant les élèves instructeurs qui se sont présentés au concours de 1953 à 1964 peut être intéressante. Ces résultats sont reproduits au tableau n° 4. Ils nous suggèrent quelques commentaires sur l'état de préparation générale, technique et professionnelle de ce groupe de personnes qui, en Italie, au cours des années écoulées, ont été candidats pour devenir instructeurs.

Par exemple, les pourcentages d'insuffisant en dessin (32,5%), en mathématiques (30%), en technologie (18%), dans l'épreuve pratique (22%), nous paraissent significatifs si nous ne perdons pas de vue que ces épreuves n'étaient pas des épreuves sélectives à contenu théorique, mais des épreuves à contenu concret, relatives à des connaissances indispensables pour exercer le métier. Les pourcentages d'insuffisants dans l'épreuve pratique (22%) et dans l'épreuve de dessin (32%) ont une signification en soi si l'on tient compte qu'il s'agit d'épreuves qui constituent une vérification des connaissances spécifiques dans le secteur des techniques du métier.

6. LES COURS POUR ÉLÈVES OUVRIERS

Par la description des épreuves de sélection, nous avons défini le point de départ du cours de formation pour instructeurs. Nous verrons que le cours se propose de rendre l'élève instructeur capable de donner seul l'enseignement tant théorique que pratique, relatif à la formation professionnelle de base dans un métier déterminé, à un groupe d'élèves ouvriers adultes qui ont des connaissances du niveau élémentaire et qui sont aptes à recevoir l'enseignement.

Etant donné que la formation de l'instructeur a lieu en même temps qu'est donné le cours pour élèves ouvriers, dont le perfectionnement se fait en partie sous la direction des élèves instructeurs, il n'est pas inutile que nous nous arrêtions pour décrire comment est effectuée la formation des élèves ouvriers.

Le cours est à temps plein; la formation est du type de la qualification et correspond donc à un profil professionnel: tourneur, fraiseur, rectifieur, ajusteur, soudeur, mécanicien général, ouvrier, électromécanicien, opérateur électronique.

On constitue, pour chaque profil, une section d'élèves ouvriers au nombre variant de 8 à 12. Pour les métiers de tourneur, fraiseur, rectifieur, ajusteur, soudeur, chaque section accomplit un cycle de formation professionnelle de base d'une durée de 21 semaines, avec 44 heures par semaine, soit 850 heures environ au total si l'on tient compte des jours fériés et du temps réservé aux examens. Pour les autres métiers,

le cycle dure 42 semaines. La formation a lieu sous la conduite d'un seul instructeur, appelé instructeur-maître, qui fait partie du personnel permanent du centre et, en partie, nous le verrons, sous la conduite des élèves instructeurs eux-mêmes.

Sur les 44 heures par semaine, 36 sont consacrées à l'enseignement à l'atelier et 8 à l'enseignement en classe. A l'atelier, le temps est utilisé pour l'enseignement des techniques et, en même temps, pour l'enseignement des technologies, révisions de mathématiques, éléments d'hygiène et prévention des accidents. Les 8 heures qui restent sont destinées au cours de dessin (5 heures), aux récapitulations (2 heures) et aux échanges de vues (1 heure).

Ce système est très proche — et il découle même — de celui qui est adopté en France par l'ANIFRMO pour la formation des adultes.

Les exercices d'atelier sont dénommés « unités d'exercice » et vont au-delà de la série traditionnelle de programmes d'exercices à difficulté croissante. Il s'agit d'une série de centres d'intérêt pratique (souvent des pièces ayant une signification concrète liée à leur utilisation), étudiés de façon à faire faire globalement l'apprentissage des notions et des opérations. On pourrait parler d'enseignement théorique inséré dans le perfectionnement pratique. C'est pourquoi il a été nécessaire d'étudier d'une façon particulièrement poussée la programmation de chaque cours pour qu'elle soit organique et complète du point de vue de chaque enseignement particulier. Les leçons sont données par l'instructeur en plusieurs temps, qui sont encore traditionnels: la présentation de chaque thème d'opération (la pièce à exécuter), la subdivision du travail en phases, l'exécution par l'instructeur dans un but de démonstration, l'exécution à tour de rôle, par chaque élève, des points difficiles ou qui comportent de nouvelles techniques, et enfin l'exécution en même temps par les élèves à leur poste de travail. La partie théorique trouve place au cours de l'exercice: chaque fois que la situation rend nécessaire une notion nouvelle, l'instructeur conduit le groupe au tableau noir ou à la table où il a préparé le matériel de démonstration. L'exercice est repris aussitôt après que le groupe a assimilé la notion nouvelle.

On a donc substitué au processus traditionnel, où d'habitude la leçon théorique précède l'application, un processus inverse: l'opération proposée rend nécessaire l'introduction de notions nouvelles, qui sont enseignées concrètement à cette occasion et qui permettent de poursuivre l'opération. Ensuite les notions nouvelles sont reprises, et ce n'est qu'à ce moment, a posteriori, que nous retrouvons les leçons de technologie (générale et professionnelle), de mathématiques, d'hygiène et prévention des accidents, sous forme de récapitulations. Ces reprises ont lieu soit périodiquement soit toutes les semaines, et à ces occasions on remet aux élèves les fiches de synthèse sur les divers sujets. Le rassemblement de ces fiches constitue la partie théorique du cours.

Une seule exception: l'enseignement du dessin, donné en classe par un enseignant avec une série d'environ quarante exercices ayant pour but d'assurer l'interprétation exacte des documents de travail. On enseigne en effet d'une façon intuitive à tirer les projections d'un objet, puis à déduire de certaines vues celles qui manquent, et ainsi de suite jusqu'à un certain point d'habileté sur le sujet « vues et sections ». On donne les éléments de normalisation, la représentation des phases successives du travail et une reconstitution facile de l'ensemble, ou à l'inverse on déduit d'un ensemble ses détails.

C'est donc un cours intuitif dont le but est l'interprétation de documents simples, qui ne fait pas appel à des notions théoriques non indispensables et qui ne se propose aucun objectif de capacité de représentation ou d'habileté graphique. Les dessins sont d'habitude exécutés au crayon, à main levée ou à l'aide d'une règle, d'une équerre et d'un compas.

Un système de notation analytique aide l'enseignant à exprimer un jugement sur les divers éléments (soin, exactitude, cote et étude) et l'élève à tenir compte de ces éléments pendant l'exécution.

Mais en matière d'évaluation, l'effort principal est effectué dans les exercices normaux d'atelier. Lors de chacun de ces exercices, on remet à l'élève, avec le dessin d'exécution, une fiche qui contient les bases sur lesquelles la pièce exécutée sera vérifiée et évaluée. Tandis que le dessin est identique à la feuille d'opération utilisée à l'atelier, la fiche contient l'indication de certains détails (des cotes déterminées, avec leurs tolérances, les degrés divers de finition des surfaces, la durée de l'exécution). Ces deux documents sont accompagnés de l'indication des points que l'élève peut obtenir s'il suit parfaitement les instructions. Cette façon de présenter le travail à exécuter offre de multiples avantages: elle donne un caractère objectif à l'évaluation du travail exécuté (les élèves peuvent déterminer eux-mêmes leurs points en vérifiant la pièce finie); mais surtout elle renforce les indications du dessin en soulignant le degré d'importance des différentes parties de la pièce, par conséquent le degré de précision et de soin qui est exigé dans l'exécution.

La fonction de la fiche d'évaluation est donc complexe: grâce aux indications combinées et renforcées du dessin et de la fiche, on parvient à faire comprendre le degré différent d'attention, de précision et de définition demandé à l'élève pour les différentes parties de la pièce. C'est là une bonne base de formation, non seulement pour les tolérances et pour les données techniques qui sont à la base de la production industrielle, mais aussi pour l'esprit dans lequel chaque partie doit être exécutée compte rendu du soin requis par les exigences fonctionnelles, de sorte que le temps nécessité par le travail de la pièce soit le plus économique.

La documentation indispensable pour suivre le cours d'après cette méthode comporte donc:

— *pour les élèves ouvriers*, les dessins d'exécution des exercices, chacun avec sa fiche d'évaluation; les fiches de synthèse des leçons de technologie, de mathématiques, d'hygiène et de prévention des accidents;

— *pour l'instructeur*, la feuille d'instructions pour chaque exercice; elle est composée de deux parties; dans la première sont indiquées, dans la colonne de gauche, les phases successives du travail de la pièce; dans les colonnes suivantes, sous les titres: technologie, mathématiques, hygiène et prévention des accidents, les explications à donner sont mentionnées phase par phase; c'est une méthode schématique et conventionnelle pour constituer le plan de la leçon; dans la seconde partie de la fiche, on note les matériaux, les instruments et les moyens à prévoir pour l'exercice; cette partie du document facilite la préparation matérielle et l'organisation de l'exercice;

— *pour l'enseignement du dessin*, un manuel contenant les instructions pour donner le cours et pour noter les dessins.

Pour chaque élève, les notes obtenues en travaux pratiques, technologie, mathématiques, hygiène et prévention des accidents sont réunies dans un document personnel. Les observations sur le comportement y sont également mentionnées. A la fin du cours, un jury, dont font partie les représentants du ministère du travail et des syndicats, fait subir aux élèves un examen de qualification qui consiste en une épreuve pratique professionnelle et en une conversation.

Résumant ce qui précède, mettons en évidence quelques caractéristiques du système décrit:

— la série d'exercices est composée en prenant soin de créer des difficultés et des connaissances progressives, non seulement pour la technique d'exécution, mais aussi sur le plan de la conception;

— la méthode employée consiste donc à créer des centres d'intérêt concret pour chacune des connaissances nouvelles et pour les groupes divers de connaissances;

— la progressivité et la répétition sont, avec la participation active de l'élève, les instruments principaux pour faciliter l'apprentissage. Le stade théorique et le stade pratique sont constamment rapprochés, et leur succession est inversée par rapport aux systèmes traditionnels de telle sorte que toute connaissance nouvelle est toujours soumise à une maturation concrète et pratique; l'enseignement est fortement unitaire: dans le langage, dans la personne de l'enseignement, dans l'absence de cloisons entre les diverses matières, dans le rejet de répétitions inutiles;

— la recherche du concret s'applique aussi au choix des exercices: non seulement des travaux utiles sont introduits par intermittence, mais on prend soin de perfectionner de façon continue la série des exercices pour remplacer, chaque fois que c'est possible, les exercices abstraits par des pièces utiles à usage industriel; l'introduction des délais d'exécution et d'exercices comportant la collaboration de groupes divers de spécialistes ou la fabrication de petites séries constituent, dans la dernière partie du cours, la préparation la plus proche des problèmes d'organisation de la production industrielle.

7. MÉTHODE DE FORMATION DES ÉLÈVES OUVRIERS

Le cours pour élèves ouvriers, que nous venons de décrire sommairement, est organisé par le centre de formation des instructeurs dans le but de donner un exemple permanent et une base pratique pour l'application concrète des exercices d'enseignement destinés aux élèves instructeurs. Ils accomplissent des exercices analogues également dans les sections des cours pour jeunes où l'enseignement se rapproche du système traditionnel. Mais il ne fait aucun doute qu'ils suivent la partie la plus importante de leur formation dans les sections pour adultes.

Nous avons déjà relevé que l'on peut apprécier de diverses manières les critères de base de ce type d'enseignement accéléré, dispensé par un instructeur qui poursuit des tâches d'enseignement sur le plan pratique en même temps que sur le plan théorique. Nous savons que les avis sont partagés sur cette façon d'organiser les cours pour adultes et que nombreux sont ceux qui préfèrent maintenir séparés, dans

un cours de structure différente, l'enseignement théorique et l'enseignement pratique, l'un confié aux enseignants, l'autre à l'instructeur.

Ce qui nous intéresse, cependant, c'est de considérer le type d'enseignement que nous avons décrit, non pas tant en soi mais plutôt en relation avec sa fonction dans un cours pour la formation des instructeurs. Nous estimons en effet qu'il est très utile pour l'instructeur d'avoir appris à situer, de la manière complète requise par la méthode que nous avons décrite, l'organisation de son travail. On peut s'attendre à ce que précisément cette façon d'affronter le problème de sa formation prépare l'instructeur au-delà de la spécialisation, c'est-à-dire au-delà d'une méthode particulière, et même de la préparation à l'enseignement des adultes. En voici les principales raisons:

— le type de formation que nous avons décrit (global, méthodique, continu) oblige l'instructeur à examiner à fond, par l'analyse et la synthèse, le profil professionnel du métier dans ses contenus d'enseignement;

— la programmation de l'enseignement requise par la méthode oblige l'instructeur à accomplir un effort considérable d'organisation: préparation de la programmation générale, son amélioration ou son adaptation à des situations particulières; préparation de chaque journée d'enseignement, avec les différentes opérations prévues pour expliquer, montrer, faire intervenir les élèves, répéter, récapituler, évaluer, etc.; quand tout cela représente un passage obligé, et quand l'instructeur dispose du temps nécessaire pour en acquérir l'habitude, comme c'est le cas pendant le cours, de nombreux problèmes posés par sa formation sont résolus;

— la singulière extension des tâches confiées à l'instructeur, même si on ne les pousse pas au-delà d'un certain niveau, oblige l'élève instructeur à un effort non pas général, mais bien défini, pour perfectionner ses connaissances techniques, sa façon de s'exprimer et son aptitude à communiquer;

— l'obligation d'insérer les notions théoriques dans le cours des exercices facilite la fusion des concepts avec leurs applications et avec les techniques d'exécution, c'est-à-dire qu'elle habitue l'instructeur à tirer parti des situations concrètes pour introduire l'enseignement théorique; si, dans d'autres situations où l'instructeur doit opérer, cet enseignement est prévu en classe et donné par les enseignants, ce sera toujours la tâche de l'instructeur pratique — chaque fois que la situation le requiert — de rappeler les notions apprises en classe, d'en contrôler la connaissance par les élèves, d'effectuer la soudure entre les notions et leurs applications concrètes. En tout cas, l'instructeur, formé par la méthode que nous décrivons ci-dessous, enseigne à accomplir cette opération d'amalgame des contenus de l'enseignement dans des conditions idéales, de sorte que le caractère unitaire, fondamental dans le processus de formation aura trouvé la place qui lui revient dans sa sensibilité.

8. MÉTHODE DE FORMATION DES ÉLÈVES INSTRUCTEURS

Exposons à présent comment se déroule le cours pour élèves instructeurs.

La durée du cours, y compris les examens, est de 19 semaines à temps plein, avec 44 heures par semaine. Cela fait en tout 760 heures environ. Le cours se déroule parallèlement à celui des élèves ouvriers, dont la durée est de 21 semaines. Le

nombre des élèves instructeurs a été jusqu'à présent de 5 à 7 par métier. La nouvelle organisation des activités du CNFI permettra de prévoir deux groupes d'élèves instructeurs par métier, de 6 à 7 unités chacun.

La première semaine est une introduction au cours: les élèves instructeurs de divers groupes de métier sont réunis, accueillis et familiarisés avec le Centre. Les lignes fondamentales du cours sont exposées au groupe: recherche des bases d'une méthode rationnelle pour la formation des adultes; présentation de l'« unité-exercice » et des principes qui régissent sa progression; bases pédagogiques et didactiques de la méthode.

Au cours de la deuxième semaine, les élèves instructeurs, jusqu'alors réunis en un seul groupe, sont subdivisés en groupes par métier, chacun sous la direction d'un chef instructeur; ils effectuent une observation prolongée, entrecoupée d'échanges de vues, sur l'enseignement dispensé aux élèves ouvriers par l'instructeur-maître et par l'enseignant de dessin. La deuxième semaine est donc consacrée à l'observation du comportement de l'instructeur-maître, et aux premières réflexions individuelles et de groupe sur la façon dont sont appliqués les principes qui, la première semaine, ont été mis à la base de l'enseignement. Il est important que les élèves instructeurs assistent aux premiers pas de la formation et qu'ils observent les conditions de départ de l'élève ouvrier au début du cours, les premières difficultés qui se dressent devant l'instructeur et comment il les surmonte. Toutes ces observations l'encourageront: en effet, dans la formation rapide, les changements s'effectuent à brève échéance et les effets d'une bonne méthode doivent être vérifiés directement par l'élève instructeur qui puisera confiance dans cette vérification.

De la troisième à la dix-huitième semaine, la formation véritable se déroule selon un calendrier hebdomadaire uniforme. Au cours de la journée, on alterne les exercices de pédagogie appliquée (dans les sections avec les élèves ouvriers) et les perfectionnements de mathématiques, technologie, dessin, hygiène et prévention des accidents, culture générale, psychologie appliquée aux rapports de groupe (en classe avec les enseignants).

Les examens finaux pour les élèves instructeurs ont lieu au cours de la dix-neuvième semaine.

La formation des instructeurs est donc une formation continue, méthodique, où la partie pédagogique tient le premier rang, mais qui cependant fait une place aux perfectionnements techniques et culturels nécessaires à l'instructeur pour qu'il puisse exercer d'une façon sûre les fonctions d'enseignement. La formation pédagogique et les perfectionnements ont lieu dans la sphère d'un métier qui correspond à l'expérience que chaque élève a tirée de son activité professionnelle antérieure. Voici l'emploi du temps:

- 513 heures de pédagogie appliquée (en classe ou à l'atelier, principalement à l'atelier, sous la direction du chef instructeur);
- 237 heures de perfectionnement (en classe, rarement à l'atelier, sous la direction d'enseignants, d'experts, de conférenciers);
- 9 heures d'échanges de vues.

Les heures consacrées aux perfectionnements sont réparties comme suit:

- 34 heures de perfectionnement en mathématiques,
- 34 heures de perfectionnement en technologie,
- 108 heures de dessin,
- 17 heures pour l'hygiène et la prévention des accidents,
- 34 heures de culture générale,
- 10 heures de psychologie appliquée aux rapports de groupe.

La proportion entre les parties dont se compose le cours dénote une prépondérance marquée de la partie pédagogique et méthodologique, avec un caractère d'application continue et concrète aux leçons destinées aux élèves ouvriers. Ces applications ne prennent cependant pas l'aspect d'un stage ininterrompu; elles sont exécutées ou suspendues selon la nécessité de faire assumer graduellement la responsabilité à l'élève instructeur et de lui présenter une grande variété de situations à expérimenter.

La *pédagogie appliquée* constitue donc l'enseignement fondamental et consiste à rendre l'élève instructeur capable d'« enseigner ». Nous énumérons ci-dessous les objectifs que cette partie fondamentale de la formation se propose:

— *la connaissance approfondie de la série d'exercices relative au métier*, et en même temps la capacité de modifier, d'améliorer, d'adapter cette série aux nécessités particulières, en élaborant au besoin de nouvelles « unités-exercices »;

— la capacité de préparer et de diriger les leçons, obtenue grâce à l'observation d'un ensemble de normes méthodologiques qui concernent la préparation des matériels, des instruments, des accessoires didactiques, la préparation personnelle de l'instructeur sur chacune des parties de la leçon, les applications à exécuter à titre d'exemple, les exécutions à confier en même temps au groupe d'élèves ouvriers, les relevés à effectuer sur chacun des élèves au travail; rappelons que, pour introduire les notions théoriques dans les exercices, une préparation très soignée est nécessaire: si nous laissons de côté la sensibilité qui ne nous permet qu'une comparaison impropre, nous pouvons parler de « mise en scène » que l'élève instructeur doit reconstituer sur la documentation qu'il possède (ou qu'il a préparée préalablement), de même que nous pouvons parler aussi de « régie » lorsqu'il s'agit de diriger le groupe d'élèves ouvriers afin qu'ils surmontent les diverses difficultés; les élèves instructeurs acquièrent ces capacités par un itinéraire qui prévoit l'énoncé des règles pédagogiques et méthodologiques, l'observation du comportement de l'instructeur-maître, la préparation et le déroulement des leçons données aux autres élèves instructeurs et enfin les leçons au groupe d'élèves ouvriers; chacune de ces phases se déroule sous la conduite du chef instructeur et grâce à l'observation et à la discussion avec les autres élèves instructeurs;

— *la capacité d'évaluer*: une fois connus les principes généraux sur lesquels doit se fonder l'évaluation de l'apprentissage et du comportement de l'élève ouvrier, l'élève instructeur apprend à en établir les termes concrets dans la « fiche d'évaluation », à les faire connaître aux élèves avant l'exécution de l'exercice, à se servir de l'évaluation comme d'un instrument pédagogique; il devra être en mesure d'élaborer

des épreuves de niveau avec leur schéma d'évaluation; il devra contribuer à améliorer les fiches ou à adapter leur fonction pédagogique à des exigences particulières;

— l'ensemble des capacités pédagogiques concerne la direction du groupe d'élèves ouvriers, l'utilisation de la méthode active, l'attention à chaque élève selon ses besoins, la création d'un climat propice fondé sur la confiance; elles consistent à faire agir et le groupe et chacun des élèves, en suscitant continuellement questions et observations et en les faisant servir à l'apprentissage; à cet effet, l'instructeur doit exercer l'attention diffuse qui lui permet de suivre le comportement de chaque élève ouvrier et de veiller à ce que ce comportement reste le plus spontané possible et en même temps dans la ligne de l'apprentissage avec, chez l'élève, un minimum d'effort et un maximum d'initiative; le modèle qui est présenté est un instructeur apparemment limité dans ses interventions et, plus encore, dans ses paroles: en réalité, l'élève instructeur apprend qu'il lui faut beaucoup de préparation et de réflexion pour laisser place à l'initiative de l'élève ouvrier.

Une conséquence de cette façon de faire est le climat qui se crée dans les rapports entre chef instructeur et élèves instructeurs et dans les rapports entre les élèves instructeurs, de même qu'entre maître instructeur, élèves instructeurs et élèves ouvriers, et dans les rapports entre les élèves ouvriers: climat détendu, agissant, empreint de confiance, riche en incitations à apprendre et en acceptation de l'effort personnel et de discipline nécessaire.

L'élève instructeur acquiert également ces capacités par l'application continue et raisonnée des quelques principes énoncés au début du cours. Là aussi, aucune dissociation entre théorie et pratique, mais vérification répétée des principes de la méthode choisie, ce qui constitue en même temps un entraînement progressif et un acheminement vers leur application habituelle. Ce sera le milieu même du centre qui dirigera l'élève instructeur vers « sa » manière d'être un instructeur, car il faudra obtenir que chacun soit lui-même tout en acquérant un patrimoine méthodologique commun. De même que la discipline imposée par une programmation sans aucun doute rigide n'empêchera personne de devenir à son tour programmeur, c'est-à-dire qu'elle laissera à chacun toute latitude de modifier, d'adapter, de remplacer, de même la discipline méthodologique et d'organisation laissera à chacun une marge pour sa façon personnelle d'être et de se comporter, analogue à celle de ses collègues et pourtant différente. Il s'agit seulement de bannir l'improvisation en tant que méthode et de se rendre compte que tout, dans l'enseignement professionnel, doit être rigoureusement et soigneusement disposé à l'avance.

Les perfectionnements techniques, professionnels et culturels sont de véritables cours complémentaires par rapport à la formation pédagogique. Comme nous l'avons vu, 30% environ du temps total leur est consacré. Ils ont pour but de perfectionner chez l'élève instructeur les connaissances techniques et culturelles. Certes, le système de recrutement des élèves laisse des problèmes à résoudre dans ce secteur. Dès le concours d'admission, puis lors du déroulement du cours, la préparation de chaque élève dévoile ses lacunes, qui sont tolérées, s'il est possible de les combler pendant le cours. Sous cet aspect, les perfectionnements prennent un caractère individuel, et les progrès de chaque élève sont suivis et contrôlés. Les leçons données aux différents groupes d'élèves, réunis ou séparés suivant les sujets traités, ont pour fonction de dispenser des connaissances suffisantes sur chaque sujet que l'instructeur devra traiter dans les « unités-exercices ».

On a donc des perfectionnements:

— *du type professionnel*, c'est-à-dire un enseignement de technologie professionnelle, donné aussi bien en classe qu'à l'atelier, qui concerne des travaux dont les difficultés et l'intérêt sont particuliers, ou bien des illustrations de techniques d'exécutions nouvelles;

— *du type technique et scientifique*, c'est-à-dire un enseignement de technologie générale, de mathématiques, de dessin, d'hygiène et prévention des accidents, qui a pour but d'approfondir les connaissances, de rendre le langage plus précis et de mettre les élèves en mesure d'enseigner au niveau requis dans les cours pour adultes; en particulier, le cours de dessin se propose un double but: perfectionner les connaissances des techniques de la représentation, de la normalisation, de la conception de petits projets; mettre l'élève instructeur en mesure de donner le cours élémentaire de dessin pour élèves ouvriers, à la place de l'enseignant si c'est nécessaire;

— *du type culturel*, c'est-à-dire cours, conférences et discussions d'intérêt général (langue et littérature, histoire et géographie économique, rapports internationaux, questions d'actualité), qui ont pour but d'élargir l'horizon d'intérêts et d'améliorer les facultés d'expression, orale et écrite; une place particulière est réservée aux cours de psychologie appliquée, en raison de leur lien plus direct avec les problèmes de l'enseignement, de l'évaluation et de l'activité de groupe.

La formation pédagogique et les perfectionnements trouvent fréquemment l'occasion de se fondre dans la pratique des exercices de pédagogie appliquée où, comme nous l'avons dit, l'élève instructeur apprend à « enseigner ». Selon le principe de la progressivité, dans la première moitié du cours, l'élève affronte séparément l'enseignement des techniques d'exécution (la seule fonction de l'instructeur traditionnel), ou les leçons (ou les récapitulations) de technologie, de calcul, d'hygiène et prévention des accidents, et, dans la seconde moitié du cours, l'enseignement organisé suivant la technique des « unités-exercices ». Son initiation aux tâches d'enseignement a lieu suivant les phases suivantes: étude du sujet avec le chef instructeur, observation du comportement de l'instructeur maître, enseignement d'essai sur ses collègues suivi des critiques de ces derniers et du chef instructeur, enseignement à la section des élèves ouvriers, d'abord partiel et sous la surveillance des collègues et du chef instructeur, puis de plus en plus étendu et avec l'aide d'un seul collègue.

De cette façon, la formation des instructeurs se déroule dans le respect de critères identiques à ceux qui sont à la base de la formation des élèves ouvriers: unité, continuité, progressivité, caractère concret, si possible caractère global, échanges de vues fréquents, usage de la méthode active, et référence continue aux « principes » pédagogiques énoncés au cours de la première semaine du cours. Ces principes, réunis en un bref condensé, imprimé et distribué de façon à pouvoir être consulté à chaque instant, prend progressivement sa pleine signification grâce aux applications et aux vérifications dont ils font chaque jour l'objet.

Il nous faut encore mentionner la préparation aux tâches d'organisation. L'instructeur aura en fait à exercer aussi des fonctions de chef du département qui lui est confié, bien que la situation ne soit jamais celle d'un département de production. Cependant, l'autonomie et la responsabilité qui seront les siennes rendront nécessaires des décisions, des communications et des opérations qui demandent des

aptitudes et une préparation. Ces aptitudes ne coïncident pas toujours avec celles de l'instructeur dans sa fonction d'enseignant, mais ce n'est pas là la plus grande difficulté à surmonter. Elle réside dans le fait que de nombreux ouvriers excellents, qui se préparent à devenir instructeurs, n'ont jamais exercé que des fonctions d'exécution: pour eux, le cours peut constituer le début de la formation aux responsabilités d'organisation et de commandement, mais cette formation devra être poursuivie après le cours, dans le centre de formation où l'instructeur exercera ses fonctions. Un aspect, qui n'est pas absolument secondaire, des capacités d'organisation consiste à accomplir les opérations nécessaires à l'aménagement d'un département. A cette fin, les élèves instructeurs s'exerceront par de petits projets de département type. Il arrive souvent que leur soit confiée l'étude de l'organisation fonctionnelle d'un centre, pour laquelle les solutions possibles sont variées, à l'occasion des interventions fréquentes d'assistance technique demandée au CNFI. Chaque élève quittera donc le cours avec une documentation complète sur l'organisation d'une section type, qui comprend le plan des ateliers et des services, les caractéristiques des installations et du mobilier, la liste des machines, des outillages, des équipements, des instruments de mesure et de contrôle, des matériaux nécessaires au déroulement d'un cours complet.

9. SYSTÈME D'ÉVALUATION DES RÉSULTATS ET DU COMPORTEMENT DES ÉLÈVES INSTRUCTEURS PENDANT LES COURS

L'évaluation des résultats et du comportement des élèves instructeurs pendant le cours est confiée au chef instructeur. Il suit continuellement les progrès des élèves et exprime des jugements récapitulatifs tous les mois. On a de la sorte cinq évaluations analytiques, exprimées sur une échelle à cinq degrés, qui concernent:

— *les résultats en pédagogie appliquée* (préparation des leçons, explications et démonstrations, conduite des applications, évaluations, utilisation de la méthode active, rapports humains, maintien et ordre dans la personne, respect des règles d'hygiène et de sécurité);

— *les résultats dans les perfectionnements* (travaux de perfectionnement à l'atelier, technologie générale; technologie professionnelle, dessin, mathématiques, culture générale).

Les élèves connaissent le système d'évaluation de leurs résultats. Ils reçoivent chaque mois des informations sur les points qui leur ont été attribués. Ils sont dès lors en mesure de suivre leurs progrès en rapport constant avec le chef instructeur.

La sanction officielle du cours est constituée par un examen ayant une valeur exclusivement formelle. Le jury prend acte des notations successives obtenues par chaque élève instructeur pendant le cours et tient compte des travaux originaux exécutés par l'élève sous la direction du chef instructeur (par exemple: petits projets, élaboration de nouvelles « unités-exercices »). Au cours d'un entretien avec chaque élève, le jury réunit les éléments qui lui permettront d'émettre, avec un jugement de capacité, un pronostic sur les chances de réussite.

Le jury est présidé par un représentant du ministère du travail. Il est composé d'un représentant du ministère de l'instruction publique qui a les fonctions de vice-président, d'un représentant des syndicats des employeurs, d'un représentant des syndicats des travailleurs, d'un représentant de l'INAPLI, d'un représentant du CNFI, d'un observateur de l'ENPI (Office national de prévention des accidents du travail).

10. COURS DE FORMATION PÉDAGOGIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Depuis quelques années, le ministère du travail a demandé au CNFI de brefs cours d'information pédagogique et méthodologique réservés aux instructeurs déjà en fonction dans les centres de perfectionnement reconnus par le ministère. Les centres dirigent sur ce cours des candidats instructeurs qui demandent à être engagés. L'engagement a lieu à l'issue du cours, compte tenu de son résultat.

Les instructeurs pour lesquels les centres de perfectionnement font parvenir une demande d'inscription aux cours d'information sont visités et interrogés par les chefs instructeurs qui, à l'occasion, reçoivent des rapports et les desiderata particuliers des directeurs des centres, tant sur la période la plus utile pour la fréquentation du cours par chaque instructeur que sur les buts particuliers à atteindre pendant le cours.

Le but du cours est une mise à jour des méthodes pédagogiques adoptées dans la formation professionnelle, tant pour les jeunes que pour les adultes. L'effort essentiel (qui, en définitive, s'est révélé le plus utile) porte sur la préparation des instructeurs à la façon de diriger un exercice avec de bonnes chances de succès. Chacun d'eux est ainsi à même de compléter et de corriger son expérience antérieure sur une base critique et avec des critères sûrs.

Le cours d'information dure un mois. Il se subdivise comme suit:

- une première partie d'introduction, consacrée à des sujets de caractère général: formation professionnelle des jeunes et des adultes (différences et analogies); introduction aux méthodes d'enseignement;
- illustration des principales méthodes d'enseignements, procédés pour construire une séquence d'exercices; programme de formation sous forme d'« unité-exercice »;
- observation de leçons, démonstrations et applications en atelier, suivies de discussions et d'échanges de vues; réorganisation et réélaboration éventuelle des programmes d'exercices pratiques normalement adoptés par chaque instructeur;
- échanges de vues sur les méthodes d'évaluation, sur les jugements des résultats et du comportement des élèves, sur les façons d'organiser la documentation pour avoir un tableau continuellement à jour du déroulement du cours.

Dans ce cas également, un examen final est obligatoire. Il consiste dans l'établissement d'un document de base (feuille d'instructions) pour le déroulement d'un exercice, dans la réponse à un questionnaire sur des sujets traités pendant le cours, et dans une conversation sur les épreuves précédentes.

Les cours d'information se déroulent ordinairement deux fois par an, pendant les mois de juillet et de septembre. A chaque cours peuvent participer jusqu'à 35 instructeurs et les cours peuvent être doublés. Le personnel du centre, et en particulier les chefs instructeurs, sont en effet disponibles en nombre suffisant pour s'occuper des groupes et sous-groupes d'instructeurs qui se forment suivant les besoins pendant le mois du cours.

De cette façon, le calendrier du CNFI prévoit au cours d'une année d'activité ordinaire:

- en septembre, le premier cours d'information;
- d'octobre à la mi-février, le premier cours de formation;
- de la mi-février à la fin juin, le second cours de formation;
- en juillet, le second cours d'information.

Le CNFI a d'autres activités qui lui sont souvent demandées; il est le siège de stages pour dirigeants et coordonnateurs techniques, d'enseignement et administratifs; il est le siège d'activités de formation professionnelle. Il a aussi des missions d'assistance technique pour les projets, la mise sur pied et le fonctionnement d'autres centres. Ces activités, qui lui sont demandées par des institutions tant italiennes qu'étrangères, ont compensé en partie l'activité limitée qu'il a exercée jusqu'à présent en matière de formation d'instructeurs.

Si nous considérons que le CNFI peut former, dans les conditions actuelles et avec le personnel dont il dispose actuellement, environ 200 instructeurs par an dans le cours de formation que nous avons décrit, il est clair que cette structure n'a pas été portée jusqu'à présent au maximum de sa productivité et que la phase expérimentale s'est prolongée au-delà des intentions initiales. Cette phase doit être mise en relation avec les circonstances qui ont à ce jour empêché l'Italie d'organiser un ensemble de structures spécialisées pour la formation professionnelle des adultes. Ce n'est que tout récemment, et grâce aux bons résultats que l'on a obtenus en employant les instructeurs formés dans les cours pour les jeunes, que l'on a pu rendre leur formation polyvalente également en matière de programme.

Les mesures législatives nouvelles, par l'impulsion qu'elles donneront à la formation des instructeurs, permettront d'utiliser pleinement le CNFI et la formule décrite.

11. EMPLOI DES INSTRUCTEURS FORMÉS PAR LE CNFI (CENTRE NATIONAL DE FORMATION DES INSTRUCTEURS)

Il est arrivé aux instructeurs formés au CNFI d'être utilisés après le cours d'une façon assez différente de celle prévue par le cours. En effet, sur 227 instructeurs déclarés aptes aux examens de fin de cours:

- 129 ont été placés dans des centres de formation professionnelle;
- 98 ont réintégré leur entreprise industrielle ou sont allés dans d'autres entreprises industrielles.

Selon nos informations, sur ces derniers, 15 seulement sont utilisés actuellement à des tâches d'enseignement.

Les motifs qui ont incité 83 personnes, soit 36% des instructeurs formés, à refuser une place d'instructeur sont presque exclusivement de caractère contractuel. Nous avons établi que, dans la grande majorité des cas, les conditions offertes n'étaient pas facilement acceptables si on les comparait aux conditions offertes par l'industrie, non pas tant du point de vue de la rémunération, qu'en raison du type et de la durée du contrat. La preuve en est le fait qu'au cours des deux dernières années, de nombreux instructeurs formés les années précédentes par le CNFI ont accepté l'offre qui leur a été présentée par les centres de l'IRI (encadrement en tant qu'employés de deuxième catégorie dans le contrat du secteur de la construction mécanique, à temps indéterminé), même quand les conditions de résidence et de rémunération n'étaient pas absolument favorables. Ce type d'offre réalise une situation que l'on a estimé correspondre aux responsabilités de l'instructeur et jugée opportune dans les réunions internationales d'étude (par exemple: Genève, 1956) pour réaliser l'équilibre par rapport à la concurrence de l'industrie. Il s'agit de la situation d'un chef de section, échelon immédiatement supérieur à celui du chef d'équipe.

Sur les 98 instructeurs employés dans des entreprises industrielles, il est surprenant que 15 seulement soient affectés à des tâches d'enseignement; on constate trop souvent que les tâches de formation et de perfectionnement dans l'entreprise ne trouvent pas les solutions appropriées sur le plan de l'organisation et, ce qui est pire encore, on n'y affecte pas des personnes possédant la préparation indispensable.

Si l'on songe que ces instructeurs pourraient à leur tour devenir organisateurs d'activités de formation et surtout qu'ils pourraient transmettre à d'autres la préparation pédagogique qu'ils ont reçue, il est évident que ce sont là des occasions perdues.

Mais il est intéressant de mettre un autre fait en évidence. Sur les 227 instructeurs formés, nous avons vu que 144 ont été affectés à des tâches d'enseignement et ont donc une activité d'instructeur: or, parmi ceux-ci, à l'heure actuelle, 124 enseignent à des jeunes de 15 à 18 ans, et 20 seulement sont chargés de la formation d'adultes. C'est un résultat qui a été clair dès les premières années, mais, à part le fait que nous avons toujours estimé que l'organisation de la formation des adultes devrait progresser plus rapidement, nous n'avons pas cru opportun de modifier le schéma fondamental du cours pour instructeurs, mais seulement de le compléter et de mettre l'accent sur un instructeur préparé — sur le plan pédagogique et sur le plan méthodologique — à agir tant sur les jeunes que sur les adultes. Le fait que les systèmes scolaires font des progrès nous incite à penser que nous avons suivi une voie juste. A l'avenir, l'école enverra à ces instructeurs, préparés à opérer dans les activités extra-scolaires, dans une zone intermédiaire entre l'école et l'entreprise, des promotions d'élèves plus âgés qu'actuellement en raison tant de la prolongation de la scolarité que de l'extension de l'enseignement technique et professionnel de base au-delà de la quatorzième ou quinzième année.

En outre, les instructeurs formés ont obtenu en général de bons résultats dans les cours pour jeunes où ils ont fait la preuve qu'ils ont reçu une formation solide. Mais

c'est un succès trop facile, et à notre avis c'est insuffisant lorsqu'on songe qu'en général, dans notre pays, le personnel enseignant ne reçoit pas une formation qui soit comparable à celle que nous avons décrite.

Nous avons donc l'obligation de rendre cette formation complète, aussi bien dans l'énoncé des principes que dans les applications pédagogiques. Pour y parvenir, nous avons prévu qu'à partir de cette année les élèves instructeurs effectueront les exercices de pédagogie appliquée, non seulement dans les sections pour adultes, mais également dans les sections pour jeunes, et qu'ils seront entraînés à relever les différences nécessaires de comportement dans chacun de ces cas.

Dans les cours pour jeunes, l'instructeur enseigne les techniques d'exécution et la technologie professionnelle correspondant à sa spécialisation. En effet, bien que la formation des élèves jeunes ait lieu — à raison de 80% du cours biennal — pour un groupe de métiers, chaque instructeur donne la partie pratique de son propre métier. En outre, l'enseignement d'atelier (environ 2 200 heures) est séparé de l'enseignement en classe (environ 1 200 heures). Par rapport aux problèmes qu'il a fallu résoudre pour les adultes, il y a ici des problèmes différents : par exemple, coordonner les divers enseignements, montrer comment on peut utiliser concrètement les connaissances reçues dans les cours théoriques, par conséquent « rappeler » les notions et les réintroduire dans les applications, tout en maintenant une unité de langage et de raisonnement technique avec les collègues enseignants et avec les collègues instructeurs des autres spécialisations.

Ce ne sont là que les premières différences, et peut-être les moins importantes. Les autres sont relatives à la diversité des rythmes, des délais d'apprentissage, de la capacité d'attention et de participation, en un mot à la diversité dans les façons de réagir des élèves, isolés ou en groupe. Ce sont donc les bases psychologiques qui changent, et le bagage pédagogique à donner à l'instructeur est différent.

Alors que nous croyons pouvoir donner aux élèves instructeurs, pendant le cours de formation et sans en changer la durée, un premier encadrement par les éléments de pédagogie et de psychologie et par les applications dans les sections pour jeunes, nous laissons au centre de formation, où exercent les élèves instructeurs, la tâche de poursuivre la formation, par la supervision, le perfectionnement, l'étude personnelle et de groupe, l'expérience d'enseignement vécue d'un point de vue critique, outre la discipline et l'action éducative du milieu.

12. ACTIONS COMMUNAUTAIRES EN MATIÈRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE DES INSTRUCTEURS

Nous pouvons maintenant dire brièvement quel est, à notre avis, le terrain sur lequel l'action au niveau communautaire peut être menée le plus utilement. Il semble difficile, et sans doute d'une utilité douteuse, de réaliser des centres internationaux de formation pour instructeurs. On doit en effet tenir compte non seulement des difficultés les plus élémentaires d'organisation, comme celles relatives aux langues, mais surtout de la diversité des systèmes, des programmes et des méthodes de for-

mation professionnelle en vigueur dans les différents pays. A tout le moins convient-il d'attendre un stade plus avancé d'harmonisation des différents systèmes de formation professionnelle.

Il est possible, par contre, d'intensifier les contacts entre groupes d'instructeurs des pays de la CEE: outre les visites et les stages, on pourrait réaliser, au cours de réunions ultérieures, un programme commun d'étude des problèmes qui concernent l'enseignement en général et des problèmes qui concernent les enseignants.

Cette étude, menée organiquement et par étapes, pourrait avoir pour but l'élimination progressive des différences injustifiées. Elle pourrait en même temps expliquer et rendre familières les raisons des différences destinées à subsister dans les systèmes. L'échange d'expériences et de documentation en serait automatiquement facilité, d'une manière plus organique qu'à présent.

On peut songer en outre à utiliser les centres de formation du personnel enseignant, qui dans les différents pays de la Communauté ont été jusqu'ici accessibles aux échanges internationaux, pour organiser des cours particuliers destinés à la formation de groupes d'instructeurs appartenant à des pays dont les systèmes de formation professionnelle sont les plus semblables.

Il nous est arrivé, pendant la rédaction du présent rapport, de penser aussi à toutes ces convictions qu'il faut répandre, à toutes ces recherches qu'il faut effectuer, précisément dans le secteur de la formation professionnelle, et à la place qu'il y a ici pour des initiatives au niveau communautaire.

A notre avis, ce serait un service précieux, pour parvenir à une connaissance meilleure de nos problèmes sur le plan technique, scientifique et économique, que de promouvoir des études et des recherches dans un cadre organique et coordonné, en confiant la réalisation aux institutions les plus autorisées des différents pays.

Les nécessités essentielles à ce propos semblent en effet être de deux sortes.

— Dans tout système de formation professionnelle aujourd'hui en vigueur dans chacun des pays de la Communauté, nous constatons la nécessité d'une plus grande rigueur pour définir les compétences, les profils, les contenus, les points d'arrivée et l'ensemble des conditions auxquelles ce système doit répondre pour être jugé pleinement valable. La situation actuelle favorise l'existence, à côté de solutions excellentes, de solutions approximatives que le manque d'instruments modernes de contrôle ne parvient pas à classer comme mauvaises, sauf dans les cas extrêmes; un ensemble de recherches liées et coordonnées pourrait donc favoriser l'harmonisation; bien plus, si l'on conçoit l'ensemble du système de formation professionnelle comme une réalité susceptible d'amélioration continue, on peut de cette façon entrevoir des voies plus rapides pour vivifier le système et, en lui, ses parties les plus faibles.

— A l'égard des activités de formation professionnelle, nous avons en général à faire, de la part des pouvoirs publics, des chefs d'entreprises et de l'opinion pu-

blique, à des appréciations trop vagues et trop imprécises, qui parfois ne permettent pas de trouver des motifs valables pour promouvoir la réalisation des structures nécessaires, les activités correspondantes au niveau voulu et, en définitive, ne permettent pas de supporter les dépenses d'investissement et de gestion dans ce domaine. Une raison de cet état de fait est que le cadre économique dans lequel agit la formation professionnelle n'est pas assez connu.

Cela tient principalement à deux causes: d'abord il n'y a pas d'études et de comparaisons sur les coûts correspondant aux activités menées dans les différentes formes d'organisation et aux différents échelons qualitatifs; en outre, il n'existe absolument aucun paramètre pour évaluer, sur le plan économique, les effets des activités de formation professionnelle considérées en tant qu'investissements à moyen terme et à long terme. Si nombreuses que soient les difficultés que l'on rencontre pour définir et quantifier, nous devons admettre que, dans ce domaine, il faudrait en savoir davantage pour éliminer beaucoup d'incertitudes. Les conditions économiques dans lesquelles la formation professionnelle doit se maintenir et la contribution qu'elle apporte au développement de l'économie sont des questions qui ont besoin d'être approfondies. Lorsqu'elles seront mieux connues, il sera certainement possible de développer davantage le système tout entier.

Ce sont là des problèmes pour lesquels les forces d'un seul pays sont insuffisantes: pour les résoudre il faut mettre à profit l'occasion que la CEE nous offre. En même temps que les problèmes des enseignants, les structures et, en définitive, la promotion d'un système de formation professionnelle correspondant au niveau social et économique que les pays de la CEE sont rapidement en train d'acquérir en tireront bénéfice.

T A B L E A U n° 1

Elèves qui ont fréquenté les cours de formation professionnelle
au cours des années 1950/51, 1957/58, 1960/61

Année	Cours scolaires	Cours extra-scolaires			Total
		Instruction publique	Travail et prévoyance sociale (*)	Autres (*)	
1950/51	40 275				174 681
1957/58	78 980	167 669	197 024	86 025	450 718
1960/61	104 303	117 784	301 251	39 020	458 055

Sources: d'après les données ISTAT.

(*) Cours de perfectionnement professionnel pour jeunes travailleurs, cours pour travailleurs en chômage, cours de requalification.

(*) Notamment élèves fréquentant les écoles d'entreprises.

T A B L E A U n° 2

Résultats des estimations faites par le ministère du travail
sur les besoins en ouvriers spécialisés pendant la période quinquennale 1965/69

1. <i>Evaluation totale de la population qui pourra être spécialisée au cours de la période 1965/1969</i>	
— jeunes qui entreront dans la vie active	1 875 000
— apprentis	700 000
a) Total des jeunes à spécialiser (après déduction de 15 % qui ne sont pas susceptibles de spécialisation)	980 000
b) Adultes en chômage (de 21 à 45 ans) à spécialiser au cours de la période 1965/1969	440 000
c) Adultes qui quitteront l'agriculture, à spécialiser au cours de la période 1965/1969	350 000
<i>Total des unités à spécialiser (a + b + c)</i>	1 770 000
2. <i>Besoins en ouvriers spécialisés nouveaux au cours de la période 1965/1969 selon l'estimation des bureaux régionaux et provinciaux de la main-d'oeuvre (mai 1964)</i>	
— pour l'agriculture	590 880
— pour l'industrie	1 258 430
— pour les services	453 310
<i>Total des besoins au cours de la période 1965/1969</i>	2 302 620
3. <i>Nombre d'ouvriers spécialisés avec les structures actuelles pendant la période 1965/1969</i>	
— ministère du travail	466 845
d) ministère de l'instruction publique	184 515
e) apprentissage	683 100
<i>Total pour la période 1965/1969 avec les structures actuelles</i>	1 334 460

Notes:

La différence entre l'évaluation des besoins et l'effectif obtenu avec les structures actuelles pendant la période quinquennale est de (2 302 620 - 1 334 460) 968 160.

Expansion maximale que devrait enregistrer l'activité des écoles, centres et cours, pendant la période quinquennale (a + b + c) - (d + e) 1 118 640.

TABLEAU n° 3

Modifications de la structure professionnelle de la main-d'oeuvre en Italie
de 1951 à 1961, et hypothèses SVIMEZ pour 1975

(en milliers)

Secteur et catégorie	1951	1961	1975
<i>Agriculture</i>			
Cadres	36	40	80
Spécialisés	203	388,6	3 000
Manoeuvres	6 561	5 370,8	920
Total	6 800	5 800	4 000
<i>Industrie</i>			
Cadres	429	817,4	2 692,2
Spécialisés	2 707,5	3 848,3	5 508,4
Manoeuvres	2 305,5	2 634,3	1 099,4
Total	5 505	7 300	9 300
<i>Services</i>			
Cadres	1 373	2 117	4 519
Spécialisés	849	1 368,2	2 685
Manoeuvres	2 472,5	2 814,8	1 296
Total	4 695	5 898	8 500
<i>Total main-d'oeuvre</i>			
Cadres	1 901	2 975	7 291,2
Spécialisés	3 760	5 605,1	11 193,4
Manoeuvres	11 339	10 819,9	3 315,4
Total	17 000	19 400	21 800

Notes:

Les chiffres pour 1951 et 1961 sont tirés des recensements de ces années. Les chiffres pour 1975 correspondent aux estimations SVIMEZ.

La rubrique « cadres » comprend: les dirigeants, les chefs supérieurs techniciens, le personnel de coordination, les chefs subalternes.

T A B L E A U n° 4

Données statistiques relatives aux 488 candidats élèves
instructeurs dans les concours de 1953 à 1963

	Nombre	Pourcentage
<i>Visite médicale</i>		
Aptes	451	92,5
Inaptes ou aptes sous réserve	37	7,5
<i>Examen psychologique</i>		
Pronostic de réussite: bon	49	10
Pronostic de réussite: moyen supérieur	98	20,1
Pronostic de réussite: moyen	192	39,4
Pronostic de réussite: moyen inférieur	87	17,8
Pronostic de réussite: inférieur	62	12,7
<i>Epreuve de dessin</i>		
Satisfaisants ou nécessitant des perfectionnements limités	319	67,5
Insuffisants irrécupérables dans un cours rapide	153	32,5
<i>Epreuve de mathématiques</i>		
Satisfaisants (comme ci-dessus)	336	69,8
Insuffisants (comme ci-dessus)	144	30,2
<i>Epreuve de technologie</i>		
Satisfaisants (comme ci-dessus)	390	81,7
Insuffisants (comme ci-dessus)	87	18,3
<i>Epreuve d'italien</i>		
Satisfaisants (comme ci-dessus)	441	92,4
<i>Epreuve pratique</i>		
Satisfaisants ou nécessitant des perfectionnements très limités	270	78
Insuffisants	76	22

Note: Le nombre des candidats qui ont subi chaque épreuve ne coïncide pas avec le nombre total, 20 % environ des candidats ayant abandonné le concours après avoir subi quelques épreuves.

COMMISSION I

RAPPORT n° 6

La formation du personnel enseignant et instructeur aux Pays-Bas

Rapporteur: M. W. C. M. van Lieshout
directeur de l'Ecole technique supérieure de Eindhoven

INTRODUCTION

Avant de définir la formation des enseignants chargés de former les travailleurs qualifiés dont l'industrie a besoin, il importe, en premier lieu, de déterminer les catégories d'enseignants étudiés dans le rapport.

En effet, il existe non seulement de nombreux secteurs économiques disposant de leurs propres sources de main-d'œuvre, mais aussi de nombreuses autres voies qui conduisent à un métier qualifié.

Par conséquent, une première grande distinction doit être faite entre:

- la formation dispensée par les établissements d'enseignement officiels ou sous leur direction et
- la formation assurée par l'industrie même.

Ce deuxième mode de formation appelle, à son tour, une distinction entre:

- l'enrichissement normal de l'expérience pendant le travail, le patron ou le contremaître corrigeant les erreurs éventuelles du travailleur et lui donnant des explications, et
- la formation dispensée par des écoles gérées et entretenues par certaines grandes entreprises.

On peut y assimiler les cours organisés par des groupes d'employeurs ou d'entreprises dans le but de parfaire la formation de certains professionnels dans tel ou tel domaine ou d'introduire rapidement et de manière approfondie des techniques nouvelles.

La formation dans l'entreprise est confiée le plus souvent à des professionnels accomplis, qui exercent les fonctions de moniteur ou d'instructeur. Ces professionnels ont, dans la plupart des cas, reçu une formation professionnelle normale dans des établissements d'enseignement officiels et ils sont chargés, pour des raisons souvent divergentes, de former les jeunes travailleurs. Dans l'artisanat, le patron lui-même remplit souvent cette mission, tandis que dans l'industrie il n'est pas rare que l'on choisisse à cette fin des professionnels expérimentés, notamment en raison de leurs qualités humaines. Toutefois, aucune formation spéciale n'est requise pour cette tâche, encore que les écoles d'entreprise fassent de plus en plus appel à des professeurs et instructeurs possédant les capacités nécessaires pour enseigner dans les établissements officiels.

Etant donné qu'en fait les professeurs, instructeurs et moniteurs ne doivent pas satisfaire à des qualifications spéciales et uniformes dans l'industrie, le rapport traitera seulement de la formation des professeurs de l'enseignement officiel, mais les problèmes concernant l'instructeur d'entreprise seront également examinés lorsque ce sera nécessaire ou souhaitable pour une meilleure compréhension de la situation aux Pays-Bas.

Une étude plus détaillée de l'enseignement officiel montre qu'il existe à l'heure actuelle quatre types d'enseignement préparant, au sens étroit du terme, des élèves à l'exercice d'une profession, à savoir:

- l'enseignement technique,
- l'enseignement agricole et horticole,
- l'enseignement professionnel pour le commerce de détail (middenstandsonderwijs),
- l'enseignement ménager et l'enseignement ménager agricole.

L'enseignement technique prépare pour une grande partie aux fonctions techniques dans l'industrie et l'artisanat. Il englobe cependant la formation à certaines professions du secteur de la consommation.

L'enseignement agricole et horticole prépare aux professions intéressant l'agriculture, l'élevage et l'horticulture, y compris les aspects technologiques du secteur agricole (fabrication des produits laitiers, outillage agricole).

L'enseignement professionnel pour le commerce de détail prépare aux professions relevant du commerce de détail, et s'attache donc surtout à la vente et aux branches de base nécessaires à cette fin.

L'enseignement ménager et l'enseignement ménager agricole ont d'abord eu pour objectif essentiel de préparer d'une manière appropriée à certains travaux domestiques, étant entendu qu'il ne s'agit pas uniquement de tâches concernant la tenue du ménage, mais aussi d'activités intéressant des établissements tels que les hôpitaux ou les homes pour vieillards. Depuis quelque temps, cet enseignement s'efforce aussi, dans une mesure croissante, de préparer les jeunes filles à des professions plus typiquement féminines dans la vie économique.

En outre, il existe aux Pays-Bas un enseignement commercial, de jour et du soir, qui ne sera toutefois pas examiné ici, car il relève, à de nombreux égards, bien plus de l'enseignement général que de l'enseignement professionnel et parce que la formation dispensée vise à préparer à des catégories de fonctions autres que celles du professionnel qualifié. De plus, cette forme d'enseignement disparaîtra complètement lors de l'entrée en vigueur de la nouvelle loi sur l'enseignement post-primaire.

Bien que le chapitre I soit consacré à la structure de la formation des enseignants dans les quatre branches d'enseignement citées plus haut, la suite du rapport traitera de la formation des professeurs de l'enseignement technique, ainsi que de l'enseignement agricole et horticole, et se bornera à examiner ces deux formes d'enseignement pour les raisons suivantes.

En ce qui concerne l'enseignement professionnel pour le commerce de détail, qui est une branche assez récente de l'enseignement professionnel, il n'existe pas de formation spéciale pour les professeurs. Le personnel enseignant de ces écoles se compose principalement d'instituteurs de l'enseignement élémentaire, possédant un ou plusieurs brevets — langues, mathématiques, commerce et comptabilité — qu'ils peuvent acquérir en plus du brevet d'enseignement.

A ces enseignants sont adjoints, pour certaines branches spéciales axées sur l'économie, des experts du commerce de détail désignés en raison de leur grande expérience, mais ne possédant aucun brevet spécial. Pour ce qui est de l'enseignement ménager et de l'enseignement ménager agricole, il existe de bons cours de formation de professeurs féminins. Toutefois, eu égard à l'évolution historique de cette forme d'enseignement, ces cours sont encore axés fortement sur les travaux domestiques ou sur des travaux connexes, de sorte qu'ils s'écartent dans une large mesure, à la fois du point de vue des objectifs, du contenu et de la manière d'aborder les questions traitées, des formations considérées comme très importantes pour l'économie.

En dehors de l'enseignement scientifique, on distingue de plus en plus, aux Pays-Bas, trois niveaux d'enseignement professionnel: l'enseignement élémentaire, l'enseignement moyen et l'enseignement supérieur.

Cela ne signifie pas que toutes les formes d'enseignement professionnel comportent déjà ces trois niveaux ou les porteront à l'avenir; ainsi l'enseignement socio-pédagogique ne comprendra jamais d'enseignement professionnel élémentaire. Le niveau détermine, en effet, la formation préalable indispensable ainsi que le groupe de fonctions futures des élèves.

L'enseignement professionnel élémentaire doit préparer aux fonctions de travailleur qualifié.

L'enseignement professionnel moyen doit former les futurs cadres subalternes et, peut-être, les professionnels hautement qualifiés.

L'enseignement professionnel supérieur doit fournir la base nécessaire aux fonctions moyennes et supérieures dans les domaines de l'exécution, de l'administration et de la recherche.

Il est probable qu'à l'avenir il faudra donner aux professeurs une formation adaptée à chacun de ces niveaux, bien qu'à cet égard des chevauchements soient inévitables, voire souhaitables.

Le présent rapport traitera essentiellement des professeurs de l'enseignement professionnel élémentaire et ne s'occupera qu'accessoirement — pour autant que ce soit souhaitable ou nécessaire — de la formation des professeurs des autres niveaux.

Enfin, il convient de noter que l'enseignement aux Pays-Bas est sur le point de subir des modifications considérables en ce qui concerne sa structure et la législation qui le régit. En 1963, les Etats-Généraux ont adopté une loi sur l'organisation de l'enseignement complémentaire (wet tot regeling van het voortgezet onderwijs); cette loi règle tout l'enseignement compris entre l'école élémentaire et l'université.

Cette loi aura certainement de grandes répercussions sur l'enseignement professionnel et, partant, sur la formation des professeurs destinés à ces types d'enseignement. Etant donné que cette loi n'est pas encore entrée en vigueur et qu'il s'écoulera sans doute encore une dizaine d'années avant qu'elle ne produise tous ses effets et ne s'applique à l'ensemble de l'enseignement néerlandais, les chapitres I et II seront

consacrés à l'organisation actuelle de l'enseignement, tandis que le chapitre IV traitera de quelques-uns des aspects principaux de la législation nouvelle, ainsi que de son incidence éventuelle sur la formation des professeurs de l'enseignement professionnel.

L'enseignement technique, l'enseignement professionnel pour le commerce de détail, l'enseignement ménager et l'enseignement ménager agricole sont encore régis à l'heure actuelle par la loi de 1919 sur l'enseignement technique (*lijverheidsonderwijswet*); l'enseignement agricole et horticole n'a en fait aucune base juridique, mais les arrêtés d'exécution dans ce domaine se sont largement inspirés de l'enseignement technique.

I. DESCRIPTION SUCCINCTE DES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT ACTUELS

Les diverses formes d'enseignement professionnel ont leur propre système de formation des professeurs pour les branches axées sur la profession, la naissance, la structure et le contenu de chacune de ces formes d'enseignement étant ainsi largement déterminés par la branche d'activité à laquelle les enseignants doivent préparer leurs élèves.

Avant d'exposer brièvement les différents systèmes de formation, il convient de faire quelques remarques générales.

Durant la phase initiale d'un nouveau cycle de formation professionnelle, on se borne souvent à faire appel à des professionnels qualifiés, qui sont dispensés à cette fin, en totalité ou en partie, de leur travail normal. Petit à petit, le besoin d'une formation spéciale se fait sentir, qui est développée et perfectionnée au fil du temps. La formation des professeurs de l'enseignement technique constitue un exemple typique à cet égard. Parfois, la formation des jeunes appelés à assumer des fonctions d'exécution dans l'économie est confiée à des professeurs qui ont reçu leur formation ailleurs et souvent à d'autres fins, de sorte que le lien entre ces professeurs et la branche d'activité considérée est moins étroit. Il en est ainsi notamment dans l'enseignement professionnel pour le commerce de détail.

En outre, il n'est pas rare que l'on puisse acquérir la même capacité pour enseigner par des moyens tout à fait différents. C'est ainsi que l'on peut devenir professeur dans la branche agricole en passant par l'école normale, mais il est possible d'obtenir un brevet équivalent en fréquentant une école moyenne d'agriculture du degré supérieur.

La formation des professeurs de l'enseignement professionnel ne relève pas dans chaque cas du même ministère.

La formation des professeurs de l'enseignement ménager, de l'enseignement professionnel pour le commerce de détail et de l'enseignement technique est du ressort du ministère de l'enseignement, des arts et des sciences, tandis que la formation des professeurs de l'enseignement agricole dépend du ministère de l'agriculture et de la pêche, à l'exception toutefois des brevets d'enseignement élémentaire de ce secteur, qui peuvent être obtenus par des instituteurs et qui sont du ressort du ministère cité

en premier lieu, bien que l'organisation de fait de la formation et les examens soient de la compétence du ministère de l'agriculture et de la pêche.

La formation des professeurs de l'enseignement technique et de l'enseignement ménager, ainsi que leurs qualifications, sont régies par la loi de 1919 sur l'enseignement technique (*nijverheidsonderwijswet*). Les qualifications des professeurs des écoles pour le commerce de détail, qui sont issus de l'enseignement élémentaire, sont déterminées par la loi sur l'enseignement élémentaire (*lageronderwijswet*) tandis que la formation des professeurs de l'enseignement agricole ne possède en fait, jusqu'ici, aucune base juridique.

Pour l'enseignement des matières générales, l'enseignement professionnel fait appel à des professeurs d'enseignement général: pour l'enseignement professionnel élémentaire et l'enseignement professionnel élémentaire supérieur, il s'agit principalement d'instituteurs titulaires d'un brevet (*hoofdakte*) et d'un ou de plusieurs brevets d'enseignement élémentaire; pour l'enseignement professionnel moyen et moyen du degré supérieur, il s'agit surtout d'enseignants titulaires d'un brevet d'enseignement moyen ou ayant reçu une formation universitaire. Les modalités relatives à ces différentes formations sortent du cadre du présent rapport et ne seront donc pas approfondies.

Aux Pays-Bas, l'enseignement peut être soit public, soit libre. Les écoles publiques sont gérées par l'Etat (école de l'Etat) ou par les communes (école communale). Les écoles libres sont gérées par des associations ou des fondations privées, ayant un caractère confessionnel ou non. En pratique, les écoles libres sont intégralement subventionnées, en échange de quoi l'Etat exige évidemment certaines garanties en ce qui concerne la qualité de l'enseignement, ainsi que les aspects financiers et matériels de la gestion.

La formation des professeurs de l'enseignement professionnel est également assurée pour une large part par des établissements privés. Dans la plupart des cas cependant, les examens de fin d'études sont présentés devant des jurys d'Etat institués par le ministre dont relève la branche d'enseignement considérée.

Dans les différentes catégories d'écoles, on distingue deux groupes de professeurs chargés d'enseigner les matières directement axées sur la profession, à savoir *les professeurs d'enseignement théorique et les professeurs d'enseignement pratique (moniteurs)*. Les écoles disposent, dans l'enseignement professionnel élémentaire, moyen et moyen du degré supérieur, d'ateliers et de salles de cours pratiques, dans lesquels les élèves peuvent acquérir l'habileté nécessaire. Cette tâche incombe aux moniteurs de formation pratique.

La formation des professeurs des quatre types d'enseignement professionnel indiqués est brièvement décrite dans les pages qui suivent. Pour chacun de ces quatre types, nous avons recours à un schéma et à une description, point par point, de quelques aspects qui présentent de l'importance pour l'appréciation du système d'enseignement considéré.

La description des différentes formations est précédée d'une page où sont expliqués les symboles généraux, tandis que les symboles propres à chacun des schémas figurent sur lesdits schémas mêmes.

Nous n'avons pas cherché à établir des schémas absolument complets. Souvent, d'autres sont possibles. Pour plus de clarté, seules les voies conduisant au professorat qui sont importantes du point de vue quantitatif ont été indiquées.

Dans chacun des types de formation, de légères différences peuvent intervenir dans la structure de la formation en ce qui concerne les divers brevets d'aptitude. La structure indiquée dans le schéma représente donc la majorité des formations ou s'efforce de donner un aperçu représentatif de l'ensemble des formations.

En outre, il convient de remarquer que les formations concernant les professeurs de l'enseignement professionnel sont sans cesse mises au point. Les innovations introduites ont parfois trait non seulement aux programmes, mais également à la structure de la formation.

Les chiffres mentionnés sont extraits des statistiques relatives à l'enseignement technique élaborées par le Bureau central de la statistique, et des données fournies par le ministère de l'agriculture et de la pêche. Elles portent sur l'année scolaire 1961/62.

Bien que les cours du soir puissent également être considérés comme un enseignement à temps partiel, il faut entendre dans le présent rapport, par enseignement à temps partiel, l'enseignement comportant moins de 19 heures de cours par semaine et donné surtout pendant la journée.

DESCRIPTION RELATIVE AU SCHEMA 1

FORMATION DES PROFESSEURS (FEMMES) POUR L'ENSEIGNEMENT MÉNAGER ET L'ENSEIGNEMENT MÉNAGER AGRICOLE

Base juridique: Loi sur l'enseignement technique.

Ministère: La formation est du ressort du ministère de l'enseignement, des arts et de sciences, section enseignement technique.

Organisation: La formation est assurée par diverses écoles d'enseignement ménager et d'enseignement ménager agricole. Jusqu'à présent, elle n'a pas été concentrée dans une seule école. La Fondation ou l'Association qui gère l'école ménagère est en même temps l'autorité compétente pour la formation des enseignants. Les centres de formation sont répartis dans tout le pays.

Subventions: Chacun des centres de formation est subventionné par les pouvoirs publics jusqu'à concurrence de 100% du montant des dépenses nettes.

Frais de scolarité: Les frais de scolarité sont fixés suivant les revenus des parents et varient de 0 à 200 florins par an.

Surveillance: Celle-ci est assurée par des inspecteurs de l'enseignement technique.

Brevets d'aptitude: Brevet d'enseignement théorique et brevet d'enseignement pratique. Dans chacun de ces deux groupes, il existe un certain nombre de brevets correspondant aux divers métiers.

Brevets d'enseignement théorique:

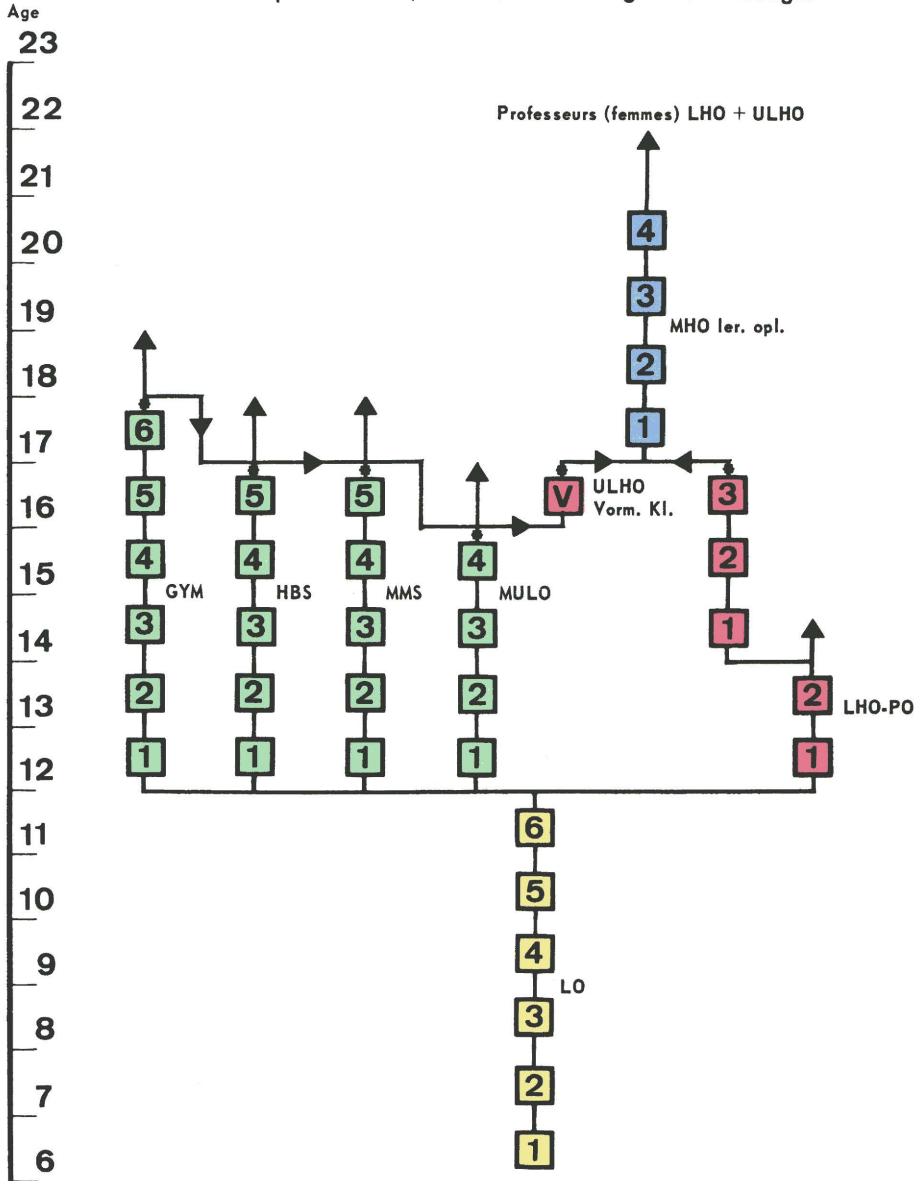
- XII : soins de santé, alimentation, habitation et habillement
- XVII : économie domestique - théorie
- XVIII : cuisine - théorie
- XIX : éducation ménagère rurale
- XX : puériculture (soins et éducation)
- XXI : agriculture et horticulture

Brevets d'enseignement pratique:

- Na : travaux à l'aiguille
- Nd : ouvrages simples à la main, broderie
- Nq : confection de vêtements pour dames
- Nr : lingerie fine
- Ns : ouvrages à la main et travaux artistiques à l'aiguille
- Ngy: gymnastique

SCHEMA 1

Formation des professeurs (femmes) de l'enseignement ménager



- | | | | |
|---------------|--|----------------|---|
| GYM | = Lycée | MMS | = Ecole moyenne pour jeunes filles |
| HBS | = Ecole technique moyenne (menant au baccalauréat) | MULO | = Enseignement élémentaire supérieur |
| LHO | = Formation primaire | ULHO | = Enseignement ménager élémentaire du degré supérieur |
| LHO-PO | = Formation primaire de l'enseignement ménager | ULHO vorm. Kl. | = Enseignement ménager élémentaire du degré supérieur - classe d'enseignement général |
| LO | = Enseignement élémentaire supérieur | * | = Examens |
| MHO ler. opl. | = Enseignement ménager moyen - formation des professeurs | | |

Structure de l'enseignement:

Bien qu'il y ait des différences entre les différentes formations conduisant au brevet, elles seront considérées autant que possible comme uniformes dans le cadre de la description globale de la structure.

Nature de l'enseignement: cours du jour.

Durée: 4 ans.

Caractéristiques de l'enseignement: l'accent est mis surtout sur la formation technique; le programme comporte également, mais dans une faible mesure, des cours de formation générale; en outre, les élèves sont préparés à un examen pour l'obtention du certificat de pédagogie.

Nombre de semaines de cours par an: \pm 40.

Nombre d'heures de cours par semaine: 40.

Stage: de quelques semaines à un an.

Examen: devant un jury d'Etat dans la plupart des cas, deux parties techniques, ainsi qu'un examen pour l'obtention du certificat de pédagogie.

Aptitude à enseigner dans:

les écoles techniques élémentaires et élémentaires du degré supérieur.

Nombre total d'élèves inscrits pour l'année scolaire 1961/62:

— dans l'enseignement ménager : 2 982 élèves

— dans l'enseignement ménager agricole: 931 élèves

Total 3 913 élèves

FORMATION DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE ET HORTICOLE

Base juridique: Aucune. En ce qui concerne l'organisation et le fonctionnement, l'enseignement agricole est mis autant que possible en concordance avec d'autres branches d'enseignement et les arrêtés d'exécution font alors l'objet de dispositions d'ordre général. Font exception à cette règle les brevets d'enseignement élémentaire pour l'agriculture et l'horticulture, lesquels sont régis par la loi sur l'enseignement primaire et la loi sur les écoles normales.

Ministère: La formation dépend du ministère de l'agriculture et de la pêche. Les examens pour l'obtention des brevets d'enseignement élémentaire pour l'agriculture et l'horticulture sont du ressort du ministère de l'enseignement, des arts et des sciences, mais ils sont organisés en collaboration étroite avec le ministère de l'agriculture et de la pêche.

Organisation: La plupart des centres de formation sont gérés par le ministère qui utilise souvent à cette fin des écoles de l'Etat ou des écoles privées.

Subventions: La formation étant, dans la plupart des cas, dispensée à l'intervention directe du ministère, celui-ci en supporte la totalité des frais.

Frais de scolarité: Les élèves doivent payer un droit de scolarité pour la plupart des formations. Ce droit varie entre quelques dizaines de florins et 200 florins par an.

Brevets d'aptitude: L'enseignement agricole et horticole permet d'acquérir divers brevets d'aptitude.

Brevets d'enseignement agricole moyen:

sections: agriculture et praticanure
élevage
horticulture

Brevet d'enseignement agricole élémentaire (brevet s)
élémentaire pour instituteurs

Brevet d'enseignement horticole élémentaire (brevet t)
élémentaire pour instituteurs

Brevet de professeur de l'enseignement agricole élémentaire (brevet L I)

Brevet de professeur de l'enseignement horticole élémentaire (brevet L II)

Brevet de moniteur de formation pratique dans l'enseignement agricole élémentaire
sections: agriculture et praticanure (brevet L III)
élevage (brevet L IV)

Brevet de moniteur de formation pratique dans l'enseignement horticole élémentaire
sections: culture maraîchère
floriculture
culture des bulbes à fleurs
arboriculture

Structure de l'enseignement

Nature de l'enseignement:

brevet d'enseignement moyen: enseignement à temps partiel
brevets s et t d'enseignement élémentaire: enseignement à temps partiel
brevets d'enseignement agricole et horticole élémentaire: cours du jour
brevets de moniteur de formation pratique dans l'enseignement agricole et horticole:
cours du jour

Division et caractéristiques de l'enseignement:

brevet d'enseignement moyen: partie générale: formation générale et sciences naturelles
partie spéciale: formation axée sur la profession selon la spécialité
brevets s et t d'enseignement élémentaire: partie générale: formation générale et sciences naturelles
partie spéciale: formation technique selon la spécialité
brevets L-I et L-II: partie générale: formation générale et pédagogique
partie spéciale: formation technique selon la spécialité
brevets de moniteur de formation pratique pour l'agriculture et l'horticulture: partie générale: formation pédagogique générale, principes techniques généraux, habileté manuelle
partie spéciale: formation technique selon la spécialité

Durée:

brevet d'enseignement moyen: partie générale: un an et demi
partie spéciale: deux ans et demi
brevet d'enseignement élémentaire (s et t): 2 ans
professeur d'enseignement agricole élémentaire L-I et L-II: 1 an
moniteur de formation pratique agriculture } 1 an
horticulture }

Nombre de semaines de cours par an:

brevet d'enseignement moyen: 30
brevets s et t d'enseignement élémentaire: ± 35 L-I à L-IV: ± 40

Cours pratiques:

brevets d'enseignement moyen: les élèves sont tenus de suivre des cours pratiques pendant la durée de la formation. Pour toutes les autres formations, des cours pratiques doivent être suivis pendant plusieurs semaines; des stages sont inclus dans les études conduisant au brevet de moniteur de formation pratique

Examens:

brevets d'enseignement moyen: examens présentés devant un jury d'Etat

brevets s et t: examens présentés devant un jury d'Etat

brevets L-I, L-II, L-III, L-IV: examens passés à l'école

Aptitude à enseigner:

brevets d'enseignement moyen: enseignement agricole moyen

brevets s, t, L-I et L-II: enseignement théorique, enseignement agricole élémentaire

brevets L-III et L-IV: cours pratique, enseignement agricole élémentaire et apprentissage

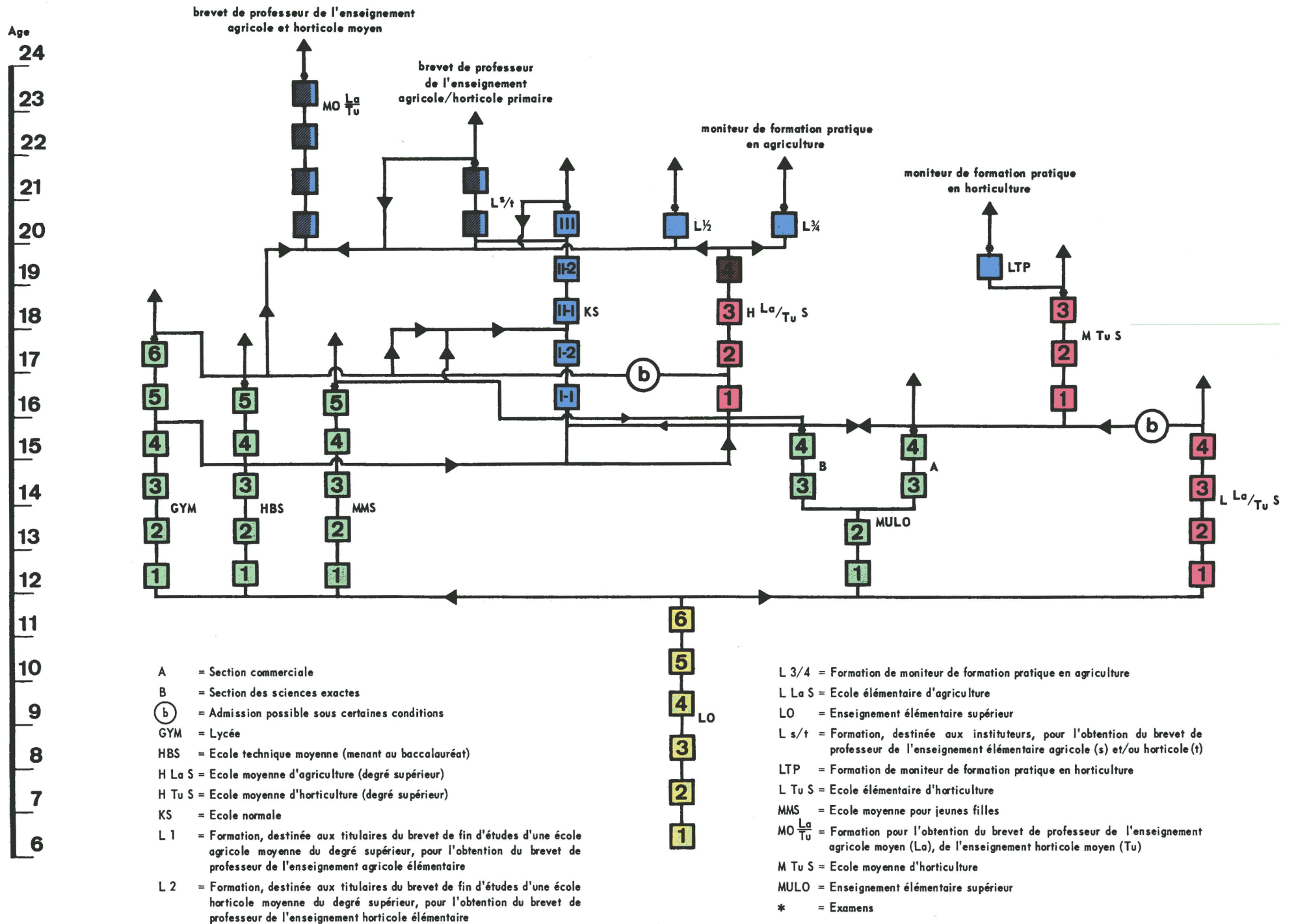
Nombre total de candidats-professeurs inscrits durant l'année scolaire 1961/62

brevet d'enseignement moyen (à partir de novembre 1961)	54
brevet s	157
brevet t	109
brevet L-I	38
brevet L-II	1
brevet L-III	15
brevet L-IV	10

Les cours de moniteur de formation en horticulture n'ont commencé qu'en septembre 1964.

SCHEMA 2

Formation des professeurs de l'enseignement agricole et horticole



FORMATION DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL POUR LE
COMMERCE DE DÉTAIL

Bien que la formation des professeurs de l'enseignement professionnel pour le commerce de détail n'ait en fait presque rien de commun avec l'enseignement professionnel, puisque dans la plupart des cas cette formation est dispensée par l'école normale, il convient néanmoins d'en exposer brièvement quelques aspects importants. Un instituteur qui est titulaire d'un brevet supérieur (Hoofdakte) peut devenir directeur d'une école élémentaire, et s'il possède au moins deux brevets d'enseignement élémentaire il peut devenir professeur dans une école élémentaire du degré supérieur. Etant donné qu'un très grand nombre de branches de l'enseignement pour le commerce de détail sont les mêmes que celles de l'enseignement élémentaire du degré supérieur, il est compréhensible qu'on ait fait appel, au moment de créer l'enseignement pour le commerce de détail, à des instituteurs titulaires du brevet supérieur et de brevets d'enseignement élémentaire.

Base juridique: S'il s'agit d'anciens instituteurs titulaires du brevet supérieur et (ou) de brevets d'enseignement élémentaire, leur formation est régie par la loi sur l'enseignement primaire et la loi sur les écoles normales.

Ministère: Les formations susmentionnées ainsi que les examens relèvent du ministère de l'enseignement, des arts et des sciences.

Organisation: Le candidat reçoit la formation conduisant au brevet supérieur dans une école normale, après avoir obtenu le brevet d'instituteur. Un quart environ des écoles normales sont des écoles publiques et sont par conséquent gérées par l'Etat ou la commune. Les autres écoles normales sont des établissements privés. Il existe des cours permettant d'obtenir le brevet d'enseignement élémentaire. Une partie de ces cours sont donnés dans les écoles normales. Par ailleurs, il existe également des cours particuliers, qui ne sont pas subventionnés.

Subventions: Les écoles normales sont subventionnées pratiquement à 100%. L'enseignement privé est complètement assimilé, sur le plan financier, à l'enseignement public.

Frais de scolarité: En ce qui concerne la formation des instituteurs et institutrices en chef, les frais de scolarité sont fixés suivant les revenus des parents. En ce qui concerne la formation conduisant aux brevets de l'enseignement élémentaire, les élèves doivent payer un certain droit.

Surveillance: La surveillance des écoles normales, ainsi que des cours qui s'y rattachent, est exercée par les inspecteurs de l'enseignement normal.

Brevets d'enseignement élémentaire: Les brevets d'enseignement élémentaire ci-après sont importants pour l'enseignement du commerce de détail:

- français
- allemand
- anglais
- mathématiques
- commerce

Structure de l'enseignement

Nature de l'enseignement: Formation des instituteurs et institutrices en chef: cours du jour

Formation conduisant aux brevets d'enseignement élémentaire: enseignement à temps partiel, cours du soir

Division et caractéristiques de l'enseignement: Formation d'instituteur en chef:

- 1^{er} cycle: formation générale
- 2^e cycle: préparation à la profession d'instituteur
- 3^e cycle: approfondissement et différenciation

Formation conduisant aux brevets d'enseignement élémentaire: approfondissement et spécialisation

Durée: Formation d'instituteur en chef:

- 1^{er} cycle: 2 ans
- 2^e cycle: 2 ans
- 3^e cycle: 1 an

Total : 5 ans

Formation conduisant aux brevets d'enseignement élémentaire: \pm 2 ans

Nombre de semaines de cours par an: formation d'instituteur en chef: \pm 40

Nombre d'heures de cours par semaine: \pm 36

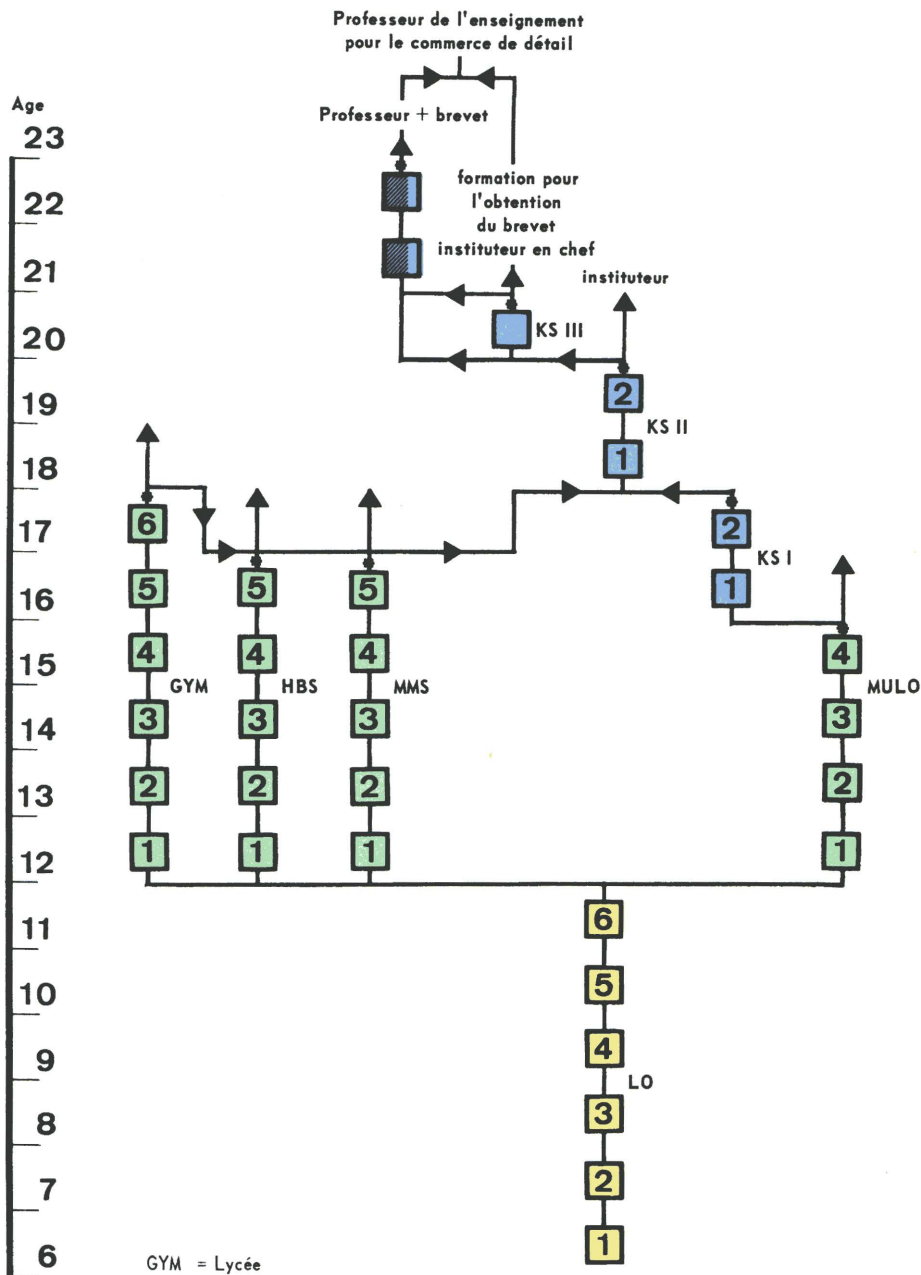
Cours pratiques: au cours du 2^e cycle, les élèves doivent donner des leçons dirigées dans une école élémentaire

Examens: brevet d'instituteur: examens passés à l'école

brevet d'instituteur en chef } examens présentés
brevets d'enseignement élémentaire } devant un jury d'Etat

SCHEMA 3

Enseignement pour le commerce de détail
Formation des professeurs



GYM = Lycée

HBS = Ecole technique moyenne (menant au baccalauréat)

KS I = Ecole normale - 1^{er} cycle

KS II = Ecole normale - 2^e cycle

KS III = Ecole normale - 3^e cycle

LO = Enseignement élémentaire supérieur

MMS = Ecole moyenne pour jeunes filles

MULO = Enseignement élémentaire supérieur

* = Examens

Aptitude à enseigner dans: les écoles élémentaires,
les écoles élémentaires du degré supérieur,
les écoles techniques élémentaires

Nombre d'élèves ayant obtenu le brevet supérieur et des brevets d'enseignement élémentaire en 1959: afin de donner une idée de l'importance de cette formation, nous indiquons ci-après le nombre des élèves qui ont obtenu en 1959 le brevet supérieur, ainsi que quelques brevets d'enseignement élémentaire:

brevet supérieur	3 478
brevet élémentaire français	201
brevet élémentaire allemand	221
brevet élémentaire anglais	391
brevet élémentaire mathématiques	215
brevet élémentaire commerce	182

DESCRIPTION RELATIVE AU SCHÉMA 4

FORMATION DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

Base juridique: Loi sur l'enseignement technique

Ministère: La formation relève du ministère de l'enseignement, des arts et des sciences, section enseignement technique

Organisation: Les établissements de formation subventionnés sont dirigés par l'Association néerlandaise pour la formation des professeurs de l'enseignement industriel. Cette association s'occupe de 14 établissements (cours du soir) répartis dans tout le pays; en outre, il existe à Rotterdam une école de jour et à Amsterdam un centre de formation à temps partiel.

La gestion quotidienne de chaque école est assurée par une commission de contrôle qui est subordonnée au comité directeur de l'Association.

En plus de ces centres de formation, il existe des établissements non subventionnés qui procurent, souvent par correspondance, la même formation à un certain nombre d'élèves qui présentent les examens dans une école qu'ils n'ont pas fréquentée comme élèves réguliers.

Ces établissements sont relativement peu nombreux et il n'en sera plus question dans le présent rapport.

Subventions: L'Association touche des subventions couvrant les frais nets jusqu'à concurrence de 100%.

Frais de scolarité: Les élèves paient chaque année une somme peu élevée (environ 35 florins).

Surveillance: Elle est assurée par les inspecteurs de l'enseignement technique.

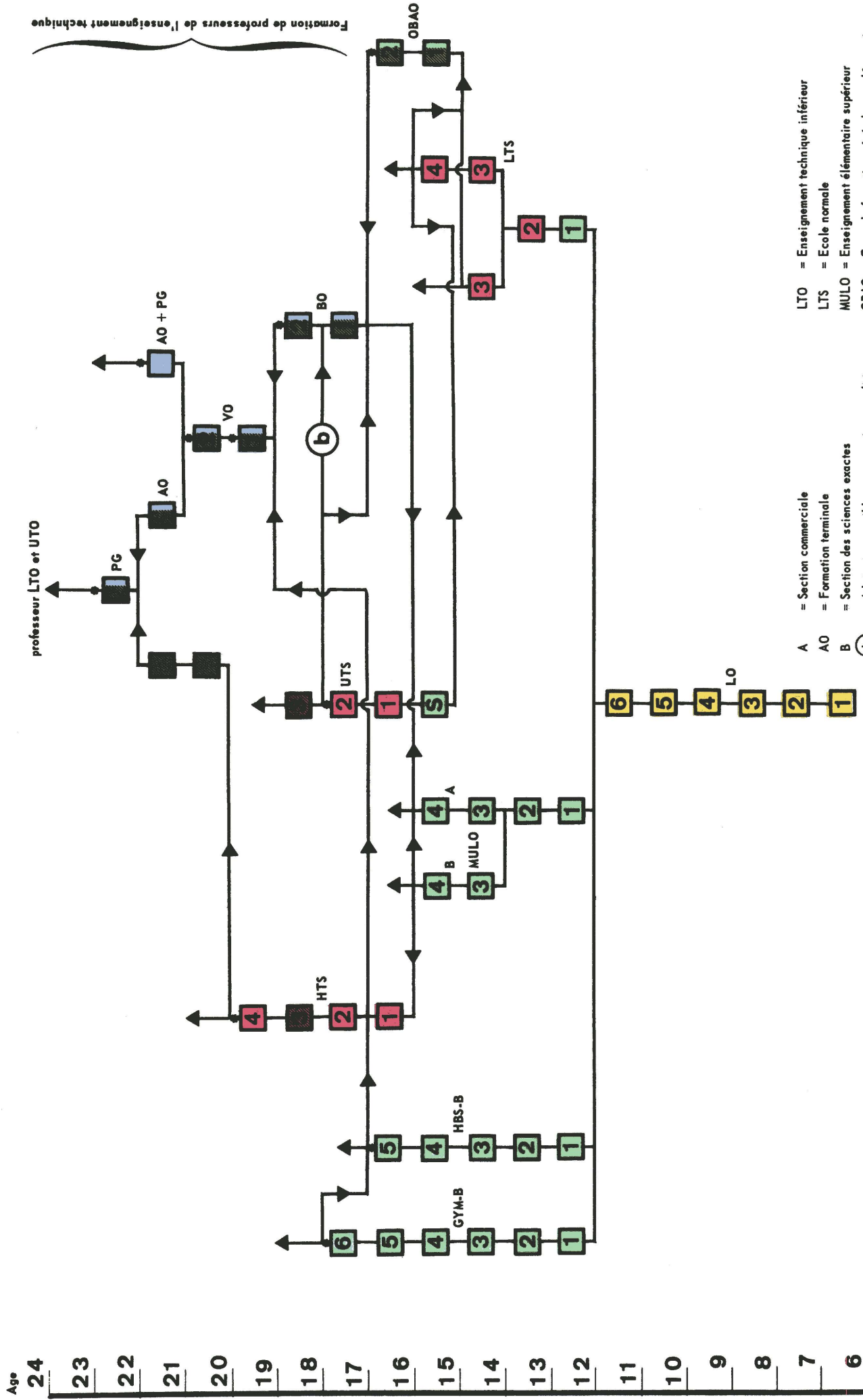
Brevets d'aptitude:

L'enseignement technique permet d'obtenir des brevets d'enseignement théorique et de formation pratique.

Brevets de cours théoriques:

- N I : mathématiques, physique et mécanique
- N IIa : dessin industriel, dessin linéaire et dessin à main levée
- N IIb : dessin linéaire, dessin à main levée et dessin décoratif
- N III : architecture
- N IV : constructions mécaniques
- N IVw : technique automobile
- N IVz : plombier-zingueur, installations sanitaires
- N V : électrotechnique
- N X : fabrication de meubles
- N XXII : pâtisserie
- N XXIII : boulangerie et pâtisserie

Formation des professeurs de l'enseignement technique



- A = Section commerciale
- AO = Formation terminale
- B = Section des sciences exactes
- (b) = Admission possible sous certaines conditions
- BO = Formation de base
- GYM-B = Lycée technique
- HBS-B = Lycée moderne - section des sciences exactes
- HTS = Ecole technique supérieure
- LO = Enseignement élémentaire supérieur
- LTO = Enseignement technique inférieur
- LTS = Ecole normale
- MULO = Enseignement élémentaire supérieur
- OBAO = Cours de formation générale complémentaire
- PG = Formation pédagogique
- UTO = Enseignement technique moyen
- UTS = Ecole technique
- VO = Formation intermédiaire
- * = Examens

En outre, les diplômes délivrés par les écoles techniques supérieures donnent le droit d'enseigner les branches théoriques qui concernent la profession à laquelle préparent les études.

Brevets de cours pratiques:

Nb	: charpentier
Nc	: maçon
Ne	: peintre
Nf	: ébéniste
Nh	: forgeron
Ni	: soudeur
Nj	: ajusteur
Nk	: ouvrier en métaux (fijnmetaal)
Nl	: typographe
Nm	: imprimeur
Nn	: tailleur
Nph	: cordonnier (travail à la main)
Npm	: cordonnier (travail à la machine)
Nu	: monteur en électrotechnique
Nw	: monteur en automobiles
Nz	: plombier-zingueur

Structure de l'enseignement

Nature de l'enseignement: cours du soir
pour un petit nombre d'élèves des classes supérieures: cours du jour
pour un petit nombre d'élèves, la formation permettant d'obtenir le certificat de pédagogie est à temps partiel.

Division et caractéristiques de l'enseignement:

formation de base: culture générale
formation intermédiaire et formation terminale: formation technique
formation pour le certificat de pédagogie: formation pédagogique

<i>Durée:</i> formation de base	: 2 ans
formation intermédiaire	: 2 ans
formation terminale	: 1 an
formation pédagogique	: 1 an

Total : 6 ans

Nombre de semaines de cours par an: \pm 40

Nombre d'heures de cours par semaine: 10 à 12

Cours pratiques: la plupart des élèves sont occupés pendant la journée dans l'industrie durant toute la durée de la formation.

Examens: l'admission dans la première et la deuxième classes de la formation intermédiaire, ainsi que l'admission à la formation terminale, dépendent des résultats des examens organisés dans les différentes écoles, les questions posées étant les mêmes dans tout le pays. La formation terminale et la formation permettant d'obtenir le certificat de pédagogie se terminent par un examen présenté devant un jury d'Etat.

Aptitude à enseigner: dans l'enseignement technique élémentaire et l'enseignement technique élémentaire du degré supérieur.

Nombre total de candidats professeurs pour l'année scolaire 1961/62:

cours du soir:	6 558
cours du jour:	66
enseignement à temps partiel:	22
	<hr/>
total:	6 646

II. QUELQUES ASPECTS IMPORTANTS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Ainsi qu'il a déjà été dit dans l'introduction, cette partie sera consacrée surtout à l'enseignement technique et à l'enseignement agricole. Les différents aspects intéressant ces deux types d'enseignement seront traités séparément, étant donné qu'il ressort à suffisance du chapitre I qu'il n'y a pour le moment que peu de points communs entre ces deux groupes de formation des professeurs.

LES CANDIDATS AU PROFESSORAT DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

En ce qui concerne les candidats, une distinction doit être faite entre les brevets ci-après:

- A) le brevet agricole élémentaire et le brevet horticole élémentaire (s et t);
- B) le brevet de professeur dans une école d'agriculture élémentaire ou une école d'horticulture élémentaire (L I et II);
- C) le brevet de moniteur de formation pratique dans les écoles élémentaires d'agriculture (L III et IV);
- D) le brevet de moniteur de formation pratique dans les écoles élémentaires d'horticulture;
- E) les brevets agricoles moyens.

Ad A

Les brevets agricoles élémentaires et horticoles élémentaires

Ces deux brevets (enseignement élémentaire) ne peuvent être acquis que par des instituteurs ou des instituteurs en chef.

Ce groupe a une très bonne base en ce qui concerne la formation générale et les branches pédagogiques, encore que ce dernier groupe soit, bien entendu, fortement axé sur l'enseignement élémentaire.

La plupart du temps, il n'y a aucune base théorique ou pratique dans l'enseignement agricole et horticole.

L'âge minimum des élèves peut être fixé à 21 ans.

Le ministère peut promouvoir ou freiner dans certaines limites la fréquentation des cours en augmentant ou en réduisant à un moment donné le nombre des cours, qui sont donnés en différents endroits des Pays-Bas et dont le cycle ne recommence pas chaque année.

Ad B

Le professeur de l'école élémentaire d'agriculture ou de l'école élémentaire d'horticulture:

Pour être admis au cours, il faut avoir terminé des études dans une école moyenne d'agriculture ou d'horticulture du degré supérieur. Ces candidats ont donc bénéficié au minimum d'un enseignement élémentaire du degré supérieur et, ensuite, généralement d'une formation de quatre années dans les établissements d'enseignement professionnel du degré supérieur.

Ces candidats possèdent une culture générale convenable et ont reçu une solide formation dans le domaine où ils désirent enseigner. L'âge minimum est également de 21 ans.

Le ministère peut aussi réglementer la fréquentation de ces cours en augmentant ou en diminuant leur nombre (cours donnés dans les écoles moyennes d'agriculture et d'horticulture du degré supérieur) ou même en les suspendant complètement une certaine année.

Ad C

Le moniteur de formation pratique dans l'enseignement agricole

Les conditions d'admission applicables au moniteur de formation pratique sont les mêmes que pour le professeur des écoles élémentaires d'agriculture.

Ad D

Le moniteur de formation pratique dans l'enseignement horticole

Ce cours de formation sera donné pour la première fois en automne 1964. Y sont admis les élèves diplômés des écoles moyennes d'horticulture comportant un cycle de cours de trois ans.

Dans la plupart des cas, ces candidats ont également fréquenté les cours d'une école élémentaire du degré supérieur et ont reçu ensuite une formation axée sur la profession; le niveau et l'étendue de cette formation sont inférieurs à ceux de la formation dispensée dans les écoles horticoles moyennes du degré supérieur.

Le critère d'admission est moins sévère pour le moniteur de formation pratique dans l'enseignement horticole, parce que la situation est moins complexe dans l'horticulture et que la partie technologique y est surtout beaucoup moins vaste.

Ad E

Les brevets moyens d'agriculture

Les conditions d'admission à ces cours à temps partiel d'une durée de 4 ans sont très différentes:

- 1) brevet d'instituteur en chef
- 2) diplôme d'un lycée moderne - section B (Hogere Burgerschool)
- 3) diplôme d'un lycée classique - section B (gymnasium)
- 4) diplôme d'une école moyenne d'agriculture du degré supérieur
- 5) diplôme d'une école moyenne d'horticulture du degré supérieur

Les candidats ont une très bonne formation générale, mais leurs connaissances professionnelles et leur expérience pédagogique sont très inégales.

Etant donné que le ministère fixe le nombre des élèves ainsi que la périodicité des cours, il est possible de déterminer d'une manière assez précise l'effectif des nouveaux professeurs en fonction des besoins.

DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

Les possibilités d'admission aux cours de formation de professeur pour l'enseignement technique sont très différenciées. Diverses formations préparatoires permettent de suivre ces cours. La formation préparatoire quantitativement la plus importante consiste à suivre les cours d'une école technique élémentaire, tout en complétant la culture générale par des cours conduisant au certificat OBAO (certificat de formation générale).

L'examen peut être comparé à l'examen pour le brevet B de l'enseignement élémentaire du degré supérieur; pour ce qui est des branches générales et surtout des langues, le niveau est inférieur.

Le programme pour le certificat de formation générale est le suivant:

Nombre de leçons par semaine

Discipline	1 ^{re} année	2 ^e année
Arithmétique	1	1
Algèbre	2	2
Géométrie	2	1
Physique	1	2
Néerlandais et histoire	2	2
Anglais	1	1
Géographie	1	1
Total	10	10

Un programme des cours est joint à titre documentaire.

Un groupe beaucoup moins important est en possession du diplôme UTS, c'est-à-dire d'une école technique avancée ou professionnelle secondaire, mais il peut le plus souvent, sur la base de ce diplôme, être admis dans la deuxième classe de la formation de base.

Les autres élèves admis viennent de différentes écoles, telles que MULO-A, MULO-B, HBS 3 ans. Ces groupes sont relativement peu importants comparés au premier.

Les possibilités d'admission sont pratiquement illimitées si l'on remplit la condition d'admission formellement requise. Le nombre des élèves admis n'est donc pas fixé en fonction des besoins. Ce ne serait d'ailleurs pas facile, même si l'on disposait de statistiques suffisantes, car la formation de base n'est pas encore différenciée d'après l'orientation future de l'élève, de sorte que ce n'est qu'à la fin de cette partie des études que le choix définitif doit être fait.

CARACTÉRISTIQUES DE LA FORMATION DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

a) *Les brevets élémentaires d'agriculture et d'horticulture*

Cette formation est entièrement axée sur la profession, ce qui est possible du fait que les instituteurs ont déjà reçu une formation pédagogique.

La formation comprend deux parties:

- une partie générale commune,
- une partie spéciale pour chacun des deux brevets.

La partie générale comprend les branches ci-après:

- chimie,
- physique,

- botanique et zoologie,
- pédologie,
- théorie des engrais.

Il s'agit, en l'occurrence, des connaissances de base générales indispensables dans l'agriculture et l'horticulture.

La partie spéciale comporte les branches ci-après:

Agriculture

travail du sol et matériel agricole
 culture
 phytopathologie
 élevage et alimentation du bétail
 technique laitière

Horticulture

culture maraîchère
 arboriculture
 culture des plantes ornementales
 technique horticole

Il s'agit d'une formation purement théorique qui n'exige qu'une expérience pratique très limitée. Par ailleurs, cette seconde partie vise aussi à donner aux élèves certaines connaissances de base.

b) *La formation des professeurs des écoles élémentaires d'agriculture et d'horticulture*

Celle-ci se compose de deux parties:

- les branches axées sur la profession et
- les branches pédagogiques.

Les branches axées sur la profession sont les mêmes que celles mentionnées sous a) quant à leur contenu.

La formation pédagogique comprend:

- l'initiation pratique à l'enseignement,
- la pédagogie et la psychologie,
- la didactique générale et particulière,
- la sociologie,
- l'écriture et le dessin au tableau.

c) *Le moniteur de formation pratique en agriculture*

La formation comporte une partie générale commune et une partie spéciale distincte.

La partie générale comprend:

- la formation pédagogique et didactique,
- les branches suivantes:
 - pédagogie,
 - psychologie,
 - psychologie de l'enfant,

- didactique générale,
- éloquution,
- jeux;
- l'initiation pratique à l'enseignement,
- la formation agricole théorique,
- les branches suivantes:
 - notions générales relatives aux travailleurs agricoles,
 - théorie de l'exploitation agricole,
 - législation sociale,
 - travaux manuels.

La partie spéciale comprend les branches ci-après:

Agriculture et praticanure

- matériel agricole
- théorie de l'exploitation agricole,
- agriculture (formation pratique),
- entretien et réparation du matériel agricole (formation pratique),

Elevage

- élevage de bovins (formation pratique),
- élevage des chevaux (formation pratique),
- élevage de porcs (formation pratique),
- élevage des volailles (formation pratique),
- élevage des moutons et des chèvres (formation pratique),
- théorie complémentaire avant, pendant et après pratiques.

Cette formation met surtout l'accent sur les activités pratiques.

d) *Le moniteur de formation pratique en horticulture*

Non encore connu.

e) *Les brevets d'enseignement moyen agricole*

Ces brevets comportent également une partie générale commune et une partie spécialisée.

La partie générale comprend les branches ci-après:

- mathématiques,
- physique,
- chimie,
- botanique,
- économie politique.

Il s'agit en quelque sorte d'une formation propédeutique simplifiée de l'Ecole supérieure d'agriculture.

Les parties spéciales comportent les branches ci-après:

<i>Agriculture et practive</i>	<i>Elevage</i>	<i>Horticulture</i>
pédologie générale, théorie des engrais, génétique, microbiologie, phytopathologie,	génétique, zoologie, élevage, alimentation du bétail, technique laitière et fabri- cation des produits laitiers, théorie des herbages, céréales fourragères,	pédologie générale, théorie des engrais, génétique, microbiologie, phytopathologie, culture maraîchère, économie domestique rurale,
culture des céréales, théorie des herbages,	économie de l'exploitation, économie domestique rurale.	économie de l'exploitation.
économie domestique rurale, économie de l'exploitation.		

DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

La formation des professeurs de l'enseignement technique est divisée en quatre parties:

- formation de base,
- formation intermédiaire,
- formation terminale,
- formation pédagogique,

Le programme des cours pour les quatre parties se présente comme suit:

Formation de base

Discipline	1 ^{re} année	2 ^e année
Algèbre	1	1
Planimétrie	1	—
Goniométrie	1	1
Stéréométrie	1	1
Physique	1	1
Chimie	1	1
Mécanique	1	2
Résistance des matériaux	1	1
Néerlandais	2	2
Anglais	1	1
Sociologie	1	1
Total hebdomadaire	12	12

La formation de base conduit, pour ce qui est des diverses branches scientifiques, à un niveau proche du brevet HBS-B. Les branches « alpha » surtout demeurent un point très faible dans la formation générale des candidats au professorat.

Formation intermédiaire

Nous prenons comme exemple quatre brevets importants soit pratique: charpenterie et travail des métaux; théorie: architecture et connaissance de l'outillage.

Formation intermédiaire

Discipline	Charpenterie		Architecture	
	1 ^{re} année	2 ^e année	1 ^{re} année	2 ^e année
Néerlandais	2	—	2	—
Pédagogie (notions)	1	—	1	—
Institutions politiques	1	—	1	—
Sécurité	1	—	1	—
Electrotechnique	1	—	1	—
Mathématiques supérieures	1	—	1	—
Physique	—	—	—	1
Résistance des matériaux	—	—	—	1
Matériaux	1	2	1	2
Outillage	1	2	1	2
Théorie de la construction	1	1	1	1
Dessin et croquis	2	3	2	3
Perspective	—	—	—	1
Pratique	—	4	—	—
Total	12	12	12	12

Discipline	Travail des métaux		Connaissance de l'outillage	
	1 ^{re} année	2 ^e année	1 ^{re} année	2 ^e année
Néerlandais	2	—	2	—
Pédagogie (notions)	1	—	1	—
Institutions politiques	1	—	1	—
Sécurité	1	—	1	—
Electrotechnique	1	—	1	—
Mathématiques supérieures	1	—	1	—
Physique	—	—	—	1
Mécanique	—	—	—	1
Résistance des matériaux	—	—	—	2
Etude des machines	—	—	—	2
Matériaux	1	2	1	2
Outillage	1	2	1	2
Matériel thermique	1	—	1	—
Dessin et croquis	2	4	2	2
Pratique	—	4	—	—
Total	12	12	12	12

Formation terminale

	Charpenterie	Architecture	Travail des métaux	Mécanique
Outillage	-	2	2	-
Terrassements	-	1	-	-
Construction	2	3	-	-
Activités connexes	-	1	-	-
Prescriptions en matière de construction	-	1	-	-
Histoire de l'architecture	-	1	-	-
Exécution	2	-	-	-
Moteurs à combustion	-	-	-	2
Chaudières à vapeur	-	-	-	1
Machines à vapeur	-	-	-	1
Turbines à vapeur	-	-	-	1
Engins de levage/pompes	-	-	-	2
Etude des machines	-	-	-	1
Constructions en acier	-	-	-	1
Matériaux	-	-	1	-
Dessin	-	4	-	4
Pratique	8	-	8	-
Organisation des ateliers	-	-	1	-
Total	12	13	12	13

La formation intermédiaire et la formation terminale conduisent à un niveau proche de celui de l'école technique supérieure; de nombreuses branches mettent surtout l'accent sur l'aspect descriptif.

Formation pédagogique

Pédagogie	}	4
Psychologie		
Didactique		
Organisation de l'enseignement technique		1
Didactique spéciale + art d'instruire		2
Néerlandais		1
Premiers soins en cas d'accident		2
Total		10

La formation pédagogique est concentrée pour ainsi dire entièrement sur les trois dernières années d'études et elle est la même pour toutes les sections.

LES EXAMENS DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

Les examens pour les brevets (s) et (t) sont des examens d'Etat officiels, qui sont en fait de la compétence du ministère de l'enseignement des arts et des sciences.

Ils comportent deux parties: la partie générale et la partie spéciale, et les conditions requises pour l'examen correspondent au contenu du programme des cours.

Les examens L I à L IV inclus, ainsi que les examens pour le brevet d'enseignement moyen, relèvent du ministère de l'agriculture et de la pêche, mais ils ont lieu la plupart du temps dans une ou plusieurs écoles. Dans ce cas également des conditions requises pour l'examen correspondent au contenu du programme des cours.

Les examens pour les brevets L I et L II comportent:

- des épreuves pratiques,
- des épreuves écrites,
- des épreuves orales.

Il en est de même pour les brevets L III et L IV.

DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

Dans l'enseignement technique, les examens d'admission à la formation de base, à la formation intermédiaire, 1^{re} partie et 2^e partie, et à la formation terminale sont organisés par l'école et la plupart des branches font l'objet d'épreuves écrites et orales.

Les questions des épreuves écrites sont les mêmes dans tout le pays. Les conditions requises à l'examen correspondent au contenu du programme des cours.

Les examens sanctionnant la formation terminale et la formation pédagogique sont organisés par l'Etat et comportent toujours une épreuve écrite et une épreuve orale, souvent aussi une épreuve pratique. Les conditions requises sont celles du programme des cours.

Les modalités d'appréciation des candidats sont fixées par des règlements, tant pour les examens organisés par l'école que pour les examens organisés par l'Etat.

LA FORMATION COMPLÉMENTAIRE DES PROFESSEURS

Celle-ci peut comporter deux parties: la formation professionnelle et la pédagogie.

Dans l'enseignement agricole

Des cours d'application sont régulièrement organisés dans l'enseignement agricole afin de permettre au personnel enseignant de se tenir au courant de l'évolution dans ce secteur. Ces dernières années, les cours ci-après ont été donnés à l'intention de différents groupes d'enseignants:

- cours de vacances: économie de l'exploitation,
- cours de vacances: sol et herbages,
- cours d'application: mécanisation agricole,
- cours: moyens audio-visuels dans l'enseignement et vulgarisation,
- cours d'application: travaux manuels,
- cours d'application: fauchage-battage,
- cours d'application: élevage,
- cours d'application: économie de l'exploitation,
- cours d'application: comptabilité des exploitations,
- cours d'application: herbages et plantes nuisibles,
- journées d'orientation: physique.

La situation difficile de l'agriculture et les changements de plus en plus rapides dans la gestion des exploitations agricoles constituent surtout un stimulant naturel dans ce domaine; il faut que le personnel enseignant puisse s'adapter aisément aux conditions nouvelles.

Dans l'enseignement technique

Dans l'enseignement technique également, diverses activités sont mises sur pied afin de permettre au personnel enseignant de suivre de près l'évolution dans ce secteur. C'est ainsi que, presque tous les ans, des cours de vacances sont organisés pour des domaines spécialisés; différents sujets techniques y sont traités.

Certains cours spéciaux de géométrie, par exemple, ont également été organisés à l'intention des professeurs chargés d'enseigner le travail des métaux.

La formation pédagogique est assurée par les commissions d'étude pour l'enseignement technique. Celles-ci organisent fréquemment des réunions d'information. En outre, elles publient régulièrement des études sous la forme de brochures ou de livres afin de permettre aux professeurs intéressés de se tenir au courant des derniers progrès réalisés dans un secteur déterminé.

D'une manière générale, la formation complémentaire des professeurs revêt un caractère occasionnel et l'on peut dire que les contacts avec les milieux économiques sont loin d'être nombreux.

LE CONTRÔLE DE L'ENSEIGNEMENT

Dans l'enseignement agricole

La formation des professeurs est contrôlée par les inspecteurs de l'enseignement agricole.

Le pays a été divisé à cette fin en sept circonscriptions. A la tête de chacune d'elles se trouve un inspecteur.

Les programmes des cours de toutes les écoles doivent être approuvés par le directeur de l'enseignement agricole. Des commissions ou des groupes de travail sont chargés, à l'échelon national, de l'aménagement de ces programmes ou de certaines parties de ceux-ci. En outre, les examens ont lieu devant des commissions officielles ou sous le contrôle de celles-ci.

Plus que dans n'importe quel autre secteur de l'enseignement professionnel, la répartition des écoles et des cours est fonction des besoins de chaque région. Ainsi, non seulement des écoles d'horticulture ne sont créées que là où l'horticulture fait l'objet d'une intense activité, mais les programmes s'inspirent autant que possible des besoins propres de chaque école d'horticulture.

Les cours sont créés ou supprimés compte tenu de la situation régionale.

La formation du personnel enseignant a toutefois un caractère national.

Abstraction faite des possibilités de spécialisation officielles à l'échelon national, qui sont peu nombreuses dans l'enseignement agricole, il n'y a aucune autre différenciation selon la région ou le secteur agricole. Il existe cependant des cours d'application pour les techniques plus spécialisées.

Le nombre des organisations agricoles étant relativement minime, la coopération avec ces organisations et les échanges d'idées sont plus faciles que dans beaucoup d'autres branches de l'enseignement.

Dans l'enseignement technique

La formation des professeurs de l'enseignement technique est contrôlée par les inspecteurs de l'enseignement technique. Un inspecteur est chargé exclusivement de la surveillance de cette partie de l'enseignement technique.

Les programmes des cours sont élaborés par une commission nationale ad hoc.

Celle-ci se compose d'une commission principale et de sous-commissions pour les différents brevets. Le service d'inspection est représenté à ladite commission.

Les programmes doivent être approuvés par le ministre. La commission travaille constamment à la mise au point du programme des cours.

La différenciation de l'enseignement technique est également très poussée en ce qui concerne la formation des professeurs, comme le montre le grand nombre de brevets d'aptitude se rapportant à de petits secteurs de la technique.

Les différences régionales sont pratiquement inexistantes dans l'enseignement technique.

La collaboration avec les milieux économiques est difficile en raison de leur grande diversité. De ce fait, il est également malaisé de dégager une tendance générale dans l'évolution technique et d'en tenir compte dans l'ensemble des cycles de formation des professeurs.

STATISTIQUES

Afin de donner au lecteur une idée de l'importance de l'enseignement professionnel et des divers modes de formation des professeurs, nous donnons ci-après quelques tableaux se rapportant à l'année scolaire 1961/62.

Enseignement agricole

Catégorie d'écoles	Nombre d'écoles et de cours	Nombre d'élèves	Nombre de diplômes
Ecoles moyennes d'agriculture du degré supérieur	9	942	261
Ecoles moyennes d'horticulture du degré supérieur	1	95	9
Total	10	1 037	270
Ecoles moyennes d'agriculture	13	2 869	1 384
Ecoles moyennes d'agriculture et d'horticulture	1	41	10
Ecoles moyennes de sylviculture	1	82	27
Ecoles moyennes d'horticulture	11	861	264
Total	26	3 854	1 685
Ecoles élémentaires d'agriculture	218	15 034	3 012
Ecoles élémentaires d'horticulture	60	5 792	1 290
Cours d'agriculture	938	13 561	—
Cours d'horticulture	481	8 584	—
Total	1 697	42 971	4 302

*Nombre d'élèves des cours de formation pour professeurs
(Enseignement agricole) en 1962*

Catégorie	Nombre d'élèves	Reçus
Enseignement élémentaire		
Partie générale	—	17
Brevet s	157	36
brevet t	109	48
L I	38	35
L II	1	1
L III	15	14
L IV	10	10
Brevets d'enseignement secondaire	42	pas encore eu lieu
Total	372	161

*Enseignement technique pour jeunes gens
(industrie et artisanat) en 1961*

Catégorie d'écoles	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves	Reçus
Ecoles moyennes techniques du degré supérieur du jour	23	10 299	1 960
Ecoles moyennes techniques du degré supérieur du soir	3	1 014	77
Autre enseignement technique moyen du degré supérieur	21	1 742	392
Total	47	13 055	2 429
Ecoles techniques du degré supérieur	31	8 996	1 116
Autres écoles techniques élémentaires du degré supérieur	18	2 474	524
Ecoles techniques élémentaires du degré supérieur (du soir)	29	3 909	614
Cours OBAO - enseignement technique préparatoire du degré supérieur	79	4 581	—
Total	157	19 960	2 254
Ecoles de commerce de détail	16	1 466	239
Ecoles techniques élémentaires	289	115 775	26 528
Ecoles d'enseignement technique individuel	8	2 187	332
Ecoles d'entreprises	9	3 199	907
Ecoles techniques du soir	268	46 054	14 439
Ecoles spéciales du jour (écoles techniques élémentaires)	—	30 483	7 053
Total	574	197 698	49 259

*Nombre d'élèves des cours de formation pour professeurs
(enseignement technique) en 1961*

Catégorie de cours	Nombre d'élèves			Reçus
	Total	V (1)	V (2)	
OBAO	884	—	—	—
Formation de base	2 948	—	—	—
Enseignement technique pratique				
Nb	224	90	134	49
Nc	12	8	4	5
Nc	50	29	21	11
Nf	15	6	9	6
Nh	116	51	65	23
Ni	13	5	8	18
Nj	457	193	264	92
Nk	61	22	39	34
Nl	13	—	13	—
Nm	11	—	11	—
No	—	—	—	—
Nph	—	—	—	1
Npm	—	—	—	—
Nu	191	82	109	31
Nw	77	38	39	13
Nz	19	8	11	1
Enseignement technique théorique ou dessin				
N I	783	590	193	66
N IIa	25	19	6	5
N IIb	—	—	—	12
N III	177	108	69	26
N IV	720	467	253	51
N IVw	18	11	7	5
N IVz	9	3	6	—
N V	307	188	119	36
N VI	—	—	—	2
N X	6	1	5	1
N XXII	40	24	16	—
N XXIII	53	31	22	—
Certificat de pédagogie	301	—	—	—
Total	7 530	1 974	1 423	488

¹⁾ Formation intermédiaire.

²⁾ Formation terminale.

III. APPRÉCIATION DE LA SITUATION ACTUELLE

Un type uniforme de formation n'existant pas encore à l'heure actuelle pour l'enseignement professionnel, l'appréciation de l'ensemble du système ne porterait pour une large part que sur les divers types de formation considérés séparément.

Il faudrait alors rechercher, pour chacun des secteurs de cet enseignement, une norme valable pour ce secteur à laquelle le système existant devrait être comparé. Eu égard à la tendance générale qui consiste à considérer, plus que par le passé, l'enseignement professionnel comme un tout et à examiner, à la lumière de quelques principes généraux, les exigences auxquelles les divers types doivent satisfaire, il semble préférable d'étudier l'ensemble des formations en fonction des idées qui prévalent actuellement au sujet de l'enseignement professionnel. Cela implique que la situation, en ce qui concerne les divers types de l'enseignement professionnel, soit exposée avec moins de détails. Toutefois l'avantage de cette manière de procéder réside avant tout dans le fait qu'elle procure une meilleure vue d'ensemble et que, selon toute vraisemblance, celle-ci correspond le mieux à l'évolution future, parce que l'enseignement professionnel sera considéré en raison notamment de la nouvelle loi sur l'enseignement postsecondaire beaucoup plus comme un tout (*wet tot regeling van het voortgezet onderwijs*).

L'appréciation sera basée sur quelques aspects importants qui ont déjà été indiqués dans la description figurant aux chapitres I et II.

Si la clarté de l'exposé le requiert, les trois degrés de l'enseignement professionnel (supérieur, moyen et élémentaire) seront considérés bien que le rapport porte avant tout sur la formation des professeurs de l'enseignement professionnel élémentaire et, en partie aussi, sur celle des professeurs de l'enseignement professionnel moyen.

LA LÉGISLATION

La majeure partie de l'enseignement professionnel est régie par la loi de 1919 sur l'enseignement technique (*nijverheidsonderwijswet*). Bien que la loi laisse une très large marge pour organiser l'enseignement en fonction des besoins à un moment déterminé, il est hors de doute que cette loi ne saurait plus à l'heure actuelle, ni à l'avenir, servir de base à cet enseignement en plein développement.

C'est ainsi que la loi ne connaît que deux degrés d'enseignement professionnel, alors qu'en pratique il en existe manifestement un troisième, ce qui a conduit dans de nombreux cas à des solutions de fortune. L'ensemble des rapports existant entre cet enseignement et l'enseignement général n'est pas non plus mis assez en évidence. De même, les attributions et les obligations de la commune en matière d'enseignement professionnel ne semblent plus avoir de nos jours toute l'importance que leur reconnaît la loi.

L'enseignement commercial du jour et du soir est rattaché à l'enseignement préparatoire moyen ou moyen du degré supérieur et à, de ce fait, perdu presque entièrement son caractère professionnel.

L'enseignement agricole ne repose sur aucun fondement légal. Jadis, cette situation présentait un avantage, en ce qu'elle permettait d'adapter cet enseignement aux besoins, sans se heurter à des restrictions légales. Néanmoins l'absence de cette base légale est une chose anormale, ne fût-ce que parce qu'elle risque d'engendrer un certain arbitraire et qu'en outre il faut combler toutes sortes de lacunes d'une manière artificielle, notamment en se référant aux lois existantes en matière d'enseignement, ainsi qu'aux mesures et dispositions générales qui en découlent.

Il est certain que le moment est propice aux Pays-Bas pour instaurer la nouvelle loi sur l'enseignement postsecondaire, par laquelle toutes les formes de l'enseignement professionnel reçoivent un fondement légal, de même que l'enseignement général postsecondaire. Ainsi est réalisée une coordination légale qui permettra certainement un développement plus harmonieux de l'enseignement professionnel. En matière de formation des professeurs de cet enseignement, il pourra également en résulter une plus grande unité en ce qui concerne les dispositions et règlements régissant cette formation.

L'ORGANISATION

Aux Pays-Bas, il existe des écoles officielles et des écoles libres dans toutes les branches de l'enseignement. De très nombreuses écoles de l'enseignement professionnel sont des établissements libres.

La situation est la même pour ce qui est de la formation des enseignants. Dans l'enseignement technique, la formation est entièrement assurée par l'Association néerlandaise (*Nederlands genootschap*); dans l'enseignement agricole, la formation est davantage organisée à l'échelon central par la direction de l'enseignement agricole, mais l'exécution est partiellement assurée par l'enseignement libre.

Tant qu'une coordination convenable est maintenue dans les programmes des cours et que des garanties suffisantes existent en ce qui concerne l'équivalence des examens, une telle dispersion ne suscite aucune objection. De plus, il arrive souvent qu'une école libre puisse tirer plus aisément parti, dans l'intérêt de l'enseignement, des possibilités particulières offertes dans la circonscription où l'école est établie.

Aucune distinction n'existant entre l'enseignement libre et l'enseignement officiel du point de vue financier, la situation décrite plus haut n'entraîne aucune différence dans l'équipement matériel, ce qui constitue certainement pour l'enseignement professionnel un critère important d'un enseignement de qualité.

LES TROIS DEGRÉS DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET LEURS INCIDENCES SUR LA FORMATION

Si l'on fait abstraction de l'enseignement scientifique, on constate que, depuis la seconde guerre mondiale surtout, trois degrés d'enseignement professionnel se sont de plus en plus nettement développés aux Pays-Bas: l'enseignement professionnel élémentaire, moyen et supérieur.

L'enseignement professionnel élémentaire vise surtout à former des jeunes gens qui seront appelés à assumer des tâches d'exécution; à cette fin, l'habileté manuelle

et une bonne compréhension des réalités pratiques sont indispensables. La quantité et la qualité du travail fourni sont souvent facilement mesurables et le travail quotidien a, dans une large mesure, un caractère routinier. L'utilisation d'outils et de machines, simples ou assez compliqués, joue à cet égard un rôle important dans diverses branches de l'enseignement professionnel.

L'enseignement moyen prépare davantage aux fonctions incombant aux cadres subalternes et, en partie aussi, aux fonctions d'exécution, ce qui exige une qualification élevée basée sur une bonne compréhension des principes et des modalités de fonctionnement des ensembles, systèmes, appareils et machines.

L'enseignement professionnel supérieur prépare les jeunes gens à des fonctions moyennes et supérieures dans l'industrie. Ces fonctions peuvent avoir trait aussi bien à la recherche et au développement qu'aux tâches d'administration et d'exécution dans l'industrie, le commerce, l'agriculture, les transports et autres secteurs des services.

En ce qui concerne les divers objectifs de ces trois degrés, il est évident que seuls des programmes appropriés à une transmission des connaissances appropriée à chacun des degrés permettront une préparation convenable des jeunes gens. Par ailleurs, l'âge, l'intelligence, l'intérêt et la formation préalable des élèves qui fréquentent ces trois degrés sont très différents.

Cependant, il n'existe encore le plus souvent, à l'heure actuelle, que deux degrés pour la formation des enseignants. Seul l'enseignement agricole comporte depuis quelques années trois catégories de professeurs bien distinctes. La plupart du temps, le personnel enseignant des écoles moyennes professionnelles du degré supérieur a reçu une formation universitaire ou une formation équivalente. La préparation des professeurs de l'enseignement professionnel moyen et élémentaire est la même dans la plupart des branches de l'enseignement professionnel.

Il semble que ce soit là une situation difficile à maintenir. D'autant plus que, dans l'enseignement professionnel élémentaire, où les élèves sont âgés de 12 à 15 ans, il y a une tendance de plus en plus prononcée à mettre uniquement l'accent sur l'épanouissement harmonieux de la personnalité de l'élève.

A cette fin, les branches axées sur la profession et les activités pratiques jouent un rôle utile plutôt qu'elles n'exercent une fonction indispensable au développement d'une certaine aptitude associée à une formation théorique appropriée, en vue de l'entrée dans la profession.

La mission du professeur de l'enseignement professionnel élémentaire est entièrement différente, sur le plan de l'exécution, de celle de son collègue de l'enseignement professionnel moyen. C'est pourquoi les objectifs tant de la partie technique que de la partie pédagogique de leur formation sont, eux aussi, entièrement différents. Il n'est pas exclu, dès lors, qu'une étude approfondie des problèmes soulevés à cet égard montre que la formation des professeurs des diverses branches de l'enseignement professionnel au même niveau présente plus de traits communs que les diverses formations pour les trois degrés d'une branche d'activité déterminée. Il semble donc inévitable qu'une séparation nette intervienne dans un proche avenir dans la formation des professeurs de l'enseignement professionnel moyen et élémentaire, de façon que chaque degré dispose de son propre type de professeur, qui aura été préparé le mieux possible à la mission qu'il aura à remplir dans son école.

L'IMPORTANCE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

L'examen de cette question comporte deux aspects importants. Le nombre total des élèves qui reçoivent un enseignement professionnel a augmenté très fortement après la deuxième guerre mondiale, mais ce fait n'est important en ce qui concerne la formation des professeurs que dans la mesure où celle-ci a eu un effet stimulant ou restrictif sur l'évolution du nombre des élèves. Bien que, dans la plupart des secteurs et des degrés de l'enseignement professionnel, il y ait depuis longtemps pénurie de professeurs, il paraît néanmoins tout à fait vraisemblable que celle-ci n'a eu qu'une influence assez négligeable sur l'accroissement du nombre des élèves. Cet accroissement a eu plutôt pour conséquence d'augmenter le nombre des professeurs incompetents, ce qui a vraisemblablement influé d'une manière négative sur le niveau de l'enseignement. Au reste, ces dernières années, la pénurie de professeurs compétents a presque entièrement disparu dans différentes spécialisations.

Un autre point tout différent est celui de savoir si les différentes branches de l'enseignement professionnel couvrent suffisamment le domaine tout entier de la vie économique.

On constate souvent que les branches existantes de l'enseignement professionnel correspondent encore dans une large mesure à la situation qui prévalait il y a quelques décennies et qu'aucune préparation convenable n'est donnée pour certains groupes de fonctions entièrement nouveaux.

Par ailleurs, aucune forme d'enseignement professionnel n'existe encore pour d'autres branches de l'économie.

Nous avons déjà indiqué que l'enseignement commercial avait un caractère plus général que l'enseignement professionnel; d'un autre côté, il n'existe aucune école professionnelle préparant aux fonctions du secteur administratif.

Depuis de nombreuses années une école générale, à savoir l'enseignement primaire du degré supérieur (MULO), s'efforce de combler une lacune dans ce domaine.

L'enseignement professionnel pour le commerce de détail, qui est une branche récente de l'enseignement professionnel, s'efforce de donner une préparation appropriée aux diverses activités intéressant le commerce de détail. Toutefois cet enseignement est encore assez limité et il devra être développé dans les années à venir.

Lorsqu'on étudie l'ensemble des professions existantes, on est amené immédiatement à se demander si chaque secteur a besoin d'un enseignement comprenant trois degrés. Est-il nécessaire, par exemple, de prévoir un degré supérieur pour l'enseignement pour le commerce de détail? Certaines fonctions du secteur social ne doivent-elles pas être exclusivement exercées par des gens qui ont reçu une formation professionnelle supérieure?

La formation des enseignants pour les différentes branches joue un rôle important dans le développement général de l'enseignement professionnel. N'est-il pas utile, par exemple, d'examiner dès maintenant si l'enseignement pour le commerce de détail n'exige pas une formation spéciale pour les professeurs?

La création d'écoles préparant aux fonctions économiques et administratives ne devra-t-elle pas être précédée d'une étude portant sur les types d'enseignants nécessaires, ainsi que sur la manière dont ceux-ci peuvent être formés?

LES BREVETS D'APTITUDE DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Nous examinerons surtout la situation dans l'enseignement professionnel élémentaire, bien que les conclusions s'appliquent aussi très certainement pour une grande partie à l'enseignement professionnel moyen.

Dans la plupart des branches de l'enseignement professionnel élémentaire, une nette distinction est faite entre les brevets d'enseignement théorique et les brevets d'enseignement pratique.

Depuis toujours, il y a dans la plupart des écoles professionnelles élémentaires des moniteurs de formation pratique et des professeurs d'enseignement théorique pour les branches axées sur la profession.

On peut toutefois se demander si cette situation sera encore si idéale dans l'avenir. En effet, le glissement dans l'objectif de l'enseignement professionnel élémentaire, dont nous avons déjà parlé plus haut, exige qu'une attention plus grande soit consacrée à chacun des élèves; à cet égard la transmission orale et écrite des connaissances ainsi que le travail personnel ne doivent être que différents aspects du même objet.

Un haut degré de perfection est de moins en moins recherché dans la forme et dans la finition, de sorte qu'il n'est plus nécessaire non plus d'exiger du professeur une qualification aussi élevée dans l'exécution de travaux manuels.

Par ailleurs, l'évolution est si rapide à l'heure actuelle dans l'ensemble de la vie économique que le caractère statique de certaines méthodes de travail, avec les moyens auxiliaires qui s'y rattachent, disparaît de plus en plus et qu'il convient d'insister davantage, à tous les degrés de la formation, sur une connaissance approfondie des principes et des méthodes et aussi sur le développement de la capacité d'agir, fondée en premier lieu sur le dynamisme intellectuel et non sur la routine. A cet effet, il est indispensable aussi d'associer plus étroitement la théorie et la pratique. C'est pourquoi il serait important que l'enseignement professionnel élémentaire et l'enseignement professionnel moyen puissent être confiés à des professeurs ayant reçu une formation telle qu'ils soient en mesure non seulement de transmettre des connaissances oralement, mais encore d'approfondir et d'élargir les connaissances acquises par l'élève et de les utiliser pleinement dans le cadre du travail pratique. Si, néanmoins, l'école avait besoin de quelqu'un capable de fournir un travail d'une haute perfection, qu'il s'agisse d'artisanat, de travail à la machine ou de toute autre activité manuelle, on pourrait envisager de faire appel à un professionnel hautement qualifié qui, après une brève période de formation comme instructeur, pourrait se charger de cette partie de l'enseignement sous la direction du professeur.

Il convient de signaler une autre tendance qui consiste à augmenter le nombre de brevets d'aptitude. Dans le passé, il est arrivé fréquemment lorsqu'un domaine partiel d'une section se développait quantitativement, qu'on créait un nouveau brevet pour ce domaine, brevet qui couvrait alors immédiatement un champ d'action propre, et le domaine économique partiel intéressé devenait alors une entité autonome, distincte du complexe antérieur. Cela conduit, semble-t-il, à une situation impossible pour l'enseignement professionnel. En effet, cette spécialisation sans cesse plus poussée ne connaît à l'heure actuelle aucune limite et résulte, notamment, du fait que

l'on insiste encore trop sur des connaissances fragmentaires, ainsi que sur les aptitudes particulières. Or, l'enseignement professionnel a bien davantage besoin, eu égard aux conditions nouvelles, de se transformer en un enseignement de base donnant aux diplômés les meilleures chances de réussir dans la vie professionnelle.

Cela n'est possible que si l'on crée un nombre limité de brevets d'aptitude de base permettant à un professeur d'exercer son activité dans un large domaine. Cela implique, bien entendu, que la formation des professeurs en tienne compte.

Il faut reconnaître qu'en ce qui concerne les cours d'application et l'enseignement complémentaire dans l'apprentissage, cette large base semble insuffisante pour inculquer les connaissances spécialisées et l'habileté que comportent ces cours.

On pourrait toutefois faire appel ici à des professeurs occupés à temps plein et qui ont obtenu un brevet supplémentaire dans ce domaine, mais d'un autre côté il faudrait réserver une place à des spécialistes expérimentés sur le plan de la pratique, qui, après avoir reçu une brève formation didactique complémentaire, se verraient assigner une tâche partielle à l'école.

Il est également utile d'examiner si les professeurs des branches générales peuvent recevoir — tout au moins en partie — leur formation dans le cadre de la formation des professeurs, de façon qu'ils puissent se familiariser avec les problèmes de l'école professionnelle et la vie professionnelle. A cet égard on peut également envisager de donner aux professeurs de l'enseignement professionnel des brevets complémentaires leur permettant d'enseigner une branche générale.

L'OBJECTIF ET LE CONTENU DE LA FORMATION DES PROFESSEURS

A l'heure actuelle, l'objectif de la plupart des cycles de formation est peut-être encore trop axé sur l'aspect professionnel, étant entendu qu'il faut souvent entendre par là la connaissance d'un certain nombre de faits et la maîtrise d'un certain nombre d'aptitudes directement utilisables dans l'exercice de la profession. On insiste encore trop peu sur la préparation de professeurs capables de guider les jeunes gens, par des moyens appropriés, jusqu'à leur intégration dans la société et dans le milieu professionnel. La mission essentielle du professeur consiste à développer les capacités des jeunes gens et à orienter leur intérêt, leurs goûts et leur volonté vers l'accomplissement d'une fonction dans la société de demain. Sa formation devra le rendre apte à remplir cette tâche.

Cela implique non seulement une formation sur le plan intellectuel, mais encore sur le plan affectif. Le futur professeur devra être régulièrement confronté avec ce vaste objectif et il devra également être amené à comprendre que les différentes parties de la formation visent toutes, en définitive, cet objectif.

En tout état de cause, la formation des professeurs devra comporter trois parties importantes:

- a) la formation générale,
- b) la formation axée sur la profession.
- c) la formation pédagogique.

Ad a

Il est évident que dans chacune des branches de l'enseignement, une formation générale aussi bonne que possible ne peut être qu'utile à tous les professeurs. En effet, elle est la base indispensable qui leur permet d'aller au-devant de la jeunesse et d'aider les élèves à s'intégrer dans la société. En outre, la formation générale détermine dans une large mesure la manière dont le professeur initie ses élèves aux réalités extrascolaires.

C'est pourquoi la formation générale, en tant que point de départ de la formation des professeurs, doit répondre à des exigences propres à chaque formation. On peut se demander si, compte tenu de la situation actuelle, la formation des professeurs dans diverses branches répond suffisamment à ce que l'on attend d'elle, par exemple dans l'enseignement technique. Etant donné que la plupart des cycles de formation seront suivis par des élèves qui ne sont pas encore des adultes, il est nécessaire que la formation générale soit poursuivie dans l'établissement de formation, notamment par l'enseignement de matières relevant du secteur général. Le choix de ces matières doit être adapté à l'âge des intéressés, mais il est certain que ceux-ci doivent jouir aussi d'une certaine liberté à cet égard. Du reste, ce choix peut également être déterminé en partie par le fait que les élèves sont de futurs professeurs. C'est ainsi qu'il faudra toujours réserver une place dans les programmes à l'étude du néerlandais.

Mais pourquoi ne laisserait-on pas aux élèves une certaine liberté dans le choix de l'enseignement des langues étrangères et de certaines branches artistiques?

Dans la mesure où l'enseignement général préparatoire aura duré plus longtemps et où il reposera sur une base plus large, la formation des professeurs aura un contenu moins grand mais ne disparaîtra jamais complètement. Au demeurant, cette partie de la formation des professeurs sera parfois encore réduite par suite du manque de temps.

Ad b

Dès le début, les branches axées sur la profession ont été au centre de la formation des professeurs.

Avant la seconde guerre mondiale, l'idée prévalait même encore dans une très large mesure qu'un professeur de l'enseignement professionnel devait pour ainsi dire uniquement recevoir une formation complémentaire afin de combler d'éventuelles lacunes (pratiques et théoriques) de sa formation professionnelle.

Bien qu'à l'heure actuelle le programme des cours soit plus large pour la plupart des formations, la formation axée sur la profession reste néanmoins la partie principale du programme et il n'est pas tenu compte du fait que le but de l'ensemble des études est la préparation au professorat.

Il est évident que des exigences plus strictes doivent être imposées à la partie de la formation axée sur la profession, en ce qui concerne le volume et l'approfondissement des matières à traiter, à mesure que le niveau de l'enseignement auquel la formation est destinée est supérieur à la partie axée sur la profession.

Toutefois, si le contenu de la partie de la formation axée sur la profession prend une telle importance, on peut se demander immédiatement s'il n'y a pas lieu d'exiger des candidats qu'ils aient reçu au préalable une formation professionnelle complète à un certain niveau, comme c'est déjà le cas pour l'enseignement professionnel supérieur, où les professeurs doivent avoir fait des études universitaires complètes dans un domaine déterminé. Ainsi, la formation des professeurs de l'enseignement professionnel moyen pourrait commencer sur la base d'un diplôme d'une école professionnelle du degré supérieur. De ce fait, l'enseignement sera non seulement plus rationnel, mais l'âge auquel le candidat devra faire un choix sera retardé.

Une considération essentielle doit présider à l'établissement des programmes, à savoir que la formation destinée aux professeurs doit viser à inculquer des connaissances de base et non se perdre dans toutes sortes de détails. Il importe qu'à chacun des niveaux le professeur acquière une connaissance des principes de base et des méthodes et qu'il sache comment les appliquer dans tel ou tel cas concret ou les utiliser comme point de départ en vue d'une étude plus poussée dans un domaine spécialisé.

Cela permet non seulement d'éviter que les programmes soient surchargés, mais aussi de réduire fortement le nombre des brevets de base. Un choix judicieux des branches et de leur contenu pour chaque domaine spécialisé n'est pas aisé. On pourrait par là enrayer la tendance actuelle qui consiste à inclure sans cesse de nouvelles branches dans chaque branche et à créer constamment de nouveaux brevets d'enseignement. Bien entendu, cela ne signifie pas que l'on n'aurait pas besoin, pour les formations et cours complémentaires, de professeurs possédant des connaissances plus spécialisées. La manière dont il conviendrait d'y pourvoir sera examinée plus loin.

Par ailleurs, toute formation devra suivre d'aussi près que possible l'évolution économique, ce qui peut entraîner des modifications tant dans le contenu des branches que dans la composition de celles-ci. Toutefois, il apparaîtra le plus souvent que, si l'on s'en tient au principe des connaissances de base et de la compréhension, il est facile d'inclure de nouveaux développements dans les cours existants en modifiant le choix des exemples et des domaines d'application.

La théorie et la pratique doivent également, plus que par le passé, s'interpénétrer davantage en ce qui concerne la formation des professeurs. La partie pratique de la formation doit donner à l'élève la possibilité de vérifier sur le plan pratique les connaissances acquises, de faire lui-même certaines découvertes dans des domaines partiels plus limités et de tirer parti tant de l'acquis que des changements de situation.

Encore qu'il soit difficile d'en démontrer la valeur, il semble que la conception qui prévaut aux Pays-Bas, à savoir que les professeurs de l'enseignement professionnel doivent avoir été occupés plus ou moins longtemps dans l'industrie, présente également de grands avantages.

Alors que pour le professeur de l'enseignement professionnel supérieur et moyen, cette valeur réside certainement dans le fait que le professeur est tenu d'appliquer dans la pratique les connaissances qu'il a acquises, ainsi que dans la manière dont les méthodes et principes relatifs à tel ou tel domaine sont traduits dans les faits, pour le professeur de l'enseignement professionnel élémentaire, où les possibilités

techniques professionnelles constituent davantage un moyen qu'une fin, cette valeur sera précisément déterminée par l'expérience du milieu et des méthodes de travail de l'économie et la découverte de la manière dont l'homme y accomplit sa tâche. Eu égard aux objectifs plus étendus assignés au travail dans l'entreprise pour les professeurs de l'enseignement professionnel supérieur et moyen, il est probable que ce travail sera plus long que celui du professeur de l'enseignement professionnel élémentaire.

Ad c

Une bonne préparation pédagogique et didactique sera toujours de la plus haute importance pour un professeur. Ce n'est qu'au lendemain de la deuxième guerre mondiale que cette question a été approfondie aux Pays-Bas en ce qui concerne les professeurs de l'enseignement professionnel. Aussi une place est-elle maintenant réservée, dans chaque formation, à cette préparation pédagogique. Il est indéniable, cependant, qu'à maints égards, on n'en est encore qu'à un début.

A vrai dire, il n'est encore nulle part question d'une formation intégrale, homogène, dont tous les éléments et tous les aspects sont étroitement coordonnés. En ce qui concerne la formation pédagogique, on insiste peut-être encore trop sur la connaissance des faits disponibles. De plus, l'interpénétration de la théorie et de la pratique est encore insuffisante, de sorte qu'un certain nombre de connaissances sont inutilisées, tandis que des erreurs ou des lacunes sont inévitables sur le plan de la pratique. Pour obtenir une meilleure compréhension, il faudra sans doute aussi accorder une plus grande attention à des branches d'appui, telles que la psychologie et la sociologie.

Le développement très lent de la didactique, surtout de la didactique spéciale pour les branches axées sur la profession, est une source de grande préoccupation, d'autant que l'enseignement professionnel dispose de tant de possibilités et de moyens propres à faciliter le contact avec l'élève et à l'inciter au travail personnel. Beaucoup plus de spécialistes devront avoir l'occasion de s'occuper d'une manière approfondie de la didactique en vue de chercher des voies nouvelles en coopération avec les pédagogues.

Il faudra accorder une plus grande place, dans les cycles de formation, aux exercices pratiques, pédagogiques et didactiques, et l'aspect didactique devra occuper une place plus importante dans les exercices pratiques axés sur la profession.

Enfin, l'intégration du professeur dans la vie professorale se fait trop brusquement. Il faut une période d'adaptation pendant laquelle il peut se préparer, au double point de vue pratique et théorique, à tous les problèmes qui se présenteront à lui sur le plan pratique.

Il conviendra, à cet égard, de réserver une place importante aux aspects didactiques, socio-pédagogiques et organiques du problème.

Encore qu'il soit probablement exact que les élèves plus âgés et mieux doués redressent plus facilement les erreurs du professeur que les élèves plus jeunes et moins doués, il ne faudrait jamais en déduire que les professeurs de l'enseignement professionnel supérieur et moyen n'ont pas besoin d'une formation pédagogique aussi développée. Il est hors de doute que l'attention devra porter surtout sur l'en-

seignement professionnel élémentaire et que la structure de la formation pédagogique pour les trois degrés pourra être par ailleurs différente, compte tenu notamment de la formation préalable exigée du candidat-professeur.

LA STRUCTURE DE LA FORMATION

Les formations existantes se caractérisent par une très grande diversité de structures; par ailleurs il n'y a pas de distinction nette entre l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen, sauf en ce qui concerne l'enseignement agricole.

Eu égard à ce qui précède, on est en droit de croire que les différentes branches de l'enseignement professionnel, quel que soit le degré considéré, ont besoin de professeurs équivalents pour ce qui est de la formation générale et de la formation pédagogique. Cette équivalence est dans une certaine mesure logique et constitue un but à atteindre également en ce qui concerne la partie axée sur la profession.

Compte tenu des structures existantes dans les différentes branches et après une étude détaillée des programmes concernant la partie axée sur la profession, il semble qu'une formation du jour d'une durée de quatre ans — y compris le stage indispensable dans une entreprise — à partir d'une formation générale solide, soit nécessaire et possible sur le plan social, pour l'enseignement professionnel élémentaire. A l'avenir, une préparation par l'intermédiaire des cours du soir pourra difficilement rester la voie la plus importante conduisant au professorat.

En ce qui concerne l'enseignement professionnel moyen, il paraît utile d'exiger au départ un diplôme de l'enseignement professionnel du degré supérieur, où la base de la formation axée sur la profession est suffisante, d'autant plus qu'une expérience professionnelle de quelques années apparaîtra quand même souhaitable, ainsi que nous l'avons dit plus haut. La formation des professeurs pourrait être assurée en l'occurrence par une formation du jour, pas trop longue, ou par un enseignement à temps partiel étalé sur quelques années.

Dans l'avenir également, le diplômé d'enseignement universitaire ayant quelques années d'expérience pratique restera le candidat-professeur pour l'enseignement professionnel supérieur. Toutes les catégories de professeurs auront cependant besoin d'une année préparatoire à l'école, qui leur permettra de s'initier sur le plan pratique au professorat et d'acquérir les connaissances théoriques qui s'y rapportent par un enseignement complémentaire à temps partiel.

LA RÉPERCUSSION DE L'ÉVOLUTION ÉCONOMIQUE SUR LA FORMATION

A plusieurs reprises déjà, nous avons montré que la formation des professeurs ne doit viser à procurer qu'une connaissance de base des principes et des méthodes. Le professeur ayant reçu une telle formation n'est donc pas un spécialiste. En outre, l'évolution économique ne se répercutera que lentement sur la formation de base des professeurs. L'enseignement professionnel se trouve donc devant deux grands problèmes:

- a) le professeur spécialiste dans les branches de base d'un domaine restreint pour l'enseignement du jour, l'apprentissage, les cours d'application, etc.,
- b) le professeur-expert qui, sur le plan pratique, se tient constamment au courant de l'évolution.

Pour obtenir des professeurs spécialistes, il semble que le meilleur moyen consiste à créer des brevets complémentaires pour l'enseignement professionnel élémentaire, tandis que les professeurs de l'enseignement professionnel moyen et supérieur peuvent suivre des cours d'application qui peuvent également être fréquentés par des experts de l'industrie. Ces professeurs peuvent alors enseigner, au stade des formations complémentaires, les branches de base nécessaires pour la spécialité considérée, et enseigner les branches plus spécialisées dans les classes supérieures de l'enseignement de base, s'il y a possibilité de différenciation.

C'est surtout en ce qui concerne l'enseignement professionnel élémentaire, qui devra assurer simultanément l'enseignement complémentaire dans le cadre du régime d'apprentissage, qu'il est légitime de se demander s'il ne serait pas souhaitable que les candidats au professorat reçoivent, en même temps que la formation et comme possibilité de différenciation, une formation complémentaire conduisant à un brevet, de sorte qu'ils pourront immédiatement enseigner une branche de base dans le cadre de l'enseignement complémentaire du régime d'apprentissage.

Le professeur-expert ne sera pratiquement nécessaire que pour les cours d'application et l'apprentissage. Il devra être en mesure d'enseigner aux élèves, dans un domaine partiel déterminé et sur la base de sa propre expérience des activités industrielles, les branches qui exigent une connaissance approfondie des réalités propres à l'industrie, ainsi que de son évolution.

Dans l'enseignement professionnel élémentaire, ces branches porteront presque toutes sur l'activité pratique. Dans l'enseignement professionnel supérieur et moyen, il s'agira probablement surtout de branches théoriques spécialisées. Il est évident que ces professeurs devront être recrutés dans l'industrie même. Des experts ayant une grande expérience pourront remplir cette tâche à temps partiel de préférence après avoir reçu une formation didactique.

Bien entendu, il sera également très important que le professeur puisse suivre l'évolution de la technique et de la pédagogie en participant à des excursions, des conférences, des cours d'application et peut-être aussi à des stages dans les entreprises. Il est hors de doute qu'il sera ainsi mieux à même d'accomplir sa tâche dans l'intérêt de l'élève et de la société.

IV. CONSIDÉRATIONS SUR LES FORMATIONS FUTURES

Afin de donner un contenu plus concret aux idées exprimées dans divers points du chapitre III, nous nous efforcerons, dans le présent chapitre, d'élaborer une structure-type des formations des professeurs, qui corresponde autant que possible aux réalités néerlandaises et qui tente de répondre aux desiderata actuellement formulés au sujet de ces formations.

Dans cette optique, nous négligerons les différences, petites et grandes, entre les diverses branches de l'enseignement professionnel, partant du principe qu'un développement rationnel de l'enseignement professionnel dépend, dans une très large mesure, d'une concordance aussi étroite que possible des objectifs, de la structure et de l'organisation. À cet égard, nous avons notamment envisagé aussi la création de

nouvelles branches d'enseignement professionnel, dans lesquelles des professeurs d'autres branches et des méthodes d'enseignement déjà utilisées dans celles-ci pourront sans doute judicieusement être employés.

La proposition s'étend également à l'enseignement professionnel supérieur, bien que celui-ci déborde en fait le cadre du présent rapport. Toutefois, il est extrêmement important que l'ensemble de l'enseignement professionnel soit organiquement structuré, de sorte que la formation des professeurs de l'enseignement professionnel supérieur ne saurait être omise dans une telle proposition.

Le plan part d'un certain nombre de points indiqués ci-après et qui constituent, en partie, un résumé des idées qui ont déjà été exposées dans ce rapport.

POINTS DE DÉPART DE LA PROPOSITION

La loi relative à l'enseignement complémentaire (Wet tot regeling van het voortgezet onderwijs)

Cette nouvelle loi a été adoptée il y a quelques années par les deux Chambres des Etats généraux. Elle entrera en vigueur dans quelques années et constituera la base de tout l'enseignement compris entre l'école primaire et les établissements d'enseignement scientifique.

La loi règle également l'ensemble de l'enseignement professionnel. Les branches ci-après y sont spécialement citées:

écoles d'enseignement technique,
écoles d'enseignement ménager et d'enseignement ménager agricole,
écoles d'enseignement agricole,
écoles professionnelles pour le commerce de détail,
écoles d'enseignement économique et administratif,
écoles pour la formation du personnel enseignant,
écoles de formation de travailleurs sociaux,
écoles d'enseignement artistique.

La loi fait une nette distinction entre l'enseignement professionnel élémentaire, moyen et supérieur.

La structure de l'enseignement qui sera créé sur la base de cette nouvelle loi est indiquée au schéma 5. Il ressort de celui-ci qu'à chacun des degrés de l'enseignement professionnel, il existe une forme propre d'enseignement général conçu comme formation préparatoire, encore que des possibilités de passage suffisantes soient prévues entre les diverses formes d'enseignement général, ainsi qu'entre les différentes formes d'enseignement professionnel, comme l'indique en partie le schéma.

La formation des professeurs de l'enseignement professionnel moyen et élémentaire se rattache à l'enseignement professionnel du degré supérieur et pourra durer au maximum quatre ans. La préparation normale aux études de professeur sera donnée dans les écoles HAVO (enseignement général complémentaire du degré supérieur), bien qu'il faille également songer, en ce qui concerne l'enseignement professionnel,

à des possibilités de passage par l'enseignement professionnel moyen. Les professeurs de l'enseignement professionnel supérieur devront recevoir une formation scientifique. La nouvelle loi prévoit trois degrés d'aptitude pour les professeurs.

Le professeur du premier degré est appelé à enseigner en particulier dans les écoles professionnelles supérieures.

Le professeur du deuxième degré enseigne notamment dans les écoles professionnelles moyennes.

Le professeur du troisième degré enseigne dans les écoles professionnelles élémentaires.

Les différences entre les divers degrés devront apparaître dans le niveau et l'étendue des études; on les retrouve évidemment de façon très nette dans les programmes des cours.

Les objectifs et la nature des formations destinées aux professeurs

Etant donné que les objectifs et toute l'organisation de l'enseignement professionnel supérieur, moyen et élémentaire seront très différents, les cycles de formation pour les professeurs de ces divers degrés devront également être différents. En revanche, les objectifs et la structure des formations du même niveau préparant aux différentes branches de l'enseignement professionnel pourront être beaucoup plus uniformes et, hormis la partie qui est axée sur la profession, le contenu pourra même être pratiquement identique.

Etant donné que les branches axées sur la profession remplissent de plus en plus, dans l'enseignement professionnel élémentaire, une fonction purement pédagogique en ce sens qu'elles doivent ménager à l'élève l'occasion de développer ses connaissances au maximum, le contenu de ces branches sera déterminé beaucoup plus par l'aspect pédagogique que par l'aspect technique. En revanche, dans l'enseignement professionnel moyen, les exigences professionnelles influenceront considérablement sur la composition des branches, ainsi que sur leur contenu. C'est pourquoi il faudra s'efforcer de recourir aux formes existantes d'enseignement professionnel comme formation préparatoire pour les candidats au professorat. Cela permettra d'éviter la stérilité dans la partie axée sur la profession et de reporter à un âge aussi élevé que possible le choix définitif de la profession des élèves.

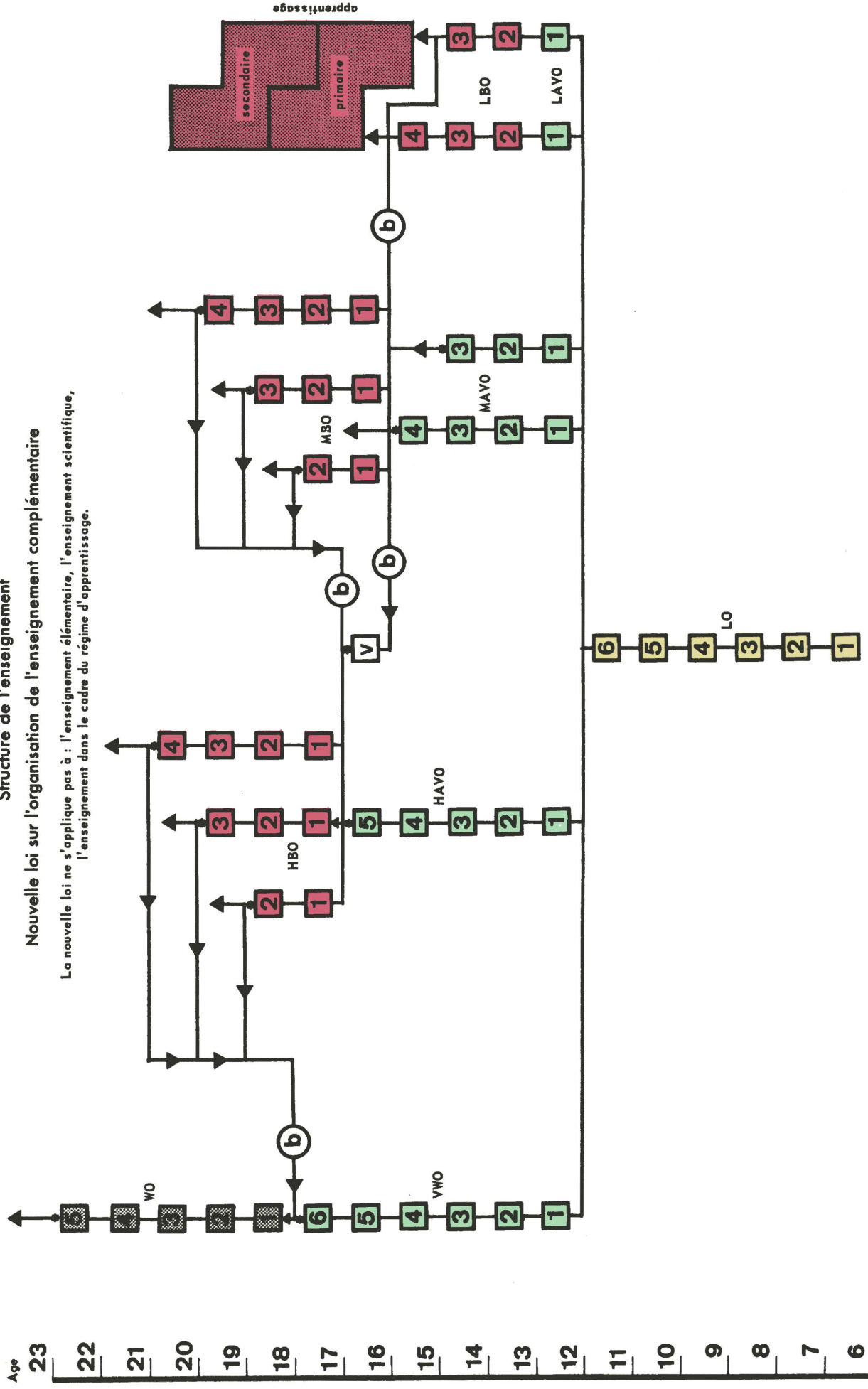
La formation des professeurs devra réserver une large place à la formation pédagogique et didactique des futurs professeurs, tout en continuant à promouvoir la formation générale des candidats-professeurs. A chacun des niveaux, le professeur devra avoir une large formation générale afin d'être en mesure de préparer convenablement les jeunes qui lui sont confiés à s'intégrer dans la société et le milieu professionnel.

La formation des professeurs de l'enseignement professionnel élémentaire et moyen devra être conçue sur une large base et conduire à un brevet d'enseignement s'étendant, en ce qui concerne l'enseignement de base, à toutes les branches axées sur la profession. La distinction entre les brevets d'enseignement théorique et les brevets d'enseignement pratique ne paraît plus se justifier dans l'avenir. La théorie et la pratique doivent former un tout, et la perfection dans l'habileté manuelle ne

SCHEMA 5

Structure de l'enseignement Nouvelle loi sur l'organisation de l'enseignement complémentaire

La nouvelle loi ne s'applique pas à : l'enseignement élémentaire, l'enseignement scientifique, l'enseignement dans le cadre du régime d'apprentissage.



- Enseignement général élémentaire
- Enseignement général complémentaire
- Enseignement professionnel
- Enseignement scientifique
- Cours pendant la pratique (régime d'apprentissage)

- (b) = Admission possible sous certaines conditions
- HAVO = Enseignement supérieur général complémentaire
- HBO = Enseignement professionnel supérieur
- LAVO = Enseignement élémentaire général complémentaire
- LBO = Enseignement professionnel élémentaire
- LO = Enseignement élémentaire supérieur
- MAVO = Enseignement général moyen complémentaire
- MBO = Enseignement professionnel moyen
- VWO = Enseignement scientifique préparatoire
- WO = Enseignement scientifique
- * = Examens

sera plus exigée des professeurs. Néanmoins, si c'était nécessaire, il serait préférable de faire appel à un instructeur, lequel, après avoir reçu une courte formation didactique, serait en mesure d'effectuer et d'exposer, sous la direction du professeur, un travail spécialisé d'une haute valeur. En outre, il paraît très utile de faire appel à des assistants dans l'enseignement professionnel moyen et supérieur. Ces assistants ont une tâche à remplir sous la surveillance du professeur dans les travaux pratiques et les exercices. Afin d'être à même d'enseigner des branches techniques plus spécialisées, les professeurs ont besoin de cours d'application leur donnant des qualifications complémentaires.

En outre, il sera toujours nécessaire et souhaitable de faire appel, dans ce domaine, à des experts de l'industrie.

Toutefois, ceux-ci doivent, autant que possible, recevoir une brève formation didactique. Il est certain que dans l'enseignement professionnel élémentaire, où il est souhaitable que le nombre des professeurs d'une classe soit limité, il devra être possible pour les professeurs d'acquérir des aptitudes complémentaires dans les branches générales.

La structure des cycles de formation

Nous avons déjà souligné que les cycles de formation des professeurs de l'enseignement professionnel devaient avoir une structure analogue au même niveau. En ce qui concerne l'enseignement professionnel élémentaire, il semble qu'une formation d'une durée de quatre ans faisant suite à des études HAVO (enseignement général complémentaire du degré supérieur) ou à des études MAVO + MBO (enseignement général complémentaire moyen + enseignement professionnel moyen) soit tout à fait indiquée. Les première, deuxième et quatrième années devraient être consacrées aux études proprement dites, tandis que la troisième année pourrait être réservée à des stages permettant un contact plus étroit avec les entreprises, mais aussi d'acquérir, par une formation complémentaire à temps partiel et des travaux pratiques, une aptitude complémentaire au choix de l'élève, dans un domaine partiel plus spécialisé de la profession. La première année devra surtout avoir un caractère d'orientation.

Trois domaines entrent ici en ligne de compte:

- la formation générale,
- la formation axée sur la profession,
- la formation pédagogique.

L'accent sera mis en particulier sur la formation axée sur la profession. En revanche, pendant la deuxième année, on insistera plutôt sur la formation pédagogique générale. En quatrième année, les branches axées sur la profession et les branches pédagogiques iront autant que possible de pair avec la pratique de l'art d'enseigner dans les écoles professionnelles. L'entrée en fonctions doit être amorcée par une année passée dans l'enseignement professionnel considéré. Pendant cette année, le professeur est initié à la vie scolaire et confronté avec les problèmes que l'enseignement pose chaque jour; en outre, il suit un cours à temps partiel qui vise à approfondir cette initiation théorique et qui porte surtout sur la didactique générale ainsi que sur la didactique technique très spéciale.

L'année d'initiation est également très importante pour les professeurs qui, sur la base des études faites dans d'autres écoles, sont aptes à enseigner dans les écoles professionnelles.

Les professeurs qui désirent encore acquérir des aptitudes complémentaires dans tel ou tel secteur particulier de leur profession peuvent le faire en suivant des cours à temps partiel. Ils acquièrent ainsi l'aptitude requise pour donner cours dans l'enseignement complémentaire prévu dans le cadre du régime d'apprentissage.

Il semble, en raison surtout de la modification des objectifs de l'enseignement professionnel élémentaire, qu'il ne soit pas nécessaire d'avoir une grande expérience pratique de la vie économique.

C'est l'école professionnelle du degré supérieur qui prépare le mieux à la formation des professeurs de l'enseignement professionnel moyen. L'expérience acquise jusqu'à présent montre que le niveau technique théorique est suffisant et qu'il suffit de compléter la formation reçue sur certains points qui sont précisément importants pour les futurs professeurs.

La formation proprement dite des professeurs pourrait consister de préférence en cours du jour pendant une année ou sinon en cours du soir d'une durée de trois ans.

Cette formation s'attache surtout à la partie pédagogique et didactique. L'année d'initiation peut être identique, pour la structure et l'organisation, à celle qui est prévue dans l'enseignement professionnel élémentaire.

Des formations particulières conduisant à des aptitudes complémentaires ne semblent pas nécessaires pour l'enseignement professionnel moyen. Les cours d'application qui sont donnés dans l'enseignement professionnel supérieur peuvent être utilisés en l'occurrence.

Une expérience pratique paraît indispensable au professeur de l'enseignement professionnel moyen. A cet égard, une pratique de trois ans au minimum semble s'imposer. Les assistants dans l'enseignement professionnel moyen et supérieur sont diplômés de la branche d'enseignement type correspondante, ont plusieurs années d'expérience pratique et sont chargés, après une année d'initiation appropriée, de seconder les professeurs dans l'organisation des travaux pratiques, des travaux collectifs, des exercices, etc.

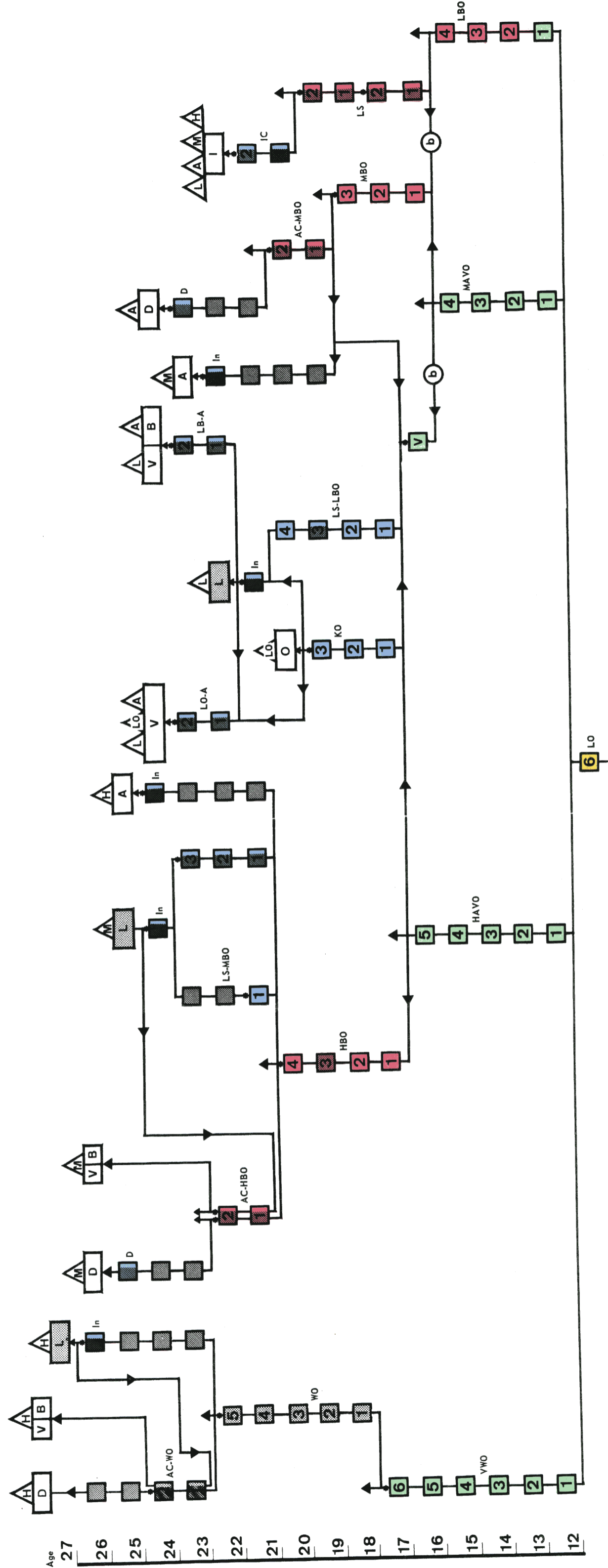
Les instructeurs sont des professionnels hautement qualifiés, ils suivent des cours d'enseignement général complémentaire, ils reçoivent une formation complémentaire axée sur la profession et une brève préparation didactique. Ensuite, ils sont chargés, à chacun des degrés de l'enseignement professionnel, d'assister le professeur dans les travaux pratiques qui requièrent une qualification professionnelle.












STRUCTURE PROPOSÉE















La structure proposée pour la formation des professeurs de l'enseignement professionnel considéré dans son ensemble est indiquée aux schémas 6 et 7.

Le schéma 6 montre les voies par lesquelles, compte tenu des possibilités offertes par la nouvelle loi, il est possible d'accéder à telle ou telle branche de l'enseignement professionnel.

Schéma relatif à la proposition concernant la formation des professeurs de l'enseignement professionnel



-  Enseignement élémentaire
-  Enseignement général complémentaire
-  Enseignement scientifique
-  Enseignement professionnel
-  Formation en vue des fonctions dans l'enseignement
-  Travail du jour dans les entreprises
-  Travail du jour allant de pair avec un enseignement à temps partiel
-  Stage dans une entreprise sous la direction de l'école
-  Stage dans une entreprise allant de pair avec un enseignement à temps partiel
-  Année d'initiation allant de pair avec un enseignement à temps partiel
- * Examen
-  Sous certaines conditions

-  Instituteur
-  Professeur à temps complet
-  Professeur d'enseignement moyen ou supérieur (docent) : professeur à temps partiel effectuant un travail pendant la journée dans une entreprise et possédant une grande compétence dans un domaine déterminé.
-  Professeur spécialisé : professeur à temps complet possédant une compétence spéciale dans une ou plusieurs branches
-  Professeur de base : professeur chargé de l'enseignement des branches de base dans le cadre du régime d'apprentissage et des cours d'application
-  Assistant
-  Instructeur
-  Dans l'enseignement élémentaire
-  Dans l'enseignement professionnel élémentaire
-  Dans l'enseignement professionnel moyen
-  Dans l'enseignement professionnel supérieur
-  Dans l'enseignement complémentaire prévu dans le cadre du régime d'apprentissage
-  Année préparatoire
-  Cours de didactique

- AC-HBO = Cours d'application dans le cadre de l'enseignement professionnel supérieur
- AC-MBO = Cours d'application dans le cadre de l'enseignement professionnel moyen
- AC-WO = Cours d'application dans le cadre de l'enseignement scientifique
- D = Didactique
- HAVO = Enseignement supérieur général complémentaire
- HBO = Enseignement professionnel supérieur
- IC = Cours pour instructeurs
- In =
- KO = Enseignement normal
- LB-A = Aptitude complémentaire pour un secteur partiel de l'enseignement professionnel

- LO = Enseignement élémentaire supérieur
- LO-A = Aptitude complémentaire pour des branches générales déterminées
- LS = Régime d'apprentissage
- LS-LBO = Formation des professeurs de l'enseignement professionnel élémentaire
- LS-MBO = Formation des professeurs de l'enseignement professionnel moyen
- MAVO = Enseignement général moyen complémentaire
- MBO = Enseignement professionnel moyen
- VWO = Enseignement scientifique préparatoire
- WO = Enseignement scientifique

On retrouve toujours les mêmes catégories d'enseignants aux différents degrés de l'enseignement professionnel:

Professeur: professeur à temps complet
apte pour toutes les branches axées sur la profession dans l'enseignement de base:

Professeur de base: professeur spécialisé

A temps complet pour des branches spéciales. Il a acquis une aptitude complémentaire en suivant des cours permettant d'obtenir un brevet ou des cours d'application.

Apte à enseigner les branches de base dans le cadre du régime d'apprentissage ou des cours d'application.

Apte à enseigner des branches plus spécialisées dans le cadre de l'enseignement de base du jour.

Professeur enseignement moyen ou supérieur- (docent): professeur à temps partiel. Spécialiste de l'industrie ayant suivi de préférence un cours de préparation didactique. Apte à enseigner des branches spécialisées qui se rattachent directement à la pratique dans l'industrie.

Assistant: diplômé d'une école professionnelle type correspondante et ayant quelques années de pratique.
Seconde le professeur dans la partie pratique de l'enseignement.

Instructeur: professionnel qualifié ayant suivi des cours pour instructeurs. Chargé de tâches pour lesquelles de hautes qualifications sont requises au niveau de l'exécution.
Initiation de petits groupes à divers travaux manuels.

L'instructeur peut être occupé à temps complet dans une école, mais il peut aussi être recruté dans une entreprise et être chargé de donner certains cours spéciaux à temps partiel.

Les possibilités de passage ont été simplifiées dans le schéma 7, mais on s'est efforcé d'indiquer, d'une manière schématique, le contenu des cycles de formation spécifiques. A cet égard, on est parti de l'idée que le programme des cours peut être à peu près le même, à un niveau déterminé de l'enseignement professionnel, pour les branches générales ainsi que pour les branches pédagogiques et didactiques. Seule la partie axée sur la profession est différente dans chaque branche. Dans chaque branche de l'enseignement, une nouvelle subdivision en différents brevets de base peut éventuellement être établie en fonction surtout de l'importance du secteur considéré de l'économie. Il convient, toutefois, de veiller à ce que le nombre de ces brevets soit aussi limité que possible. Voici à titre d'exemple, une brève indication des branches qui devraient être retenues dans le cadre de la formation des professeurs de l'enseignement professionnel élémentaire:

1^{re} année:

— Branches générales:

Néerlandais
Religion

Langues étrangères (au choix)
Sciences exactes
Sciences naturelles (dans certains cas)
Sociologie
Branches culturelles (au choix)
Culture physique

— Branches axées sur la profession:

Initiation à la profession
Etude approfondie de quelques branches de base
Si possible perfectionnement par des travaux pratiques, le travail de groupe ou l'étude de la littérature

— Branches pédagogiques:

Notions de pédagogie
Notions de psychologie
Notions de sociologie

2^e année

— Branches générales:

Religion
Néerlandais et littérature
Sociologie
Langues étrangères (au choix)
Sciences exactes (le cas échéant)
Sciences naturelles (le cas échéant)
Branches culturelles (au choix)
Notions de droit
Culture physique

— Branches axées sur la profession:

Poursuite, approfondissement et développement de l'étude des branches inscrites au programme de la première année
Si possible coordination de la théorie et des exercices pratiques

— Branches pédagogiques:

Pédagogie générale
Didactique générale
Psychologie de l'adolescent
Sociologie (suite)
Psycho-pédagogie
Etude de cas concrets
Travail en groupe

3^e année

— Stages dans les entreprises déterminés en partie par la branche choisie pour l'aptitude complémentaire

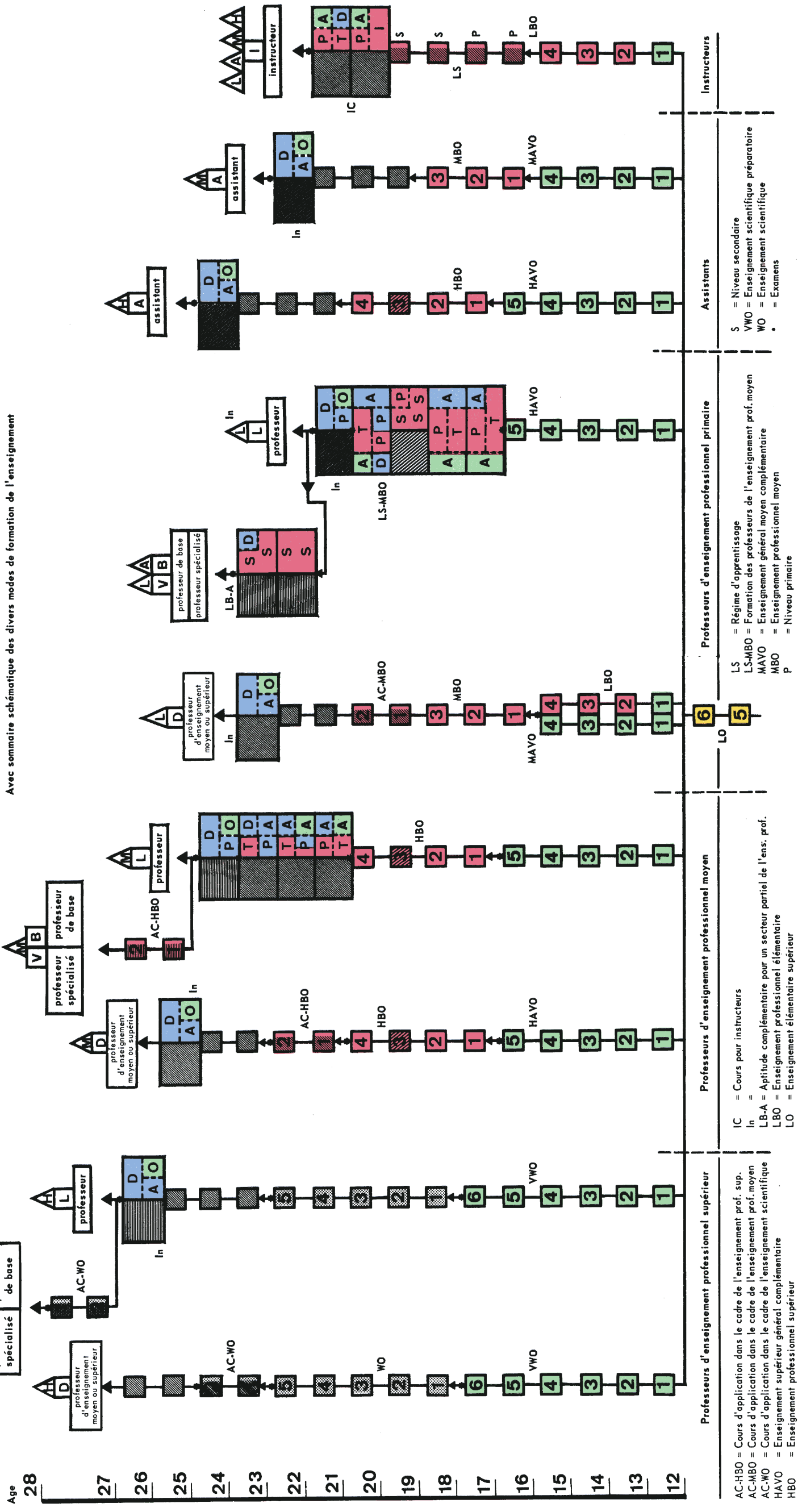
— Enseignement à temps partiel consacré entièrement à la spécialisation choisie

226a pt. 1

SCHEMA 7

Formation du personnel enseignant et instructeur
Enseignement professionnel

Avec sommaire schématique des divers modes de formation de l'enseignement





AC-HBO = Cours d'application dans le cadre de l'enseignement prof. sup.
 AC-MBO = Cours d'application dans le cadre de l'enseignement prof. moyen
 AC-WO = Cours d'application dans le cadre de l'enseignement scientifique
 HAYO = Enseignement supérieur général complémentaire
 HBO = Enseignement professionnel supérieur


IC = Cours pour instructeurs
 In = Aptitude complémentaire pour un secteur partiel de l'ens. prof.
 LB-A = Enseignement professionnel élémentaire
 LBO = Enseignement élémentaire supérieur


LS = Régime d'apprentissage
 LS-MBO = Formation des professeurs de l'enseignement prof. moyen
 MAYO = Enseignement général moyen complémentaire
 MBO = Enseignement professionnel moyen
 P = Niveau primaire


S = Niveau secondaire
 VWO = Enseignement scientifique préparatoire
 WVO = Enseignement scientifique
 WO = Examens


 Formation des professeurs de l'enseignement professionnel


 Enseignement à temps partiel ou du soir allant de pair avec le travail pendant la journée dans une entreprise


 Année d'initiation dans une école allant de pair avec un enseignement à temps partiel


 Enseignement à temps partiel ou du soir allant de pair avec une activité journalière dans l'enseignement


 Enseignement à temps partiel allant de pair avec un stage dans une entreprise


 Branches générales : langues parmi lesquelles le néerlandais est obligatoire, sciences humaines, branches culturelles


 Branches générales : branches ayant trait à l'organisation, législation relative à l'enseignement, documentation, normalisation, économie


 Branches pédagogiques : pédagogie, psychologie, sociologie

 Branches pédagogiques et didactiques : didactique générale, didactique spéciale

 Exercices pratiques de pédagogie : mise au point de moyens auxiliaires, observation, leçons-tests, étude de cas concrets, travail en groupe

 Branches théoriques se rapportant à la profession

 Branches théoriques se rapportant à un secteur spécialisé de la profession

 Exercices pratiques et autres exercices se rapportant à la profession

4^e année

— Branches générales:

Religion
Néerlandais et littérature
Culture physique
Branches générales (au choix)

— Branches axées sur la profession:

Continuation et fin de l'étude des branches de base
Etude des développements les plus récents intervenus dans le domaine spécialisé
Travaux à exécuter seul dans le domaine spécialisé
Exercices pratiques

— Branches pédagogiques:

Pédagogie générale (suite)
Questions spéciales
Pédagogie sociale
Moyens audio-visuels
Observation et enregistrement
Psychologie industrielle
Didactique générale
Didactique spéciale
Etude de textes spécialisés
Etude de cas concrets
Rédaction d'un mémoire

— A l'école:

Assistance aux cours donnés par un « docent »
Préparation de leçons et initiation pratique à l'enseignement sous la direction d'un professeur
Initiation à l'organisation scolaire
Exécution de tâches spécialisées
Mise au point de moyens auxiliaires
Assistance à des exercices pratiques
Rédaction de trois mémoires sur des questions pratiques déterminées

Cours à temps partiel:

Organisation de l'enseignement
Législation relative à l'enseignement
Documentation et normalisation
Didactique générale
Didactique spéciale
Organisation de classes et de groupes
Utilisation pratique des moyens auxiliaires
La classe en tant que collectivité

CONCLUSION

Il est certain que la situation aux Pays-Bas est encore très éloignée de celle qui a été exposée dans la proposition.

Néanmoins, de nombreux indices montrent que l'on a de plus en plus tendance à considérer l'enseignement professionnel au départ d'une idée centrale, ce qui sera certainement favorisé et accéléré par l'entrée en vigueur de la nouvelle loi.

Par ailleurs, il semble inévitable que l'on doive réserver une plus grande place à la pédagogie dans l'enseignement professionnel.

La réduction de la spécialisation dans les formations de base devra aussi pleinement retenir l'attention.

C'est l'avenir qui montrera dans quelle mesure cela est possible.

Quoi qu'il en soit, l'entrée en vigueur de la nouvelle loi constitue une occasion unique de soumettre l'ensemble de l'enseignement à un examen critique et d'y apporter progressivement les changements nécessaires.

A cet égard, il est particulièrement souhaitable de connaître d'une manière approfondie la situation et l'évolution à l'étranger et de s'efforcer d'apporter des modifications éventuelles à notre régime dans le cadre d'une coordination avec les autres pays de la CEE. Cela simplifiera considérablement, à la longue, les échanges de travailleurs entre les différents pays.

COMMISSION I

RAPPORT n° 7

La formation des formateurs dans les industries de la CECA

Rapporteur: G. Fotté

administrateur principal à la Haute Autorité de la CECA, Luxembourg

INTRODUCTION

Il nous a été demandé de présenter, dans le cadre du thème des travaux de la Commission I, une communication sur les expériences en matière de formation des formateurs réalisées dans les industries de la CEEA. Je m'appuierai, pour ce faire, sur une étude traitant de ce problème, qui a été élaborée par un groupe d'experts des organisations professionnelles des industries minières et sidérurgiques et publiée en 1962.

Il est sans doute utile de situer brièvement cette étude dans les activités développées depuis 1953 par la Haute Autorité dont les efforts dans ce domaine visent, d'une part, à aider les industries relevant du traité de Paris à adapter et à améliorer leurs programmes et leurs méthodes de formation, d'autre part, à promouvoir une harmonisation progressive de la formation professionnelle dans la Communauté.

Au départ, la Haute Autorité, basant son action sur une étroite collaboration avec les gouvernements et les organisations professionnelles intéressées, s'était d'abord attachée à faire l'inventaire des situations, en examinant plus particulièrement les problèmes de la formation des ouvriers qualifiés et des agents de maîtrise. Cette approche globale une fois réalisée, elle a ensuite orienté son activité en fonction des préoccupations de la formation dans l'industrie, qui trouvaient tout naturellement à s'exprimer au sein de ses trois sous-commissions de la formation professionnelle « acier », « charbon » et « mines de fer ». Elle devait ainsi aborder le problème des relations entre l'enseignement général et technique, d'une part, et la formation professionnelle, d'autre part, celui des méthodes et moyens pédagogiques, puis, en 1960, celui de la formation des formateurs.

C'est donc au moment où l'évolution industrielle imposait la formation à la fois comme condition et comme moteur du progrès, que l'on reconnaissait également qu'en dehors des améliorations possibles de la structure et de l'organisation, du contenu et des moyens de la formation, son efficacité était largement liée à la qualification des formateurs.

L'étude entreprise par la Haute Autorité sur proposition de la commission de la formation professionnelle se trouvait fondée sur cette conviction. Elle avait pour objet de définir la fonction formation dans l'entreprise moderne, d'analyser les expériences les plus représentatives de la formation des formateurs dans les industries de la Communauté, enfin, de dégager, à partir de la synthèse des réalisations et en réponse aux problèmes soulevés, des conclusions susceptibles d'orienter l'action future dans ce domaine.

Je vous aurai ainsi, en rappelant l'origine de cette étude, esquissé le schéma de la démarche communautaire qui a conduit à sa réalisation et, en même temps, défini les principaux aspects autour desquels s'orientera mon exposé. Il s'agira, en effet, de connaître au préalable, quelles sont les tâches des formateurs, c'est-à-dire de préciser le rôle, les objectifs et la nature de la formation, ainsi que son champ d'application. Ce n'est qu'à partir de ce cadre de référence — et à travers les situations les plus favorables de nos industries — que pourront être abordés les problèmes de la sélection, de la formation et du perfectionnement des formateurs, et dégagées quelques propositions susceptibles de porter les réalisations actuelles au niveau des besoins réels de la formation.

1. LA FORMATION DANS LES INDUSTRIES DE LA COMMUNAUTÉ

Les industries de la CECA, qui occupaient, en 1963, un effectif de plus de 1 400 000 personnes — dont environ 1 190 000 ouvriers, 187 000 employés, techniciens et cadres et 39 000 apprentis — comprennent 636 entreprises disposant, pour la majorité, d'un service de formation du personnel.

Même si certaines tâches sont parfois confiées à la hiérarchie, la fonction formation est en règle générale assurée par un service fonctionnel, dont le rôle, l'importance, la place dans l'entreprise varient suivant les pays, les industries et même d'une entreprise à l'autre. Aux deux extrémités de l'éventail des situations, la formation apparaît, d'un côté, comme l'élément dynamique de la gestion du personnel, intégré à la politique de l'entreprise et cherchant à répondre à l'ensemble des besoins; de l'autre, comme une fonction encore secondaire et accessoire, opérant sans plan d'ensemble, suivant des objectifs limités, et s'efforçant de réaliser un nombre restreint d'actions de formation ou de perfectionnement.

Ce que nous savons de l'évolution dans nos industries m'autorise cependant à dire qu'actuellement, sous la poussée conjuguée du progrès technique et des développements économiques et sociaux, la formation, dans la moyenne des entreprises de la Communauté, tend de plus en plus à se rapprocher du premier type d'intervention. En effet, face à une évolution continue et accélérée, la formation doit elle aussi passer de « la loi statique à l'idée de régulation », ce qui implique en premier lieu une évaluation périodique, quantitative et qualitative, des besoins en personnel à court, moyen et long terme, ainsi que la définition d'une politique de recrutement et de formation, tenant compte du contexte industriel et social dans son ensemble.

En coordonnant des actions nécessairement disparates au départ et en les intégrant en vue d'un objectif global, en couvrant de plus en plus l'ensemble de la carrière professionnelle pour toutes les catégories du personnel, en cherchant à répondre aux exigences nouvelles d'une qualification technique aussi bien qu'humaine, en préparant à la mobilité professionnelle, et, à travers la promotion du travail, à la mobilité sociale, la formation professionnelle est en passe de s'intégrer dans le processus général d'éducation, où les soucis d'efficacité économique doivent nécessairement rejoindre les préoccupations sociales.

A l'heure actuelle, des actions de formation s'adressent aussi bien aux jeunes, dont il s'agit d'assurer l'entrée dans la vie professionnelle au moyen d'une qualification de base appropriée, aux nouveaux embauchés, nationaux ou immigrés, qui posent le double problème de leur formation et de l'intégration dans le milieu professionnel qu'au personnel en place — ouvriers, employés, maîtrise et cadres — dont il convient de maintenir et de développer la compétence. Ces actions portent à la fois sur la formation technique, théorique et pratique, et sur la formation générale, humaine et sociale — bien que cette dernière soit parfois donnée, comme c'est le cas en Allemagne ou en Belgique, dans des établissements extérieurs à l'entreprise — et interviennent sur trois plans:

- au niveau de la transmission de connaissances et de technique,
- au niveau du développement des aptitudes,
- au niveau de l'acquisition ou de la modification d'attitudes et de comportements.

Je crois qu'il est bon de noter au passage que l'existence de ces trois niveaux d'intervention, qui se trouvent fondés dans les besoins actuels de la formation dans l'industrie, exige que le formateur soit non seulement un « instructeur », chargé de faire acquérir un savoir ou un savoir-faire, mais encore un « éducateur », un « formateur » dans toute l'acception du terme, qui contribue également à l'épanouissement, à la structuration, au développement de la personnalité des hommes à former.

Après avoir évoqué le rôle et la nature de la formation, il nous resterait à préciser comment s'effectue sa mise en œuvre; là encore, je me limiterai, faute de pouvoir décrire toutes les situations, en raison de la grande disparité déjà mentionnée, à dégager les pratiques qui nous semblent répondre, avec les meilleures chances d'efficacité, aux problèmes de la formation dans l'entreprise.

La fonction de formation incombant, ainsi que je l'ai déjà indiqué, à un service fonctionnel, la responsabilité première en revient, comme pour tous les domaines de la gestion de l'entreprise, à la direction. L'action part donc du sommet, même si un responsable de formation est le conseiller au stade de la conception et le réalisateur au stade de la mise en œuvre, et doit pouvoir s'appuyer constamment sur la collaboration active des cadres de la hiérarchie. C'est dans cette mesure que la formation répondra effectivement aux besoins de l'entreprise, s'inscrira dans sa politique, sera acceptée comme un investissement qui rapporte et disposera des hommes et des moyens matériels nécessaires. La réussite d'une action de formation repose donc non seulement sur la présence d'un service « formation » et sur la compétence du responsable et de ses formateurs, mais encore sur l'importance qui lui est reconnue par la direction dans la marche de l'entreprise et sur la qualité de ses relations avec les cadres des services organiques.

La taille de l'entreprise, l'étendue et la nature de ses besoins de formation reconnus, les structures régionales ou nationales de l'enseignement technique et de la formation professionnelle sont des éléments déterminants pour l'importance de ce service « formation ».

La mise en œuvre des programmes est confiée, suivant le cas, soit à des agents fonctionnels relevant du service, soit à certains cadres moyens ou supérieurs, exerçant, en plus de leurs responsabilités normales, une activité permanente ou occasionnelle de formateur, soit encore à des formateurs extérieurs à l'entreprise.

Vous me permettrez de ne pas insister sur quelques aspects du problème qui conditionnent effectivement le rôle de la formation et la place du formateur dans l'industrie, mais dont l'analyse déborderait le cadre de cet exposé, tant il est vrai que les pratiques dans nos pays et nos entreprises en révèlent des réalités différentes. Je citerai pour mémoire, parce qu'ils sont sous-jacents à toute réflexion sur le thème qui nous préoccupe, le problème de la finalité de la formation, issu du transfert de certaines tâches d'éducation de l'initiative publique à l'initiative privée; le problème de la limitation de l'action de formation imposée par les structures de l'entreprise, et les conflits entre l'autorité détenue par la hiérarchie et l'influence exercées par le fonctionnel; le problème enfin du statut du formateur, qui se trouve être à la fois un salarié de l'entreprise et un éducateur, dont les responsabilités dépassent largement ce domaine.

J'espère avoir ainsi réussi à donner une consistance à ce cadre de référence auquel je faisais allusion au début de mon exposé, et qui doit nous permettre maintenant, connaissant quelque peu les tâches qui attendent les formateurs, d'examiner comment s'opère leur sélection et leur formation.

2. LE CHOIX DES FORMATEURS

Replacé dans le cadre d'une politique de formation, telle qu'elle s'impose à l'heure actuelle aux entreprises de la Communauté, le problème du choix et de la formation des formateurs apparaît bien comme le « point-clé » qui conditionne la réussite de toute activité de formation. Une fois admise la nécessité d'assurer une bonne gestion du « patrimoine humain », de préparer les individus et les groupes à l'exercice de leur rôle dans l'entreprise, de développer leur compétence, il devient plus aisément évident que ce sont là des tâches qu'on ne saurait confier qu'aux meilleurs, à travers une sélection et une formation bien conduites.

Le choix des formateurs s'opère à priori en fonction du personnel auquel s'adresse la formation et des disciplines dont elle fait l'objet: la compétence du formateur doit en effet être reconnue par ceux qu'il est chargé de former.

C'est l'observation de cette règle de base qui permet de déterminer dans quelles catégories du personnel devront être sélectionnés ou, à défaut, à quel niveau de qualification devront être recrutés les moniteurs d'apprentissage ou de formation adulte, les professeurs de cours de maîtrise, les animateurs, le responsable de formation. Si leurs caractéristiques demeurent liées aux fonctions spécifiques auxquelles ils sont appelés, et ne peuvent être précisées que dans le cadre de l'entreprise et de sa politique de formation, il est cependant possible de dégager, à partir des expériences les plus représentatives de nos industries, un certain nombre de critères de sélection communs à tous les formateurs, ainsi:

a) *de bonnes connaissances professionnelles*, d'un niveau supérieur à celui qui fait l'objet de leur enseignement et à jour avec les installations et les techniques les plus avancées de l'entreprise,

b) *une bonne culture générale*, à base scientifique et développée par l'expérience professionnelle, mais débordant le cadre de celle-ci, permettant de se situer, de saisir l'évolution et de s'y adapter,

c) *certaines aptitudes et capacités mentales et intellectuelles*; curiosité intellectuelle, imagination, capacité d'analyse et de synthèse, de raisonnement, de jugement objectif,

d) *certaines dispositions et qualités physiques, caractérielles et morales*; constitution et santé normales, personnalité équilibrée, disponibilité, aptitude à accueillir et à communiquer, dynamisme dans l'action, persévérance, sens des responsabilités, modestie.

Il convient de remarquer que l'ordre dans lequel viennent d'être présentés ces quatre groupes de critères de sélection n'est pas représentatif de l'importance qui leur revient dans le choix des formateurs. Bien au contraire, on considère qu'il est plus

aisé de suppléer à certaines lacunes dans le domaine des connaissances professionnelles ou générales, que de pallier certaines carences sur le plan des aptitudes ou celui des conduites: c'est dire toute l'importance qui revient à ces deux derniers groupes de critères.

3. LA FORMATION DES FORMATEURS

Les entreprises de la Communauté se sont attachées au cours des dernières années à améliorer et à intensifier la formation de leurs formateurs, dont le plan de formation doit au départ leur apporter, comme pour les autres catégories du personnel, la qualification de base requise pour l'exercice de leurs fonctions, mais au-delà être conçu comme un processus de perfectionnement général et continu. Sa mise en œuvre implique donc une répartition dans le temps, et une alternance de l'intensité, les périodes de formation étant suivies d'une période d'assimilation, de contrôle et d'exploitation.

Le plan de formation des formateurs — qui est adapté de cas en cas suivant la nature, le contenu et le niveau auquel s'applique la formation — porte en général sur les éléments suivants:

a) *connaissance de l'entreprise*: ses objectifs, ses structures, son organisation, son fonctionnement; son insertion dans les ensembles nationaux et internationaux; les circuits d'information, le commandement;

b) *connaissance des hommes*: effectifs, structure et qualification, classification professionnelle, recrutement, sélection; syndicats et représentants du personnel; psychosociologie du travail et de la formation;

c) *connaissance du travail*: études de postes et analyses du travail; installations, équipement et outillage, matériaux, méthodes, procédés, modes opératoires; mise à jour des connaissances scientifiques nécessaires à l'assimilation du progrès technique; organisation du travail; hygiène et sécurité du travail;

d) *connaissances générales et entraînement au métier de formateur*: éléments de législation sociale et de réglementation relatifs aux jeunes et à la formation professionnelle, formation civique et personnelle; connaissance des objectifs, des principes de la formation dans l'entreprise, des fonctions du formateur; pratique du diagnostic, du plan de formation au niveau de l'atelier, du service ou de l'entreprise; connaissance du programme et de la matière de l'enseignement; connaissance des méthodes pédagogiques traditionnelles et des grands courants pédagogiques modernes; formation aux méthodes actives, aux techniques de groupe; connaissance et application des principes pédagogiques; entraînement à l'expression parlée, écrite graphique; entraînement aux techniques et procédés de formation: élaboration, préparation, conduite et contrôles de la formation; entraînement aux techniques et procédés d'appréciation du comportement; acquisition d'une technique de développement et de perfectionnement personnels.

La mise en œuvre de ce plan de formation des formateurs se fait de façon plus ou moins systématique, plus ou moins intense, plus ou moins complète, suivant les pays et les entreprises et à travers une grande diversité de formules et de méthodes. Les réalisations s'adressent surtout aux moniteurs chargés de la formation de base

des ouvriers, jeunes ou adultes, parfois aux professeurs d'écoles de maîtrise, plus rarement aux formateurs chargés du perfectionnement du personnel en place. Elles se situent essentiellement au niveau interentreprises ou au niveau de la profession, en s'appuyant éventuellement sur les mesures de formation ou de perfectionnement des formateurs assurées au niveau de l'entreprise même. Elles comprennent généralement des stages ou séminaires de courte durée, groupant des formateurs d'une catégorie déterminée, et qui sont complétés par des cours, conférences, réunions d'études, tenus à des intervalles plus ou moins réguliers.

Certaines de ces réalisations reposent sur des institutions de formation des formateurs créées au niveau de la profession — comme par exemple dans les charbonnages et les mines de fer françaises, alors que d'autres utilisent des organismes existants auxquels cette formation est demandée de façon intermittente, ou encore font appel à des concours extérieurs. Il n'est guère surprenant de constater que là où l'industrie dispose d'institutions spécialisées, d'une part, la formation des formateurs est assurée de façon particulièrement intense et systématique, d'autre part, celles-ci ont largement contribué à l'élaboration d'une doctrine générale de la formation, d'une conception pédagogique globale, de programmes et de méthodes adaptés aux besoins des entreprises. A l'heure actuelle, des activités de ce type tendent de plus en plus à se développer, bien que dans des cadres différents, dans toutes les industries et tous les pays de la Communauté.

Enfin, en ce qui concerne les méthodes, l'accent est mis sur la nécessité d'avoir recours, pour la formation des formateurs, à une pédagogie d'adultes et aux méthodes actives, visant non seulement à apporter certaines connaissances et certaines techniques, mais encore à développer les capacités du formateur et à agir sur ses conduites en face des problèmes de la formation.

4. CONCLUSIONS

J'avais pour mission, en vous présentant cette communication, de situer les problèmes issus de la position et de la fonction du formateur dans l'entreprise, et d'exposer les expériences en matière de formation des formateurs dans les industries de la CECA. Je voudrais maintenant en dégager quelques conclusions qui nous paraissent susceptibles d'orienter et d'améliorer l'action future dans ce domaine et, pour finir, vous donner un aperçu sur les activités que la Haute Autorité y a développées ces dernières années.

Tout d'abord, je crois qu'il est indispensable que le problème de la formation des formateurs soit examiné dans ses relations avec la politique de formation et la politique du personnel des entreprises. Le point de départ me semble être ici l'évolution qui affecte, à une échelle et à un rythme vraiment propres à notre époque, les structures économiques, techniques et sociales du monde industriel. L'objectif doit être de réaliser, à travers une accélération de la prise de conscience par les dirigeants de l'industrie, mais aussi par tous ceux qui participent au devenir de notre société industrielle, de l'importance de la formation et du rôle des formateurs dans l'entreprise moderne, une véritable intégration de la formation professionnelle dans les systèmes d'éducation de nos pays, avec tous les ajustements que cela appelle au niveau de la fin et des moyens comme sur le plan des structures.

Ce n'est qu'une fois résolus ces préalables, une fois définis la place de la formation et le statut des formateurs dans l'entreprise, que le problème de leur formation peut en effet être ramené à une question d'hommes, de connaissances, de méthodes et de techniques :

— *le choix des formateurs* doit reposer sur un ensemble de critères soigneusement définis, comprenant, à la base, une bonne compétence professionnelle, doublée d'une culture générale suffisante, mais aussi une compétence humaine, fondée sur certaines aptitudes et capacités, sur certaines dispositions morales et caractérielles, et sans laquelle il n'y a pas de formation efficace;

— *le plan de formation des formateurs* doit non seulement leur apporter la qualification de base requise au départ pour l'exercice de leurs fonctions, mais encore être étalé dans le temps et apporter périodiquement des occasions et des moyens de perfectionnement en cours de carrière.

Il doit conduire le formateur à la connaissance de l'entreprise et du travail, à la connaissance des hommes, lui mettre en main les techniques et les procédés didactiques les mieux adaptés, enfin, promouvoir chez lui une attitude d'éducateur, respectueux de la personnalité des hommes à former et conscient de ses responsabilités envers les individus, l'entreprise et la société.

Certaines mesures peuvent par ailleurs contribuer à promouvoir la formation des formateurs :

— *au niveau de l'entreprise*, il conviendra de situer l'activité des formateurs dans le plan de formation et d'assurer une préparation et un perfectionnement systématiques à tous les cadres, hiérarchiques ou fonctionnels, qui sont chargés, directement ou indirectement, de tâches de formation; il paraît judicieux de procéder par démultiplication, en sélectionnant au départ des animateurs d'un niveau hiérarchique suffisamment élevé, qui assureront et feront assurer ensuite la formation de leurs subordonnés;

— *au niveau interentreprises, professionnel et national*, il s'agira de répondre aux besoins de formation qui ne peuvent trouver de solution satisfaisante dans les entreprises, de susciter la collaboration avec l'université et les organismes spécialisés et d'élaborer, avec les concours nécessaires, les principes fondamentaux de la politique de formation dont pourraient s'inspirer les entreprises; enfin, c'est également sur ce plan que devraient intervenir les adaptations de structure qui s'imposent et, en particulier, être créées des institutions pour la formation des formateurs;

— *au niveau de la Communauté*, il importera d'intensifier l'information et les échanges d'expériences, mais aussi d'approfondir l'étude de certains aspects déterminants du problème, tels l'élaboration d'une politique de formation, le rôle des cadres dirigeants dans sa mise en œuvre, le statut de formateur, les méthodes, techniques et moyens pédagogiques.

La Haute Autorité a, pour sa part, et dans la limite de ses moyens, pris un certain nombre d'initiatives au cours des dernières années, qui nous paraissent propres à améliorer la formation et l'action des formateurs. Je citerai en premier lieu les études sur les incidences du progrès technique sur la formation du personnel dans la sidérurgie et les mines, qui mettent en évidence le rôle imparti à la formation

et qui donnent les orientations permettant de réaliser son adaptation aux nouveaux besoins, en soulignant une fois de plus l'importance d'une sélection et d'une formation systématique des formateurs.

D'autre part, pour faciliter la tâche des formateurs dans la formation du personnel aux nouvelles installations et aux nouveaux procédés, certaines activités ont été centrées sur le problème des moyens pédagogiques. Elles concernent, d'une part, l'élaboration de « propositions aux constructeurs de matériel minier », visant à leur faire connaître les besoins des utilisateurs en documentation technique, vus sous l'angle de la formation, d'autre part, un projet de manuel traitant des « nouveaux procédés techniques dans les services de production de l'industrie sidérurgique ».

Enfin, la Haute Autorité a également abordé le problème des méthodes et techniques pédagogiques, au cours d'une session d'études qui a réuni 150 experts des industries de la Communauté en juin dernier à Luxembourg. Cette session d'études, placée sous le double signe de l'évolution industrielle et de l'évolution de la pédagogie moderne, devait permettre un échange d'expériences à partir de quelques exemples de réalisations significatives, et donner de nouvelles impulsions en vue d'actualiser la conception et les méthodes de la formation, d'intensifier et d'améliorer la formation des formateurs et de développer l'utilisation de techniques et de moyens pédagogiques adaptés. Il est dans les intentions de la Haute Autorité de poursuivre son action dans cette voie, plus particulièrement en entreprenant, avec les représentants qualifiés des organisations professionnelles, l'étude des applications possibles de l'instruction programmée à la formation dans l'industrie, et en finançant l'élaboration de programmes-pilotes d'après cette nouvelle technique. La Haute Autorité espère ainsi pouvoir pallier la difficulté résidant dans le coût de réalisation de tels programmes, qui ne saurait être pris en charge par une entreprise isolée, et contribuer à une diffusion accélérée de l'instruction programmée qui semble à même de répondre efficacement à un certain nombre de problèmes posés à l'heure actuelle par la formation du personnel.

En terminant, j'espère avoir réussi à vous livrer l'essentiel de ce qui se dégage des expériences en matière de formation des formateurs dans les industries de la CECA et vous avoir fourni quelques informations sur les efforts développés dans ce domaine par la Haute Autorité. Je serais heureux que cette communication puisse contribuer à enrichir la réflexion, la discussion et la recherche de meilleures solutions au cours des travaux de votre commission.

Conclusions de la commission I

LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET INSTRUCTEUR

I

Le problème de la formation du personnel enseignant et des formateurs doit être abordé en partant d'une conception précise des objectifs et du rôle de la formation qui soit définie indépendamment des structures, et qui se réfère explicitement aux dix principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle adoptés par le Conseil de la CEE ⁽¹⁾.

A l'heure actuelle la formation professionnelle dans les pays de la CEE est assurée essentiellement suivant quatre voies ⁽²⁾:

- 1) exclusivement dans les écoles;
- 2) exclusivement dans les entreprises;
- 3) dans des systèmes mixtes associant l'entreprise et l'école;
- 4) dans des institutions de formation autonomes.

Les principaux problèmes qui semblent se poser à partir des structures de la formation concernent, d'une part, l'adaptation de la formation aux différents facteurs de l'évolution, la coordination entre les différentes disciplines et leur pondération dans les programmes, d'autre part, la détermination de critères garantissant une qualité suffisante de la formation dans l'entreprise, enfin la relation entre la finalité de la formation et les besoins de l'entreprise.

La formation du personnel enseignant et des formateurs concerne quatre catégories de personnels ⁽³⁾:

- 1) enseignants assurant la formation générale dans les écoles;
- 2) enseignants assurant la formation technique dans les écoles;
- 3) formateurs assurant la formation pratique dans les écoles, les entreprises et les centres;
- 4) patrons chargés de former des apprentis.

Suivant le niveau de la formation assurée par les différents établissements, ces catégories d'enseignants, de formateurs et de patrons peuvent comprendre des niveaux de qualification différents.

Le colloque a unanimement souligné la pénurie d'enseignants et de formateurs qui, à l'heure actuelle, ne permet pas de satisfaire les besoins de formation dans les

⁽¹⁾ Il demeure entendu que, selon le cas, l'expression « formation professionnelle » concerne tant l'enseignement technique que professionnel.

⁽²⁾ Cette classification constitue un essai pour inventorier et définir aussi brièvement que possible les différents systèmes de formation et les différentes catégories de formateurs existant dans les pays de la Communauté, en sachant que les termes retenus recouvrent, suivant les pays, des réalités différentes.

⁽³⁾ Voir note ⁽²⁾.

pays de la Communauté et constitue ainsi un obstacle à son développement en même temps qu'elle retarde l'évolution nécessaire de la formation professionnelle. Il a insisté sur la nécessité de procéder sans tarder à une revalorisation sociale, économique et pédagogique de la fonction d'enseignant et de formateur, de définir leur statut professionnel en harmonie avec l'importance de leurs responsabilités et dans le cadre des différentes structures de formation existantes. Il conviendrait de tenir compte, pour l'élaboration d'une base de départ communautairement admise, préalable à toute harmonisation des objectifs de formation du personnel enseignant, des formateurs et des patrons sur le plan européen, de l'ensemble des facteurs humains, sociaux, économiques et pédagogiques.

II

Il est reconnu que la formation des enseignants, formateurs et patrons doit être orientée en fonction des objectifs spécifiques des formations mentionnées ci-dessus. Cette préparation doit comporter une formation générale, technique, pratique et pédagogique; elle doit être nécessairement complétée, en cours de carrière, par des mesures de perfectionnement appropriées dans le cadre d'une éducation permanente. Pour ces motifs il est recommandé de:

- a) établir des contacts entre les centres de formation du personnel enseignant et des formateurs, par des échanges de professeurs et d'élèves, par des échanges systématiques de connaissances et de publications techniques, par la constitution de groupes d'études;
- b) harmoniser progressivement les qualifications acquises par les enseignants, formateurs et patrons, dans le but de parvenir à leur reconnaissance mutuelle;
- c) créer dans les pays de la Communauté des offices centraux d'information et de consultation, chargés de recueillir la documentation nécessaire, de coordonner les recherches et de procéder à l'exploitation et à la diffusion de leurs résultats; il conviendrait également d'engager les travaux préliminaires à la publication d'un bulletin de la CEE pour l'enseignement technique et la formation professionnelle; ce bulletin serait à la fois un organe central d'information et de discussion pour les problèmes relatifs à la politique de formation, à la pédagogie de la formation mais plus particulièrement pour les problèmes méthodologiques et didactiques;
- d) encourager la recherche aussi bien du côté de la CEE que du côté des pays membres; cette recherche devrait porter, par exemple, sur les thèmes suivants: définition d'une conception de la formation professionnelle, détermination des besoins de formation, critères pour l'évaluation des conditions requises permettant aux entreprises d'assurer la formation professionnelle, statut des enseignants et des formateurs, méthodes et techniques modernes de formation;
- e) élaborer une terminologie communautaire en matière de formation professionnelle afin de faciliter la compréhension réciproque notamment en ce qui concerne la pédagogie professionnelle;
- f) organiser une exposition itinérante, constamment tenue à jour, des moyens pédagogiques;

g) créer des centres pilotes chargés de l'expérimentation de nouvelles méthodes et techniques de formation, et assurer la diffusion du développement et des résultats de ces expériences;

h) promouvoir la mise en place, aux différents plans, de structures permettant d'associer toutes les parties compétentes en vue de donner les orientations et les impulsions nécessaires pour l'adaptation et l'amélioration de la formation professionnelle en général et de la formation des enseignants et des formateurs en particulier, et d'organiser le contrôle au stade de la mise en œuvre;

i) tenir compte plus spécifiquement des besoins particuliers du secteur agricole et adopter en conséquence au niveau communautaire les mesures appropriées;

j) promouvoir la création d'instituts chargés de la formation et du perfectionnement des enseignants et des formateurs.

III

Pour atteindre les objectifs ci-dessus indiqués, il paraît indispensable de créer un centre communautaire d'études et de coordination pour la formation professionnelle.

COMMISSION II

RAPPORT n° 8

L'adaptation des structures, des programmes et des méthodes de la formation professionnelle dispensée dans les écoles, aux exigences du développement économique, du progrès technique, social et culturel

Rapporteur: J. Capelle

directeur général de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation
ministère de l'éducation nationale, Paris

HISTORIQUE

Les penseurs de la Renaissance avaient voulu élargir le champ des connaissances en associant le culte du passé à la pensée actuelle, celle-ci étant embrassée dans tous ses aspects, artistique, littéraire, scientifique et même technique. Les grands noms abondent de Rabelais à Léonard de Vinci.

Comenius au début du XVII^e siècle demandait que l'école dispense une culture capable de former l'homme « dans la totalité de son être ».

Les encyclopédistes ont associé les savants aux écrivains, aux philosophes et aux artistes. Ils ont même accordé une attention particulière aux artisans, c'est-à-dire à l'enseignement technique de l'époque. Cependant, cet effort vers un humanisme élargi est resté sans lendemain, parce que l'artisanat évoqué, malgré ses trésors d'ingéniosité, ne se raccordait pas suffisamment avec la pensée scientifique. Il était le résultat de siècles d'observations et d'acquisitions empiriques. Il manquait à l'enseignement technique de dégager les sources scientifiques dont il constitue le domaine d'application sans cesse enrichi.

Le XIX^e siècle n'a pas su associer l'homme et le progrès technique autrement qu'en demandant à l'homme des sacrifices parfois monstrueux. Certes, le progrès technique a donné du mieux-être à de nombreux individus, mais en sacrifiant un certain nombre d'êtres humains au service de la machine.

La réflexion sur ce progrès technique n'apparaissait pas comme un facteur de culture; elle n'était pas incorporée au système scolaire; elle n'ouvrait pas la porte à la promotion sociale. L'homme appelé à l'activité technique de production était le prolongement de la machine; il en était le système nerveux, parfois et en plus le muscle complémentaire; il devait s'incorporer à elle.

Le XIX^e siècle voyait essentiellement dans la technique un moyen de faire fructifier des capitaux; il la situait donc dans un domaine absolument différent de la culture, laquelle devait être désintéressée.

C'est par le haut que le système scolaire et universitaire a commencé à participer à la formation technique: création de l'Ecole polytechnique en 1796 et de diverses écoles d'ingénieurs pendant le XIX^e siècle. Encore s'agissait-il d'un système scolaire tenu à l'écart de l'Université.

Dans la seconde moitié du XX^e siècle, la pleine reconnaissance des formations d'ingénieurs par l'Université, avec les mêmes possibilités de prolongation vers les grades universitaires supérieurs (doctorat), n'est pas encore, pour un pays comme la France, un résultat acquis. A l'orchestre de l'Université, les écoles d'ingénieurs, malgré leur haut niveau, n'ont droit qu'à un strapontin: les fauteuils sont réservés aux facultés qui seules peuvent délivrer les grades supérieurs et veillent à ne pas étendre aux diplômés d'ingénieurs, de façon trop libérale, les dispenses de grade intermédiaire.

Quant aux formations professionnelles, de niveau moins élevé, il convient de distinguer, au moins sommairement, celle des ouvriers qualifiés et celle des cadres intermédiaires (techniciens p. ex.).

Celles-ci n'ont été introduites dans le système scolaire qu'assez récemment. Une longue pratique voulait que le cadre intermédiaire ait été d'abord un exécutant. Ce genre de promotion « sur le tas » conserve d'ailleurs toute sa valeur; seulement, il n'est plus exclusif et ne constitue plus qu'un appoint au système de plus en plus étendu de la formation des techniciens par la voie systématique d'une scolarité adaptée.

C'est la formation de l'ouvrier qualifié qui a, de tous temps, fait l'objet d'une attention particulière, mais jusqu'au début du XX^e siècle en dehors du système scolaire qui se limitait aux enseignements généraux hérités de la tradition.

La formation de l'ouvrier qualifié a été assurée longtemps par l'apprentissage direct sous la tutelle d'un compagnon qualifié. Ainsi se faisait progressivement la transmission d'un savoir artisanal acquis des générations antérieures et longtemps stabilisé.

Puis apparurent les écoles de métiers organisées par les groupements professionnels, toujours en dehors du système scolaire de l'éducation générale. Ainsi est né l'enseignement technique, peu à peu coordonné, progressivement subventionné par l'Etat et rattaché à un ministère d'abord différent de celui de l'éducation.

C'est au XX^e siècle que l'enseignement technique apparaît à côté de l'enseignement général comme une forme d'éducation complète et qu'il est pris en tutelle par le ministre responsable de l'éducation, au moins pour la plus grande part des formations techniques, car si cela est strictement exact en France, en ce qui concerne les formations industrielles et commerciales, ce n'est pas encore le cas des formations agricoles.

Une dernière phase de cette lente évolution consistera à définir et à réaliser les rapports nécessaires entre les enseignements généraux et les trois enseignements techniques de l'industrie, du commerce et de l'agriculture.

1. A QUELLES DONNÉES DOIVENT S'ADAPTER LES STRUCTURES, LES PROGRAMMES ET LES MÉTHODES?

Schématiquement, le travailleur était formé autrefois comme si sa vie devait comporter deux phases:

- celle de la vie professionnelle (gestes répétitifs et pratiquement sans changement pendant la vie de l'intéressé);
- celle d'une vie annexe, familiale et végétative, pour l'organisation de laquelle les soucis pédagogiques étaient réduits au minimum.

Le travailleur de demain aura trois vies:

- la vie professionnelle comportant elle-même plus de mobilité, moins de muscle et plus de cerveau et une conscience accrue de la responsabilité partagée (d'où adaptabilité technique et sociale);
- la vie active et indépendante des « loisirs » (lecture, distractions, voyages);
- la vie physique pour laquelle un confort accru est exigé.

Retenons les exigences correspondant à ces données:

- justice sociale par l'égalité des chances dans l'éducation et par une orientation conciliant les *aptitudes des élèves* et les *besoins de la société*;
- élévation du niveau de vie: *confort et culture*;
- adaptabilité technique et adaptabilité sociale;
- promotion des travailleurs et éducation permanente.

2. COMMENT ADAPTER LES STRUCTURES?

La pédagogie définie par Comenius au début du XVII^e siècle et reprise sous diverses formes dans les structures des enseignements en cours de discussion ou d'application dans les pays modernes distingue fondamentalement trois phases entre l'âge de 6 ans et l'âge de 18 ans:

— l'acquisition des habitudes et des connaissances élémentaires de la lecture, de l'écriture et du calcul (école élémentaire);

— la phase de l'orientation (école moyenne), destinée à observer les enfants, à les informer et à les guider vers le choix le plus favorable à leur épanouissement;

— la phase de la détermination, offrant le choix entre trois voies:

a) l'apprentissage d'un métier,

b) l'accès à un enseignement technique préparant aux responsabilités moyennes et pouvant ouvrir, pour les meilleurs sujets, les portes de l'enseignement supérieur,

c) la poursuite d'études de caractère général en vue d'accéder normalement à l'enseignement supérieur.

La phase de l'orientation ne doit plus comporter de formation professionnelle étroite, comme ce fut le cas au temps où l'origine sociale déterminait pratiquement l'orientation et où le souci de déceler les aptitudes n'était pas dominant.

Par contre, pour les élèves qui ne révèlent pas de goût pour les enseignements de caractère général et abstrait, et qui, à la sortie de la phase de l'orientation, devront d'une manière ou d'une autre entrer dans une forme d'apprentissage (dans la vie active ou en école), il est essentiel de prévoir un *enseignement concret*, suffisamment dégagé des habitudes scolaires, et constituant un tremplin efficace pour l'accès ultérieur aux professions. Cette éducation doit, dans ce sens, être *préprofessionnelle*: sans que l'enfant ait déjà choisi un métier, elle l'y prépare grâce à son caractère polyvalent.

Quelle que soit la durée légale de l'obligation scolaire, le problème se pose de prendre en tutelle toute la jeunesse, de façon suffisamment souple, mais efficace, pendant la phase de détermination, même quant il s'agit de jeunes qui ont quitté le milieu scolaire de l'éducation à temps plein à la suite de la phase d'orientation, pour entrer directement dans la vie active. Même dans ce cas, une organisation s'im-

pose qui leur permette, tout en abordant « sur le tas » un apprentissage, de recevoir une formation professionnelle et sociale complémentaire aussi ajustée que possible à leur activité professionnelle. Ainsi se comblera le vide — actuellement dangereux pour certains jeunes — qui sépare la sortie de l'école de l'admission au service militaire, lequel constitue pour beaucoup la dernière école de formation sociale.

Cette « école » mérite une attention particulière car elle offre de plus en plus de possibilités de perfectionnement culturel et professionnel; le service « militaire » devient de plus en plus un service « professionnel » et « social » et plusieurs pays ont déjà prévu son extension aux jeunes filles.

Pour les jeunes gens qui auront terminé les études techniques ou générales de la phase de détermination, trois voies s'offrent alors:

— ou l'entrée dans la vie active, facilitée si leurs études ont été de caractère technique;

— ou l'entrée dans un institut de formation professionnelle approfondie (formation pédagogique des maîtres de l'enseignement élémentaire, formation de techniciens supérieurs, etc.);

— ou l'entrée dans l'enseignement supérieur en vue de préparer des grades universitaires ou un diplôme de haute qualification (ingénieur p. ex.).

Cette évocation des structures ne serait pas complète, s'il n'était fait mention de la promotion des travailleurs, pour permettre:

— à l'ouvrier sans qualification de devenir « ouvrier qualifié » ou même « ouvrier hautement qualifié »;

— à l'ouvrier qualifié de devenir « technicien »;

— au technicien de devenir « technicien supérieur »;

— au technicien supérieur de devenir « cadre supérieur ».

Il faut bien noter que si les titres de qualification sont finalement les mêmes pour les élèves ordinaires (ceux de la promotion scolaire et universitaire), et les élèves extraordinaires (ceux de la promotion des travailleurs), les conditions de la préparation aux étapes successives de la promotion doivent être différentes.

Tout d'abord, il ne faut pas sous-estimer le fait que l'activité professionnelle, quelle qu'elle soit, même considérée comme « manuelle », comporte toujours une valeur éducative réelle. Cela est si vrai que, pour parvenir au même résultat que l'élève en scolarité normale, le travailleur n'a pas besoin d'un nombre d'heures aussi grand (la plus grande maturité du travailleur n'est pas la seule explication de ce fait).

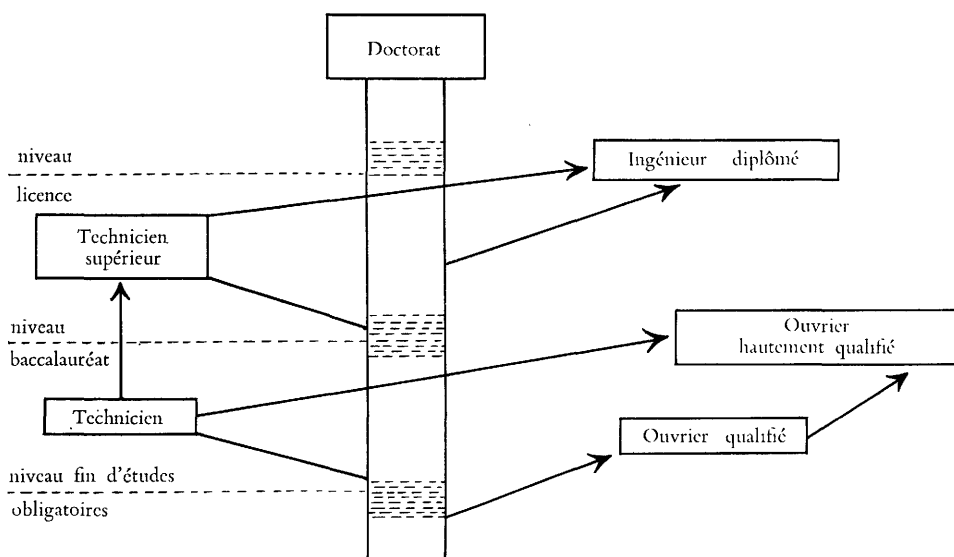
En second lieu, il convient de tenir compte de la situation relative des niveaux de la formation professionnelle si on la compare aux différents degrés de la formation générale.

Pour celle-ci les titres successifs de qualification se situent sur une même échelle; le « supérieur » contient l'« inférieur ».

Pour la formation professionnelle au contraire, les niveaux de qualification, quoique hiérarchisés, ne se placent pas sur une échelle linéaire. Chacun d'eux est obtenu par un branchement de la formation professionnelle correspondante sur un certain niveau de formation générale. Mais les formations préparatoires aux différents niveaux, pour un même domaine d'activité professionnelle, se distinguent non seulement par le degré d'approfondissement ou de difficulté, mais aussi par la nature même du programme.

Autrement dit, si le technicien en mécanique est supérieur à l'ouvrier mécanicien, sa formation ne « contient » pas celle de l'ouvrier mécanicien, ce qui signifie que le technicien ne serait pas utilisable immédiatement, comme ouvrier qualifié, avec le même rendement que l'ouvrier qualifié.

Echelle des niveaux de formation générale (1)



De même, l'ingénieur est supérieur au technicien, mais sa formation ne contient pas toute celle du technicien.

(1) Une disposition hélicoïdale autour de l'axe représentant l'échelle des niveaux de formation générale constituerait une meilleure image du schéma envisagé pour distinguer le cheminement de la promotion des travailleurs du cheminement de la progression scolaire normale.

Cette situation non linéaire des niveaux successifs de la qualification professionnelle est représentée de façon très schématique par le diagramme ci-dessus.

Les différences illustrées par ce schéma, entre les étapes de la promotion ordinaire et les étapes de la promotion extraordinaire, conduisent à établir la pédagogie (structures et programmes) de la promotion des travailleurs sur des bases différentes de celle des élèves.

Précisons ce point en disant d'abord que nous entendons par travailleur un adulte authentiquement actif dans une entreprise pour y gagner sa vie et non pas tel étudiant qui, à la suite d'un échec universitaire et d'une activité partielle dans un emploi occasionnel, sollicite le bénéfice des dispositions de la promotion sociale avec la pensée qu'il y trouvera une voie plus facile.

Le travailleur que nous envisageons ne doit pas être trop âgé non plus: situons-le, pour les meilleures conditions de ses études « extraordinaires », entre 25 et 35 ans.

Il commencera par pratiquer les « cours du soir », les cours par correspondance et par radio et les stages prévus en liaison avec cet enseignement. Au début, sauf initiative particulièrement favorable de son employeur, il doit concilier l'exécution complète de ses obligations professionnelles avec le travail supplémentaire que requiert son effort de promotion.

Si ses premiers efforts sont couronnés de succès et si son courage ne faiblit pas, il importe de lui accorder un temps d'étude supplémentaire, pour qu'il puisse franchir, sans efforts excessifs, l'étape de promotion qu'il s'est assignée.

De nombreux pays accordent ces facilités sous plusieurs formes parfois combinées:

- libération d'une partie du temps hebdomadaire de travail (15 à 35%) sans perte de salaire;
- octroi de congés spéciaux pour participer à des stages de travaux pratiques et de formation complémentaire dans un établissement d'enseignement ou éventuellement dans une entreprise;
- bourse pour achat de livres et frais de déplacement.

Les formules qui soulagent le travailleur sans le retirer de l'activité professionnelle sont très variables: elles comprennent par exemple la formation alternée (méthode sandwich) ou la libération d'un jour hebdomadaire de travail (day-relax).

Une solution préconisée comme étant plus libérale et plus généreuse est celle de la bourse compensatrice de salaire permettant au travailleur de se libérer complètement de ses obligations professionnelles et de se consacrer à temps plein à la préparation du diplôme professionnel recherché.

Cette solution, pour séduisante qu'elle soit, appelle de sérieuses réserves:

- elle retire au travailleur le support moral et la continuité de son milieu professionnel, lequel, nous l'avons souligné, contribue de façon non négligeable au développement de sa personnalité;

— elle a pour effet de transférer le travailleur dans un milieu d'étudiants plus jeunes, moins mûris et il doit faire l'effort de s'adapter à une pédagogie « scolaire » qui ne lui convient pas exactement;

— elle lui retire la sécurité de l'emploi, ce qui revient à dire qu'en cas d'échec au terme de l'étape d'études envisagée, le travailleur se trouve beaucoup plus désemparé que l'étudiant. Il lui est alors difficile et pénible de rechercher un emploi et de se réinsérer dans la vie active. Cela est si vrai que les promoteurs de la formule du temps plein, pour la formation des travailleurs, imaginent des diplômes de consolation afin qu'en toute hypothèse, le travailleur puisse annoncer un succès, ou alors incitent les jurys à témoigner d'une particulière indulgence en faveur des travailleurs qui se révéleraient faibles.

Ces deux éventualités ne sont évidemment pas en faveur du temps plein.

Enfin, la formule de la bourse compensatrice de salaire n'est applicable qu'à un petit nombre. Le jour où la promotion du travailleur prendra à côté du système scolaire ordinaire l'ampleur qu'il est souhaitable qu'elle atteigne, il est bien certain que le système consistant à retirer le travailleur de l'entreprise en lui versant son plein salaire pour la durée de ses études imposerait aux finances publiques des charges insupportables et aux entreprises des à-coups dangereux pour leur fonctionnement.

Sans renoncer cependant à la formule de la bourse compensatrice de salaire pour permettre des études à temps plein, il faut sans doute considérer qu'il s'agit là d'une limite, applicable à des individus *convenablement sélectionnés*, seulement au niveau des *études supérieures* et pour une période de *faible durée*.

3. COMMENT ADAPTER LES PROGRAMMES?

La conception pédagogique des programmes diffère, avons-nous dit, selon qu'ils s'adressent aux élèves de l'enseignement « ordinaire » ou aux travailleurs; néanmoins, les deux sortes de programmes doivent converger vers une même qualification professionnelle garantie, pour chaque niveau de compétence, par un même diplôme.

Sous réserve d'une adaptation pédagogique qui reste à mettre au point, nous allons considérer les programmes correspondant à la formation des élèves.

Ils subissent, depuis plusieurs années, un ensemble de transformations importantes à plusieurs points de vue. Pour préciser, distinguons successivement les trois principaux niveaux de qualification professionnelle (ouvriers qualifiés, techniciens, ingénieurs).

a) *Considérons d'abord la formation de l'ouvrier qualifié*, la complexité croissante des techniques exige une spécialisation de plus en plus grande; mais le caractère rapidement évolutif des conditions de leur application demande que l'exécutant qualifié soit apte à faire face à cette mobilité, c'est-à-dire possède une formation de base plus fondamentale, plus large. Les deux exigences ne vont pas sans quelque contradiction: il est difficile de concevoir un spécialiste adaptable, et c'est pourtant ce qu'il faut obtenir.

De plus, ce spécialiste adaptable doit être formé au travail d'équipe.

Enfin, le progrès économique et social lui réservant plus de loisir, il convient de le préparer à utiliser heureusement les heures d'indépendance que la vie moderne va lui ménager en plus grand nombre qu'autrefois.

Dans ces conditions, les programmes destinés à l'éducation des exécutants qualifiés devront mettre l'accent sur les points suivants:

- développer l'art de l'expression écrite et orale;
- donner une solide information sociale et une réelle formation civique;
- améliorer de façon concrète l'usage des mathématiques et la connaissance des notions de sciences physiques susceptibles de mieux faire comprendre les méthodes de travail;
- pratiquer une éducation gestuelle méthodique et polyvalente;
- améliorer l'acquisition des données techniques du métier par une conception plus scientifique des progressions pédagogiques dans les exercices pratiques;
- développer les occasions de travaux de groupe;
- faire une place plus grande à l'éducation artistique et à l'éducation sportive.

b) *Pour ce qui concerne la formation par voie scolaire des agents moyens que sont les techniciens* ces mêmes inspirations générales restent valables, mais il convient d'insister plus particulièrement à ce niveau sur les points suivants:

- approfondissement de l'art de s'exprimer dans la langue maternelle et acquisition pour un usage pratique d'une langue étrangère;
- acquisition d'une formation scientifique solide;
- entraînement à la recherche et à l'exploitation du document technique;
- formation technique approfondie, avec rattachement constant aux principes scientifiques;
- entraînement à l'organisation d'un travail en équipe.

c) *Quant à la formation des ingénieurs*, elle a toujours été fondée sur une solide instruction scientifique, de sorte que l'ingénieur est normalement préparé à acquérir, au niveau élevé de sa responsabilité, la qualité d'adaptabilité.

C'est peut-être surtout au plan de la formation sociale et de la culture désintéressée qu'il convient de porter ses efforts pour adapter l'éducation des futurs ingénieurs aux nécessités du monde moderne. En particulier, ce que nous avons dit des programmes destinés aux techniciens s'étend à peu près exactement aux programmes de formation des ingénieurs.

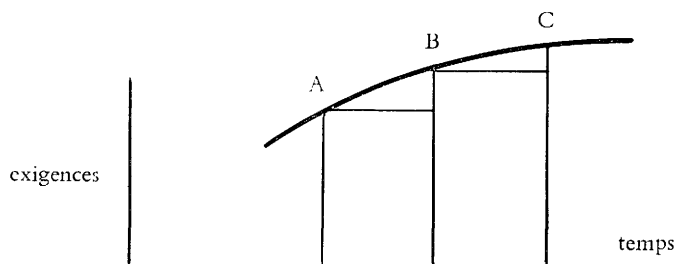
La masse des connaissances scientifiques croissant très vite et les conditions de leur application devenant de plus en plus complexes, on pourrait songer à augmenter le contenu des programmes et à allonger la durée des études des ingénieurs. C'est une tentation à laquelle il faut savoir résister en préparant le futur ingénieur à travailler scientifiquement en équipe et en le rendant conscient du fait qu'il aborde la vie

réelle, après son diplôme, dans un état d'inachèvement qui pèsera sur lui tout au long de sa carrière et lui imposera, par conséquent, l'obligation de se perfectionner constamment. C'est la conscience de l'ouverture vers l'éducation permanente qui dispense heureusement d'allonger les études des futurs cadres supérieurs.

4. COMMENT ADAPTER LES MÉTHODES?

Il conviendrait sans doute de constituer un véritable service de « relations publiques » entre cette énorme entreprise qu'est l'Education nationale et l'ensemble de ses « clients », de façon à faire accepter l'attitude que Gaston Berger définissait par ces mots : « s'installer dans la mobilité », alors que le public rendu inquiet par l'insuffisance d'informations, réagit, à chaque modification du système scolaire, soit en se plaignant de mesures trop radicales, soit en reprochant aux autorités de ne produire que des « réformattes ».

Il faudrait aussi, du côté des responsables de la décision, travailler avec un esprit de progressivité, mais avec continuité, en évitant soigneusement les à-coups et les improvisations. Cela exige une vision objective et globale du panorama de la situation économique et sociale, en y ajoutant une dimension temporelle, afin de disposer d'un recul nécessaire à la prévision. Le responsable de la décision doit s'appuyer sur une estimation aussi précise que possible, des besoins présents et futurs, élément d'une planification de l'enseignement intégrée elle-même dans une planification plus large, car les mesures qu'il prend aujourd'hui sont liées à ce que sera la situation dans plusieurs années. Si l'on imagine, de façon tout à fait simplifiée, la courbe exprimant les exigences du progrès en fonction du temps, on peut considérer que le système d'éducation doit la suivre, ou mieux, la préparer par une montée en escalier.



Les mesures appliquées pour correspondre à une situation A de la courbe se traduisent par un palier, procurant un certain répit pendant lequel il faut « viser » un point d'avenir B — comme le chef d'un poste de tir contre avion devait viser la position future de celui-ci —, et préparer déjà les mesures qui se traduiront par un nouveau palier.

L'attitude prospective ainsi évoquée, en termes généraux, doit faciliter la réalisation des conditions suivantes :

a) *Organiser l'information* sur la situation qualitative et quantitative des professions et des possibilités d'emploi, ainsi que sur les exigences des qualifications professionnelles correspondantes. Cela suppose après des études statistiques et des décisions

politiques fixant les priorités, une définition précise des objectifs assignés à l'éducation pour réaliser les objectifs du plan économique et social.

b) *Organiser l'orientation scolaire et professionnelle* qui est le corollaire de la prolongation de la scolarité et des mesures prises pour faciliter aux enfants de tout les milieux sociaux l'accès aux diverses formes d'éducation, sur la seule base de l'aptitude. Si l'on dispose d'une information solidement établie, une observation pédagogique de chaque élève, pendant un temps suffisant, doit permettre d'évaluer ses aptitudes; grâce à une coopération étroite entre les parents, les conseillers psychologues et les responsables de l'enseignement, il s'agit alors de guider les élèves vers les diverses formations en faisant correspondre, au mieux, leurs goûts et leurs aptitudes avec le panorama des besoins et des possibilités.

Le jeu d'un système d'orientation devrait être auto-régulateur; c'est-à-dire qu'il devrait fonctionner avec l'acceptation de la quasi-totalité des familles et ne pas être coercitif.

En dépit des difficultés de la prévision, il est nécessaire de donner aux éducateurs, à chaque seuil d'orientation, les informations qui permettront aux jeunes de se diriger vers les diverses carrières avec une chance suffisante d'y trouver un emploi. Pour cela il serait désirable de donner chaque année, à l'échelle du pays, les indications probables sur:

- la densité de l'emploi, dans 5 ans selon les activités professionnelles principales;
- les grandes masses dans 10 ans;
- si possible, les directions prévues dans 15 ans.

c) *Adapter l'attitude pédagogique aux exigences de la société moderne*; pour cela il faut d'abord rendre l'enseignement moins « individualiste »; en effet, tous nos stimulants hérités de la tradition scolaire ont pour effet, sinon pour but, de promouvoir l'individu en l'isolant du groupe ou même en l'opposant au groupe (classement, compositions, principe de « chacun pour soi »).

Or, le monde moderne a besoin de citoyens préparés pour le travail en équipe, la recherche en équipe et même la pensée en équipe.

Il faut ensuite rendre certains examens plus utiles et plus intelligents, en évitant les épreuves qui font surtout appel à la restitution mnémorique du cours, alors qu'il convient de juger les élèves sur leur aptitude à l'initiative, sur leur imagination et leur jugement. Il ne faut pas hésiter à dévaluer l'érudition proprement dite au profit de l'aptitude à se documenter, à choisir et à juger.

En ce qui concerne la façon d'établir le bilan d'un examen il faut évidemment prendre en considération le profil des résultats qui le composent au lieu de noyer ces résultats dans une moyenne générale qui n'est pas autre chose qu'un écran opaque.

Enfin le sens de la responsabilité devra être développé en toute occasion: responsabilité des maîtres dont les avis devraient dans bien des cas se substituer à des examens que l'on a pris l'habitude de confier, au nom d'une plus grande objectivité, à des maîtres ne connaissant pas les candidats; responsabilité des élèves à encourager grâce à des activités de groupe et à une révision de certains principes disciplinaires hérités d'un vieux mimétisme à l'égard de la discipline militaire.

Le travail d'équipe devrait contribuer à liquider des attitudes frondeuses, infantiles parfois, ainsi que la pratique du copiage et de diverses tricheries.

d) *Etudier une méthodologie de l'éducation de masse*; les mérites de l'enseignement socratique tiennent à ce que le disciple était tenu en état de participation active; il pouvait réagir constamment aux enseignements du maître, permettant à celui-ci de procéder aux ajustements qui en assuraient la pleine efficacité.

Une telle méthode ne pouvait s'appliquer qu'à une élite, c'est-à-dire un petit nombre de sujets. Elle exige en effet un rapport numérique maîtres/élèves qu'il ne peut être question de généraliser.

Aujourd'hui l'on se plaint, avec raison, de la pénurie de maîtres et du trop grand nombre de classes surchargées. On explique cette situation en soulignant que les maîtres actuellement disponibles sont issus d'une période de faible natalité et en mettant parfois en cause l'insuffisante prévoyance des responsables qui nous ont précédés.

Ces explications donneraient à penser que, moyennant un peu de patience, nous connaîtrons bientôt la fin de ces difficultés. Il semble bien qu'elles ne soient pas suffisantes et qu'il faille examiner la question plus au fond.

L'éducation de masse que l'on veut promouvoir est condamnée à une sérieuse perte d'efficacité si l'on ne trouve pas le moyen de rendre la pédagogie active pour chaque élève, de faire en sorte qu'il se sente directement et personnellement concerné, autrement que par la méthode du dialogue. En effet, même dans des classes à faible effectif, certaines disciplines ne peuvent rendre les élèves actifs que successivement, non simultanément.

Si l'on se posait le problème d'éduquer chaque français jusqu'à l'âge de 18 ans, puis de permettre à 25% de chaque tranche d'âge de prolonger ses études soit vers une formation de « cadre moyen », soit vers une formation de « cadre supérieur »; si, en plus, l'on voulait donner une impulsion sensible à la promotion professionnelle et à l'éducation permanente, l'on constaterait que pour assurer une bonne efficacité au système d'éducation, il faudrait lui consacrer l'activité d'environ 1,5 million de personnes ayant une culture générale égale ou supérieure à celle du baccalauréat.

Or si la population active de la France s'élève à 20 millions de personnes environ, on peut considérer que le nombre de celles dont la culture générale est égale ou supérieure à celle du baccalauréat s'établit précisément autour de 1,5 million.

Pour sommaires qu'ils soient, ces chiffres mettent l'accent sur une charge trop lourde, sur une quasi-impossibilité.

Il faut donc, et dès à présent, accorder une attention particulière aux différents moyens par lesquels il sera possible de rendre chaque élève actif, dans la mission éducative, alors que le dialogue ne pourra être généralisé. De même que l'industrie a vu son activité multipliée grâce à l'introduction d'esclaves mécaniques, de même l'action des éducateurs sera un jour aidée par la création de ces esclaves pédagogiques que sont les enseignements programmés, les diverses « machines à enseigner », etc.

De telles études doivent être poursuivies avec prudence et objectivité et, en tout cas en dehors de l'état d'esprit des canuts devant l'introduction du métier à tisser.

L'intérêt qu'il y a à obtenir la participation active de l'élève est évident si l'on considère combien ce que l'on a fait est plus facile à retenir que ce que l'on a **entendu**.

e) *Rechercher une meilleure articulation entre la formation professionnelle et l'accès à la profession*: plusieurs problèmes pourraient être rassemblés sous cette préoccupation; retenons-en seulement deux.

Au moment où les métiers évoluent et obligent un nombre croissant d'agents qualifiés à se reconverter à une autre activité professionnelle, il devient intéressant et utile d'envisager, à grande échelle, une analyse scientifique des métiers afin d'en déterminer les éléments composants: ces derniers sont faits d'un certain nombre de connaissances de base et d'aptitudes gestuelles fondamentales. Une étude approfondie de quelques 400 métiers homologués montrerait probablement que beaucoup d'entre eux sont semblables — même s'ils appartiennent à des groupements industriels fort différents comme la couture et l'électronique. L'on pourrait alors espérer ramener les formations professionnelles à un certain nombre de troncs dont chacun définirait une famille de métiers. Dans une telle investigation chacun trouverait son profit: les éducateurs parce que leur tâche serait grandement simplifiée; les agents qualifiés parce qu'ils sauraient, le cas échéant, dans quels emplois ils seraient susceptibles d'être le plus facilement reconvertis.

Le second problème est seulement mentionné ici, car il fait l'objet d'un examen plus approfondi dans d'autres rapports: il concerne l'établissement d'une coopération plus étroite entre le milieu scolaire et le milieu professionnel et cela pour obtenir deux résultats: d'abord faire bénéficier les élèves de stages conjugués avec des périodes de formation en école, leur donnant ainsi, dans les meilleures conditions, une connaissance exacte des données humaines et techniques du travail dans l'entreprise; ensuite faciliter l'actualisation des connaissances techniques des enseignants en les mettant en contact direct avec la réalité et l'évolution des professions.

Les économistes font observer qu'entre la première et la deuxième guerre mondiale la production industrielle de la France a augmenté de 7%. Or, ce taux d'augmentation, après la seconde guerre mondiale, est devenu annuel; et le cas de la France n'est pas isolé. Cette simple comparaison démontre que nous vivons une époque extraordinaire de l'accélération du progrès technique: un tel rythme ne pourra d'ailleurs pas durer indéfiniment et les savants qui auront réussi à le promouvoir devront un jour, grâce à un supplément de sagesse, le contenir et le canaliser pour le plus grand bien de l'humanité.

C'est à la science nécessaire au progrès et à la sagesse nécessaire à son humanisation, qu'il faut dès à présent préparer les jeunes de notre génération pour une revision parfois radicale des structures, des programmes et des méthodes de la formation professionnelle. Cette idée était évoquée par Gaston Berger à l'occasion d'une conférence sur Teilhard de Chardin en des termes qui me serviront de conclusion: « Si l'actualité du monde contemporain inclut à l'évidence l'activité de la technique, je crois qu'il faut en souligner la grandeur. Si l'on en donnait une définition, je dirais peut-être simplement qu'elle est l'organisation intelligente du travail, il n'y a technique que quand il y a intelligence... Ainsi conçue dans sa vraie nature, la technique n'est pas inférieure à la science, elle n'est pas une science dégradée, elle est une science humanisée ».

COMMISSION 11

RAPPORT n° 9

L'adaptation de la formation professionnelle donnée dans le cadre de l'entreprise aux besoins qui naissent de l'évolution économique, technique et sociale

Rapporteur: G. Eichwede

membre du Conseil de la présidence de « Maschinenfabrik Lorenz A. G. », Ettlingen

REMARQUES PRÉLIMINAIRES CONCERNANT LE THÈME DONNÉ

La question de l'adaptation de la formation professionnelle dispensée dans l'entreprise au développement économique, à l'évolution technique et au progrès social, ainsi qu'aux manifestations et aux besoins prévisibles qui leur sont associés, a été, au cours des dernières années, de plus en plus au centre des discussions qui ont eu lieu dans notre pays et des nombreux entretiens avec les représentants des pays limitrophes. J'ai été chargé de présenter un rapport sur ce sujet à l'occasion du colloque sur la formation professionnelle dans la Communauté économique européenne. Permettez-moi de formuler quelques remarques préliminaires à cet exposé. Le sujet est tellement vaste et complexe qu'il n'est pas possible de le traiter, dans le cadre de ce rapport, d'une façon même approximativement exhaustive.

Telle que je conçois la tâche qui m'incombe dans ce domaine, il convient tout d'abord de faire quelques constatations à propos du système et de la situation de la formation professionnelle en Allemagne, de dégager ensuite les faits et les tendances de l'évolution de notre économie dans son contexte supranational, et, enfin, d'exposer les conséquences déjà tirées et à tirer, afin de pouvoir tenir compte également, à l'avenir, des transformations qui interviendront.

A cet égard il est nécessaire, si l'on veut avoir une idée exacte de l'importance de ce problème, de donner d'abord un bref aperçu des rapports entre la formation professionnelle et l'enseignement ainsi que des perspectives de politique économique. Je me propose cependant aussi de créer par mon exposé, qui ne saurait être que fragmentaire, les bases d'une discussion objective et approfondie, notamment parce qu'il est de notre intérêt d'établir des comparaisons d'après les expériences des autres pays et d'y puiser des suggestions utiles à notre propre développement.

I. LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS L'ENTREPRISE EN ALLEMAGNE

De 1,2 à 1,4 million de jeunes gens âgés de 14 à 22 ans bénéficient, d'une façon permanente en Allemagne, d'une formation dispensée dans les entreprises artisanales, commerciales et industrielles. On peut caractériser brièvement ce type de formation professionnelle dans l'entreprise de la manière suivante:

1. La formation professionnelle des jeunes s'effectue, pour l'essentiel, dans des conditions qui sont presque identiques à celles de leur vie professionnelle future. Elle est dispensée sur le lieu de travail dans les ateliers, dans les bureaux et dans les établissements de vente de nos entreprises de toutes dimensions et appartenant à tous les secteurs.

2. La formation est régie par des dispositions d'obligation générale. Les contrats d'apprentissage de droit privé sont uniformes quant à leur contenu et à leur forme. Chaque profession exigeant une formation systématique (Ausbildungsberuf) est décrite d'une façon précise dans le profil professionnel, les conditions d'examen et, dans la plupart des cas, dans un programme détaillé de formation professionnelle.

Le profil professionnel lui-même fixe les connaissances théoriques et pratiques requises et souhaitables d'une profession exigeant une formation systématique, la durée de l'apprentissage ainsi que la dénomination de la profession; il est reconnu par l'Etat et fait partie intégrante du contrat d'apprentissage. Il constitue la base obligatoire régissant la formation. En outre, dans l'artisanat, la durée d'apprentissage et la liste des professions nécessitant un apprentissage sont fixées par la loi. Les examens de fin d'apprentissage s'inspirent de principes uniformes et sont, dans une large mesure comparables quant à leur étendue et à leur forme. Les enseignements recueillis permettent de modifier, d'une façon permanente, le contenu de la formation.

3. Chaque jeune travailleur, qui bénéficie d'une formation dans l'entreprise, est tenu de fréquenter pendant cette période un établissement public d'enseignement scolaire sous sa forme particulière de « Berufsschule », école professionnelle obligatoire à temps partiel, pour y acquérir les bases théoriques nécessaires à sa formation pratique. En règle générale, ces cours varient de 8 à 12 heures par semaine.

4. La réglementation et le contrôle de la formation dans l'entreprise sont assurés par l'économie elle-même. Cette gestion est confiée, par la loi, aux collectivités de droit public des chambres de métiers, des chambres de commerce et d'industrie, ainsi qu'aux institutions correspondantes dans les autres secteurs. La coopération nécessaire avec les écoles professionnelles complémentaires est garantie par des contacts étroits et par la participation du personnel enseignant aux examens de fin d'apprentissage. La collaboration des travailleurs est assurée grâce à leur présence dans les comités consultatifs institués par la loi et dans les commissions d'examen lors des épreuves de fin d'apprentissage, ainsi que dans les entreprises elles-mêmes par le truchement des comités d'entreprise.

Ce système de la formation professionnelle ne peut être compris que s'il est placé dans son contexte historique. Il est fondé, de même que les autres formes existantes, dans les Etats membres de la CEE, sur des évolutions et des données culturelles, économiques et politiques. Certaines conceptions des professions actuelles et certaines dénominations, telles que maître — compagnon — apprenti, découlent de la tradition artisanale. Ce serait cependant méconnaître la réalité que de ne voir dans notre système de formation, qu'une survivance du régime nettement corporatif de l'époque où les corporations étaient à leur apogée au Moyen Age.

Vers 1870, le développement industriel a revêtu des formes entièrement nouvelles. La naissance des grandes entreprises avec leurs nouvelles formes d'organisation, le fractionnement du produit du travail, qui était le fruit de l'activité individuelle de chacun, en une multiplicité d'opérations indépendantes les unes des autres, exigent un tout autre mode d'initiation des jeunes à la vie professionnelle. C'est pourquoi, on a pu assister, au cours des quarante ou cinquante dernières années, au développement d'une formation professionnelle nettement caractérisée et propre au secteur industriel. L'artisanat a également payé tribut à cette évolution. La conception, jadis bien établie, de la communauté de vie d'une famille d'artisans et de l'intégration de l'apprenti dans ce cadre familial est devenue aussi périmée que l'idée de limiter la formation professionnelle à la volonté et aux capacités du maître. Aussi a-t-il fallu, dans tous les domaines, adapter la formation aux conceptions nouvelles et élargies de la profession. C'est pourquoi il a été créé des ateliers d'apprentissage, des « laboratoires de formation » et des sections de formation industrielle disposant d'un personnel qualifié

sélectionné et spécialement formé à cette fin. Cette action a également donné lieu à la création des cours interentreprises et à des établissements de formation du commerce et de l'artisanat, qui influencent notamment aujourd'hui, dans divers domaines, la formation dispensée dans l'entreprise.

Nous sommes parvenus jusqu'ici, en dépit de nombreuses tendances contraires, à maintenir l'uniformité extérieure de la formation dans l'artisanat, le commerce et l'industrie. De ce fait, et grâce à un régime presque uniforme d'examens, il a été possible de maintenir cette large « perméabilité » souhaitée à l'intérieur du système tout entier. On ne peut encore affirmer qu'il sera possible de la maintenir à l'avenir. Nous nous y efforcerons cependant, aussi longtemps que le contenu et la forme resteront comparables.

RAPPORTS AVEC L'ENSEIGNEMENT

En règle générale, les jeunes gens sont âgés, au moment de commencer leur apprentissage, de 14 à 16 ans, c'est-à-dire à un stade de développement auquel le processus d'enseignement et d'éducation ne peut nullement être terminé. Ils passent du régime pédagogique particulier de l'école à la communauté de travail d'une entreprise. C'est ici que devra être poursuivie — évidemment dans un cadre différent — la formation générale des jeunes, compte tenu de leur âge. Il ne s'agit pas surtout d'attendre d'eux un grand rendement, mais de les initier à tous les mécanismes de l'activité dans l'entreprise. A cet égard, l'alternance des activités et des tâches n'est qu'un moyen destiné à aider chaque individu à parvenir à son plein épanouissement.

Cet objectif découle à vrai dire de la finalité de l'économie, qui ne s'oppose pas au vouloir pédagogique, mais l'appelle même. C'est précisément pour cette raison que nous considérons aussi la formation comme un mode d'éducation indissolublement lié au processus global de formation. C'est également la raison pour laquelle nous attachons une si grande importance à une structure adéquate, tant du contenu que des méthodes, de cette phase de la formation. En fin de compte, tous les efforts dans le domaine de la formation des jeunes poursuivent un triple objectif :

- 1) les amener à adopter une attitude sociale, qui est la condition préalable du bon fonctionnement de l'économie et d'un Etat démocratique;
- 2) les préparer à assumer des responsabilités, à collaborer dans les domaines intellectuel et matériel, le développement économique n'étant guère concevable sans cette action;
- 3) leur permettre d'acquérir et de consolider leurs connaissances théoriques et pratiques, seule base du reste de la possibilité d'un développement professionnel.

On pourrait objecter que la formation dans l'entreprise est, dans ces conditions, tributaire de nombreuses contingences. N'est-il pas difficile de garantir dans tous les cas un progrès logique et régulier et peut-être aussi l'influence éducative indispensable? Nous estimons que cette objection est très sérieuse, mais nous croyons cependant posséder une triple garantie grâce, premièrement, à l'organisation et au contrôle polyvalents assurés par les chambres; deuxièmement, à l'école complémentaire et de perfectionnement professionnel; et, enfin, au processus permanent de régénération des entreprises assurant la formation.

L'apport réel de la formation professionnelle dispensée dans l'entreprise consiste précisément aussi dans le fait que les contingences inhérentes à l'entreprise engendrent toujours de nouvelles possibilités de formation pratique qui correspondent aux différentes aptitudes des jeunes travailleurs et les encouragent.

MISSION DE L'ÉCONOMIE EN MATIÈRE DE FORMATION

Tout ceci ne fait que souligner la grande mission pédagogique, axée sur la formation des jeunes, qui incombe aux entreprises, parallèlement à leurs objectifs économiques et techniques.

A cet égard l'économie offre aussi des bases matérielles et sociales importantes, requises par cet objectif. Les jeunes entrent dans l'entreprise à une époque de leur vie où ils cherchent à éprouver leurs propres forces, à mesurer leur capacité de rendement en fonction de choses concrètes et utilisables, et à répondre à ce que l'on attend d'eux dans les nouveaux groupes de travail. Il n'est pas nécessaire de créer artificiellement les conditions requises à cet effet; elles existent en soi dans le but même de l'entreprise.

Par suite du changement permanent dans les activités quotidiennes de l'entreprise, les connaissances sont non seulement dispensées, mais également mises en pratique, et chaque individu peut alors faire preuve de ses capacités. Le résultat du travail individuel et du travail en groupe étant directement lié à la recherche du rendement, le développement de l'initiative individuelle et le renforcement de la prise de conscience de la valeur personnelle y trouvent de véritables stimulants.

Ces effets visés par la formation professionnelle dispensée dans l'entreprise sont renforcés et complétés par l'influence qu'exerce la structure sociale. Elle détermine, dans une large mesure, outre le milieu personnel et familial, notre vie actuelle et constitue par conséquent l'un des fondements du travail de formation dans l'industrie.

Nous savons que, dans la pratique, ces objectifs de la formation devraient se manifester beaucoup plus et que les influences négatives devraient être neutralisées davantage; aussi nous efforçons-nous d'améliorer et d'intensifier constamment ces effets éducatifs et pédagogiques.

DISCUSSION DES PROBLÈMES DE LA FORMATION

Ce qui caractérise notre époque c'est que presque toutes les manifestations de notre vie culturelle et de notre enseignement sont, sinon mises en doute, du moins l'objet de vives discussions. Peut-être est-ce là l'expression d'une espèce d'incertitude interne qu'éprouve l'homme actuel appelé à vivre dans un monde où il constate chaque jour que les grandes lignes de l'évolution de sa vie personnelle, sociale, économique et politique, considérées aujourd'hui comme exactes seront peut-être brusquement démenties demain et prendront souvent des aspects tout à fait différents. Quoi alors de plus naturel que de chercher dans des formes et des directions nouvelles le point de départ et la voie à suivre? La recherche de réformes de l'organisation scolaire et de la formation, l'incertitude fréquente à l'égard du progrès technique, qui semble se précipiter, ainsi que les confrontations internationales des structures et des dépenses relatives à la formation — très certainement organisées dans de bonnes inten-

tions — ont créé un climat, du moins dans la presse, qui prive souvent les arguments matériels de toute leur portée. Nous devons bien comprendre que c'est dans ce cadre général que nous devons aussi considérer le thème qui nous occupe, c'est-à-dire l'adaptation à l'évolution actuelle et future. Mais il devrait être tout aussi évident que toute réforme n'implique nullement l'abandon complet de ce qui existe déjà. Elle peut très bien naître de la structure interne de ce qui a déjà fait ses preuves et s'effectuer sous la forme d'une véritable évolution.

Si l'on songe que la formation, depuis l'entrée à l'école jusqu'à l'intégration définitive dans la vie professionnelle, exige une période de 12 à 15 ans au minimum et, pour certaines professions de 20 ans et plus, il devient évident que l'on ne pourra apprécier les effets de toute modification radicale de la conception de la formation que dans 15 ou 20 ans au plus tôt. Nos prémices actuelles sont-elles dans ce cas encore valables? J'entends par là que l'enseignement dans son ensemble comporte nécessairement aussi un certain élément statique qui lui est propre. On ne peut assimiler les développements dynamiques de l'économie en étendant continuellement le champ des connaissances des jeunes et en prolongeant en conséquence la scolarité et la durée de la formation. Chacun de nous est contraint, chaque jour, à affronter rapidement des faits nouveaux, à se familiariser avec de nouveaux domaines. A cette fin, nous avons tous besoin de connaissances de base théoriques et pratiques. Par conséquent, notre but doit être, non pas de savoir un peu de tout, mais d'avoir une formation de base raisonnable dans les domaines de la langue, des formes et des chiffres, de la pensée, de la conception et de l'imagination, et d'en avoir des notions sûres.

ASPECTS DE POLITIQUE ÉCONOMIQUE

Un aspect important de la politique économique est également à la base de cette exigence. L'entreprise individuelle, nos économies nationales et aussi la CEE ne peuvent subsister que par leur rendement et poursuivre leur développement que grâce à l'accroissement correspondant du rendement. Cela s'applique au progrès technique et scientifique aussi bien qu'au maintien et au relèvement de notre niveau de vie. Ce rendement est fondé — aujourd'hui comme demain — sur les aptitudes des individus dans l'ensemble de l'économie. Ici, les intérêts personnels de l'individu coïncident, en ce qui concerne la formation professionnelle dans l'entreprise, avec l'intérêt de l'ensemble de l'entreprise, en vue d'assurer la sécurité et le développement économiques. Ces aptitudes ne reposent plus aujourd'hui sur les connaissances acquises à un moment donné. Ceci implique, pour le dire en langage économique, une propension permanente à investir. Du point de vue de l'individu, il s'agit de la propension à assimiler ce qui est nouveau par son propre perfectionnement; du point de vue de l'entrepreneur, il s'agit de la nécessité de permettre à ses collaborateurs de se perfectionner et, en outre, de l'y encourager par des avantages, soit financiers, soit sociaux.

PRÉVISIONS QUALITATIVES ET QUANTITATIVES

Lorsqu'une entreprise construit de nouveaux bâtiments, modernise ses installations et ses équipements, ou adopte un nouveau procédé de travail, elle ne le fait généralement pas sans procéder à des prévisions et à une analyse du marché bien précises. Peut-on appliquer des considérations analogues aux décisions relatives à la forme et au contenu de la formation professionnelle? Avons-nous dès aujourd'hui une idée

suffisamment exacte de l'évolution pour pouvoir estimer les besoins quantitatifs et qualitatifs en collaborateurs de notre économie future? Au reste, si l'on tient compte des périodes susmentionnées exigées par la formation, cette évaluation devra être à long terme.

Certes, des tendances peuvent être dégagées et nous disposons de valeurs comparatives vis-à-vis d'autres pays industriels. Mais il me semble très difficile d'établir des données chiffrées précises dans divers cas concrets. On ne peut pas diriger une économie aussi évoluée que celle de nos pays, et par ailleurs extrêmement sensible, simplement en fonction d'un plan strictement délimité. La différenciation qui se transforme brusquement a précisément démontré qu'il serait au fond impossible de procéder à des analyses qui apporteraient des résultats valables pour différentes branches ou professions.

Il est évident que des prévisions à long terme ne peuvent être établies avec quelque certitude que s'il est possible de supposer que certains faits sont à la longue donnés. On peut calculer les besoins en personnel enseignant pour les écoles primaires (Volksschulen) en prenant comme point de départ l'évolution de la population et en considérant la scolarité obligatoire, la durée habituelle de l'enseignement et la fréquentation des cours comme des grandeurs constantes. Mais dans d'autres secteurs de l'enseignement, dans les écoles de l'enseignement moyen ou dans les écoles professionnelles, des facteurs d'incertitude apparaissent en raison de la fréquentation variable de ces établissements par les élèves. C'est ainsi que des écoles d'agriculture, créées au cours des dernières années, sont vides aujourd'hui, de profondes transformations structurelles ayant infirmé les prévisions. Par conséquent, des données chiffrées des besoins de l'économie, qui est sujette en soi à une évolution permanente, ne pourront jamais être établies que pour de grands secteurs et ne constitueront jamais que des valeurs approchées estimées.

Il faut ajouter à cela que le libre choix de la profession étant garanti par notre loi fondamentale, les impulsions quantitatives ne produisent leur effet qu'après un certain temps, alors que le choix effectif de la profession est inspiré dans la plupart des cas par des raisons tout à fait différentes, comme le démontrent d'ailleurs de nombreuses enquêtes.

Le professeur Bombach, de Bâle, a déclaré récemment, au cours d'une conférence sur les questions relatives à la formation, qu'un aperçu de la *structure* future des besoins était plus important que de simples chiffres globaux.

Je crois dès lors qu'il convient de rechercher avant tout des points d'appui aux adaptations nécessaires dans les exigences et les besoins *qualitatifs* prévisibles; à cet égard, les lignes directrices du développement technique, économique et social, ainsi que les modifications internes intervenant dans les professions et les activités, permettent de procéder à de nombreuses déductions.

II. EVOLUTION ÉCONOMIQUE, TECHNIQUE ET SOCIALE

LE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE

Le profane ne saurait plus avoir une vue d'ensemble de notre économie actuelle ni en comprendre tous les enchaînements. C'est là une conséquence de la division très poussée du travail et de l'interdépendance des entreprises. Ces deux phénomènes

découlent du principe économique, qui consiste à obtenir des résultats optimaux avec le minimum de moyens. Cette rationalisation économique, comme je voudrais la nommer, appelle des limitations et des échanges: limitation du nombre de types ou de produits de la fabrication propre et achats à l'extérieur des éléments que d'autres pays peuvent livrer dans des conditions plus favorables, plus rapidement et à meilleur compte grâce à leurs installations. Plus la fabrication en série de produits identiques dont la forme et la qualité restent constantes se développe grâce aux possibilités techniques, plus les entreprises dépendent de fournisseurs, de sous-traitants et d'acheteurs, à des stades antérieurs et ultérieurs de la fabrication. Une usine allemande bien connue de construction automobile a communiqué récemment que le nombre de ses entreprises sous-traitantes était passé, au cours des dix dernières années, de 3 200 à 5 300, soit un accroissement de deux tiers environ.

Cette division du travail née de raisons économiques s'accompagne d'une spécialisation croissante des activités. Il est vrai que le domaine de l'expérience professionnelle se trouve le plus souvent rétréci, mais il nécessite dans la plupart des cas d'autres qualités que jadis. En même temps, les exigences s'étendent dans des directions qui étaient réservées auparavant à d'autres niveaux de qualification.

On peut dire, d'une façon générale, que toute la vie professionnelle devient plus diversifiée. Plus les différentes économies nationales se différencient et plus les domaines d'activité professionnelle de tous les travailleurs se multiplient. La spécialisation des entreprises et des emplois dans des travaux déterminés et le plus souvent limités entraîne nécessairement des changements plus fréquents dans les exigences et les activités.

Il faut y ajouter une modification profonde de la structure économique. Fourastié s'est efforcé dans ses travaux (1954) de traduire, au moyen de statistiques sociales, les développements intervenus dans les grands secteurs économiques: agriculture, production industrielle et services. Alors que vers 1900 le pourcentage des travailleurs masculins occupés dans l'agriculture représentait encore 43% des travailleurs aux Etats-Unis, 28% en Allemagne et 46% en France, il n'était plus, en 1950, que de 15% aux Etats-Unis, de 16% dans la république fédérale d'Allemagne et de 28% en France. Le nombre des travailleurs masculins occupés dans la production industrielle ne cesse de s'accroître aux Etats-Unis et en France, alors qu'il reste relativement constant en Allemagne où il était déjà relativement élevé en 1900. Dans le secteur des services, le pourcentage a également augmenté et est passé de 30 à 44% aux Etats-Unis, de 22 à 30% en Allemagne, et de 24 à 31% en France. Fourastié prévoit, en fin de compte, que ce rapport continuera à se déplacer, sous l'influence du progrès industriel et technique, au profit des services, et il fonde notamment cette opinion sur le rapport devenu extrêmement mouvant entre la production et la consommation. De fait, on peut constater que la modification dans le comportement des consommateurs, à la suite du relèvement général du niveau de vie ainsi que des loisirs supplémentaires rendus possibles par les moyens techniques, a modifié la production et, partant, l'importance relative des divers secteurs économiques susmentionnés.

On assiste en même temps à un mouvement d'intégration des diverses économies nationales dans des marchés internationaux plus vastes. La pression plus forte de la

concurrence s'accroît et seule l'amélioration de la qualité permet d'y remédier. Mais cela entraîne de nouveau des exigences croissantes sur les plans technique et professionnel.

LE PROGRÈS TECHNIQUE

Le progrès technique est en partie la cause et en partie la conséquence du développement économique. Nos considérations ne doivent pas faire supposer que ce progrès consiste uniquement à remplacer de plus en plus le travail purement manuel par le travail mécanique. Ce n'est là qu'un aspect de la question, qui entraîne, il est vrai, des conséquences de portée considérable. Si les moyens techniques ont tout d'abord permis d'exploiter, au cours du développement industriel, de nouvelles sources d'énergie et d'augmenter le rendement de la main-d'œuvre en la dotant d'une structure plus souple au moyen de machines et d'outils, il s'agit maintenant surtout de remplacer le rendement uniforme du travail par l'automatisation. Cette voie qui mène à l'automatisation, qui passait par l'évolution de toutes les techniques, mais qui ne saurait cependant convenir à toutes les productions, détermine, d'une part, le volume et le rythme de la production actuelle et assure, d'autre part, un rendement régulier du travail, qui dépend en outre beaucoup moins des contingences et peut, de ce fait être évalué avec plus de précision.

Il s'ensuit un déplacement décisif dans les exigences professionnelles. Le travailleur qualifié, occupé auparavant dans la production, participe de moins en moins aux phases manuelles et partiellement mécanisées du travail. L'emploi de la force physique ainsi que les opérations purement mécaniques et manuelles perdent de leur importance. En contrepartie, les critères sont beaucoup plus sévères en ce qui concerne la prudence, la capacité de réaction, la compréhension et le contrôle du processus de production. Une erreur dans la production manuelle n'avait en règle générale d'autre conséquence que l'envoi au rebut d'une seule pièce et la perte était donc relativement faible. On confie actuellement aux divers collaborateurs des équipements d'une valeur nettement plus élevée — que l'on songe seulement à un train de laminage automatique, à une machine à imprimer en quatre couleurs ou à une voie-transfert composée d'un grand nombre de différentes machines-outils — qui exigent de la part du travailleur une attention et une responsabilité notablement plus grandes.

Certes, les installations industrielles automatisées permettent de faire une économie de main-d'œuvre, et leur manœuvre pendant le processus de fabrication est souvent plus simple que le travail sur les machines utilisées jusqu'ici. Ce serait cependant une erreur de conclure que moins de main-d'œuvre qualifiée serait désormais nécessaire et que les exigences sur le plan de la formation professionnelle pourraient être moins strictes. Au contraire, d'une part, la mise en service, le contrôle et l'entretien d'installations de fabrication automatisées exigent des connaissances pratiques et théoriques plus étendues, non seulement dans le domaine spécialisé proprement dit, mais également dans plusieurs domaines connexes; d'autre part, le développement, la construction et la réparation des installations de production automatisées nécessitent une main-d'œuvre qualifiée toujours plus nombreuse, dont on exige des connaissances pratiques et théoriques toujours plus approfondies. Les installations automatisées de production sont de plus en plus perfectionnées; elles deviennent de plus en plus volumineuses et de plus en plus compliquées. Elles ne peuvent que rarement être utilisées pour des produits différents ou dans des entre-

prises différentes; elles doivent, dans la plupart des cas, être spécialement aménagées pour chaque utilisation, et il est par conséquent nécessaire de procéder, le plus souvent, à du « travail sur mesure », qui exige des connaissances théoriques et pratiques spéciales ainsi qu'une expérience particulière. Tout cela conduit à un glissement en ce sens que si l'automatisation progressive de la fabrication de biens de consommation permet de réduire la main-d'œuvre, en revanche, lorsqu'il s'agit du développement et de la fabrication de biens d'équipement, les besoins en main-d'œuvre augmentent sur le plan qualitatif et quantitatif, le déplacement du centre de gravité de l'activité mécanique et manuelle vers une activité qui développe et oriente l'intellect jouant à cet égard un rôle particulièrement important, précisément en ce qui concerne les problèmes de la formation professionnelle. Enfin, il convient de signaler qu'une main-d'œuvre particulièrement qualifiée et expérimentée est également nécessaire pour l'aménagement des installations de production automatisées, par exemple, pour les modifications des programmes de fabrication, de même que pour leur réparation. En résumé, on peut dire que l'automatisation croissante s'assortit d'exigences de plus en plus grandes en ce qui concerne les capacités, les connaissances et le savoir, la faculté de conception, d'imagination et d'extrapolation, le sens accru des responsabilités et la pensée économique. Les bases requises par ces critères plus élevés doivent déjà être établies au cours de la formation professionnelle.

Mais cela suppose que les connaissances dispensées par une formation spécialisée approfondie soient bien assimilées, afin de créer la base nécessaire à l'évolution future et à l'élargissement de ces connaissances.

Une autre orientation de l'évolution technique est aussi importante que l'automatisation. Nous constatons de plus en plus que, du point de vue de l'économie du matériel et de la main-d'œuvre, des exigences entièrement nouvelles se manifestent en ce qui concerne le processus de travail. A cet égard, il ne s'agit pas seulement du remplacement de matières, par exemple du remplacement de l'acier par des matières synthétiques, mais également de procédés essentiellement nouveaux d'ouvrage en surface, de transformation et de façonnage de matières. Une grande mobilité intellectuelle et un haut degré de connaissances pratiques et théoriques, le plus souvent même dans plusieurs domaines professionnels, sont requis non seulement pour développer ces procédés, mais encore pour réaliser les installations, les outils et les machines nécessaires; dans ce cas également on doit pouvoir se fonder sur une formation professionnelle approfondie.

La « technisation » de l'agriculture, des ménages et des transports a également des répercussions considérables sur toutes les activités professionnelles qui y sont liées. L'industrie de la production dépend des connaissances spécialisées du secteur économique qui se charge de toutes les tâches nécessaires, telles que installation, entretien et réparation. Ce secteur économique, que l'on appelle les « services », englobe dans une large mesure les entreprises « artisanales ». Là aussi, des exigences accrues sont imposées en ce qui concerne les connaissances pratiques et théoriques, mais également l'ingéniosité technique, l'aptitude à analyser soi-même les divers enchaînements et la faculté d'improvisation.

La diversité de tous les produits dans ce secteur impose à elle seule des exigences toujours croissantes au travailleur qualifié. Tous ces aspects peuvent déjà être pris en considération lors de l'enseignement des connaissances de base au cours de la période de formation dans l'entreprise.

L'ÉVOLUTION SOCIALE

Le domaine social constitue un troisième et important facteur du progrès. La différenciation économique et le progrès technique croissants entraînent une modification de la structure sociale, dont les effets ont une grande portée. A mesure que la taille des entreprises s'accroît et que le facteur capital augmente, le nombre des travailleurs indépendants diminue et celui des travailleurs salariés progresse. Mais l'on a pu observer également, dans cette dernière catégorie, un glissement en faveur de la main-d'œuvre spécialisée et qualifiée, alors que le nombre des mœuvres continue de régresser. Des études statistiques comparatives confirment cette évolution.

Cette transformation de la structure est renforcée par la prise de conscience que seule une formation correspondante peut répondre aux exigences qualitatives plus grandes. Ces tendances apparaissent dans le nombre plus élevé des élèves fréquentant les écoles de perfectionnement, dans une participation accrue des jeunes filles aux cours de formation, dans l'augmentation considérable des professions exigeant une formation spécialisée d'une durée de trois ans et demi et qui ont absorbé, en 1962, 52% de tous les apprentis du secteur industriel et, surtout, dans la participation aux cours et séminaires de perfectionnement, notamment dans le domaine technique.

On y voit en même temps la possibilité d'une promotion sociale.

Schelsky l'a souligné tout particulièrement, en déclarant que la poursuite d'une qualification professionnelle plus élevée devient un besoin de sécurité sur le plan social. La réussite sur le plan social ne peut en fait être atteinte que par le rendement professionnel; la position sociale et le prestige social sont fonction de la profession exercée. Etant donné que, dans une société démocratique régie par le principe d'égalité, toute autre différenciation peut être nivelée, il ne reste comme critère que le groupement des personnes d'après leur rang social déterminé par leur rendement professionnel.

La libre circulation des travailleurs, posée en postulat de la politique sociale dans le cadre de notre Marché commun, constitue un autre facteur de l'évolution sociale. Chaque individu participe ainsi à la concurrence, et ce, pas seulement sur le territoire national. Les exigences imposées à son niveau de formation sont confrontées sur le plan international et, de ce fait, plus élevées. Il bénéficie ainsi d'une garantie supplémentaire dans son domaine professionnel, qui doit se traduire en fin de compte par une plus grande prise de conscience sur le plan social. Je songe également ici aux nombreux travailleurs étrangers originaires des régions les moins industrialisées des pays de la CEE ou des pays et territoires associés, qui peuvent pour la première fois de leur vie exercer une activité professionnelle que les conditions structurelles de leur pays d'origine leur avaient refusée jusqu'à présent.

Mais le trait saillant de notre structure sociale est la démocratisation de notre enseignement. Chacun doit avoir les mêmes chances professionnelles en fonction de ses capacités. Si la qualification professionnelle et la position sociale deviennent la voie légitime et presque unique de la promotion sociale, la revendication de l'égalité des conditions au départ implique deux aspects.

La garantie matérielle d'une formation correspondant aux capacités et à l'aptitude au rendement de chacun ainsi que la liberté des modes de formation: les multiples possibilités d'accéder à tous les niveaux de qualification de l'activité professionnelle

sont une conséquence logique de l'égalité des chances demandées. Je puis constater, à ce sujet, que par sa nature la formation professionnelle dispensée dans l'entreprise répond pleinement à ces exigences. Nous sommes vraiment tenus non seulement d'encourager les capacités, mais de les rechercher. Le désir d'acquérir un degré élevé d'instruction et de formation est de plus en plus fonction de besoins croissants de consommation de la société moderne, en pleine prospérité. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, le niveau de la formation professionnelle conditionne la capacité de rendement de chacun ainsi que sa position sociale dans la société.

La formation dans l'entreprise dans son ensemble doit s'adapter à ces tendances et elle est en mesure de le faire ainsi que la pratique le prouve. Je voudrais toutefois attirer l'attention sur un danger. Nous avons constaté qu'il faut tenir compte du droit général de l'individu à l'équilibre du processus de formation, que les aspects de politique économique jouent un rôle déterminant dans les efforts faits en vue d'organiser la formation et que l'éducation professionnelle comporte un élément social essentiel qui lui est propre. La coordination de ces trois éléments devra être maintenue dans les projets envisagés. Il serait dangereux de donner la primauté à l'un d'eux.

III. LA PROFESSION DANS LE CADRE DE L'ÉVOLUTION

Il reste à tirer les conclusions et à exposer les actions déjà entreprises afin de pouvoir faire face, à la longue, aux évolutions indiquées.

LE CONTENU DE LA PROFESSION

Première conclusion

Contrairement à ce qui se passait jadis, la profession exigeant une formation systématique n'est souvent plus identique à celle qui sera exercée plus tard dans la vie. Il en est ainsi surtout dans le secteur industriel. Mais il y aura toujours des domaines délimités, précisément dans l'artisanat, où la part des expériences professionnelles de base acquises est si importante que la profession exigeant une formation systématique pourra, jusqu'à un certain point, être considérée comme celle qui sera exercée à l'âge adulte, sans que des modifications essentielles interviennent dans un proche avenir. On peut étayer cette conclusion par les deux constatations suivantes. Nous estimons qu'il existe pour l'ensemble du secteur économique de 13 000 à 20 000 dénominations de tâches différentes, et nous comptons environ 600 professions exigeant une formation systématique, soit 3 à 5% environ! Mais 110 de ces professions au moins n'étaient plus exercées l'année dernière et, dans le secteur industriel et commercial, près des trois quarts de tous les apprentis étaient répartis entre 11 grandes professions nécessitant une formation systématique. Cela signifie qu'une profession apprise ne peut vraiment être considérée que comme une première base. Elle constitue sans plus le point de départ des possibilités de développement menant à de nombreuses activités similaires, mais plus nettement spécialisées, qui sont exercées à l'âge adulte. Le passage d'une profession à l'autre s'en trouve ainsi facilité.

On constate que d'une façon générale il s'est produit, dans les contenus de la profession, un déplacement des tâches effectuées mécaniquement vers des tâches de

développement constructif et de planification coordonnée. La proportion des activités de direction et d'organisation et de contrôle ne cesse de s'accroître. Ainsi la pénétration et la mobilité intellectuelles occupent de plus en plus le premier plan dans l'activité quotidienne: formes d'application, qui exigent une base approfondie, également en ce qui concerne les capacités pratiques, étayée par des expériences fondamentales acquises dans plusieurs domaines.

Considéré sous cet angle, notre système d'organisation des professions nécessitant une formation systématique gagne en importance en tant que moyen d'adaptation, car on évite ainsi de dispenser trop tôt un enseignement unilatéral ou restreint. Il est supérieur à une formation accélérée limitée à des activités spécialisées, c'est-à-dire à un horizon professionnel rétréci, du fait que l'ensemble de l'activité professionnelle ne doit pas être abandonné en cas de reconversion, et qu'il n'est pas non plus nécessaire de recourir à une orientation entièrement nouvelle.

LE CHANGEMENT DE PROFESSION

Deuxième conclusion

Le changement de profession, souvent considéré comme un phénomène négatif et socialement dépréciatif, est, dans une certaine mesure, une conséquence nécessaire et positive de l'évolution.

Si nous considérons que la vie économique est constamment sujette à des modifications et que l'on doit s'attendre à ce que des changements interviennent dans chaque économie nationale, à tous les stades, dans toutes les entreprises et, à l'intérieur de ces entreprises, dans chaque section et à chaque poste de travail, un régime professionnel est incompatible avec le dynamisme d'une telle vie économique. Les multiples phénomènes de la division du travail et de la spécialisation appellent déjà à eux seuls la mobilité professionnelle. Mais tout changement d'activité n'équivaut pas à un changement de profession. La statistique donne sur ce point une idée fautive, car elle considère d'une façon générale comme personne ayant changé de profession:

- celle qui change réellement de profession; par exemple le boulanger qui devient coiffeur;
- celle qui change d'activité pour quelque raison que ce soit; par exemple, l'ouvrier agricole qui devient monteur en téléphone ou participe aux travaux routiers;
- celle qui exerce à l'intérieur de son domaine professionnel une autre activité; par exemple, l'ajusteur-mécanicien qui devient outilleur, et, enfin celle qui monte en grade à l'intérieur même de sa profession; par exemple, le maçon qui devient contremaître ou le tourneur qui devient chef d'équipe ou contremaître.

Si nous suivions cette statistique, nous aurions tous changé plusieurs fois de profession au cours de notre vie professionnelle. Je ne pense pas que nous ayons eu ou que d'autres aient eu l'impression d'avoir été, pour autant, socialement déclassés. Je peux même affirmer que les expériences acquises dans d'autres domaines nous ont été utiles, même lorsque nous n'avons pu les utiliser immédiatement. Certes, il existe des cas où par suite de modifications structurelles, de considérations per-

sonnelles ou d'une contrainte extérieure un nouveau départ, avec tous les phénomènes négatifs qu'il comporte, a été nécessaire. Nous devons tenir compte de cet aspect de l'évolution et prendre les mesures appropriées en vue de la réadaptation et de la réintégration professionnelles. Mais ce qui importe, en ce qui nous concerne, c'est que le changement de profession en tant qu'étape d'adaptation, c'est-à-dire comme une suite logique de l'évolution, soit déjà prévu dans la structure de la formation professionnelle comme étant possible et même probable.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Troisième conclusion

Toute éducation professionnelle comporte un fond inaltérable de vertus de travail étrangères au métier ainsi que de valeurs qui sont fonction de la personnalité. Considérée sous cet angle, elle représente beaucoup plus que le moyen d'acquérir une base permettant de gagner sa vie. D'une façon générale, elle ne donne tout d'abord que la base nécessaire aux processus d'adaptation et au comportement pendant l'adaptation. Nous citons encore une fois Schelsky: « les tentatives de formation générale de l'individu n'ont de chances de réussir que si la garantie de rendement individuel est présupposée et sert de base à la formation ».

Nos efforts visent à parvenir à cette garantie de rendement dans une certaine mesure appropriée à la jeunesse. Il n'y va pas seulement de l'intérêt des jeunes, mais également du nôtre de créer en même temps des possibilités de perfectionnement. Gaston Berger, pédagogue français, a énuméré cinq vertus qui devraient présider actuellement à l'éducation:

le calme, afin de pouvoir faire preuve du détachement et de la sûreté requis lors des mutations rapides,

l'imagination, afin de pouvoir trouver et dégager les enchaînements,

la coopération, chaque activité efficace exigeant dans une société industrialisée l'intégration dans une communauté,

le courage de faire face aux changements et de prendre les initiatives appropriées,

le sens de l'humain, afin que chacun puisse échapper au danger de la technocratie et du formalisme.

Je crois que la formation professionnelle dans l'entreprise est celle qui peut le mieux préparer l'épanouissement de ces vertus.

Ces considérations donnent à la question de la formation professionnelle dans l'entreprise et de son indispensable adaptation sa pleine signification. On ne se trouve plus devant cette alternative: formation répondant à une vocation ou simplement pour assurer le gagne-pain, ni devant l'obligation de trancher la question: formation professionnelle à l'école ou dans l'entreprise; mais il reste nécessaire de procurer aux jeunes gens une base solide, tenant compte des tendances de développement actuellement prévisibles, englobant les connaissances théoriques et pratiques essentielles requises par la profession, ainsi que les vertus sociales déterminantes pour un domaine professionnel aussi vaste que possible. La division rationnelle

du travail, à laquelle il faudra procéder par la suite, la détermination du contenu d'une profession nécessitant une formation systématique ne dépendront plus d'une décision de principe, mais uniquement d'une action délibérée, visant à une réalisation rationnelle et réaliste et au plus grand succès de cette action.

IV. L'ADAPTATION EN TANT QUE PROCESSUS PERMANENT

Comment la formation professionnelle dans l'entreprise a-t-elle été adaptée à cette évolution en Allemagne et quelles sont les principales mesures à cet égard?

ETENDUE DE LA FORMATION DE BASE

1. Nous sommes d'avis que le système actuel d'organisation des professions de base reconnues convient parfaitement. Nous visons, pendant la formation de base, à couvrir des domaines professionnels suffisamment vastes pour assurer aux jeunes une mobilité appropriée et procurer à l'économie des jeunes travailleurs suffisamment qualifiés. En raison des liens existant entre les grands groupes de professions nécessitant une formation systématique, par exemple les professions commerciales ou celles se rapportant aux industries sidérurgique, métallurgique et électrique, les bases communes peuvent être assez facilement harmonisées. Cela ne signifie pas que la formation de base doive être organisée d'une façon tellement large que l'on en arrive, en fin de compte, à la simplifier. Un travailleur qui aurait des notions dans de nombreux domaines, mais dont le savoir et la capacité manqueraient de profondeur, ne saurait être considéré plus tard comme un travailleur qualifié. Une telle conception de la formation aboutirait — si l'on y réfléchit bien — à l'effet contraire à celui qui est poursuivi. En effet, dans cette optique, la spécialisation ne devrait commencer qu'à l'issue d'une formation de base très générale, qui serait davantage une initiation générale au travail. Mais ce serait limiter ainsi la capacité de mutation nécessaire. Il s'agit donc surtout, sur le plan pratique, d'intégrer dans la formation de base systématique les connaissances et capacités professionnelles typiques se rapportant à un groupe de professions connexes. Cela peut même aller si loin dans certains cas, que l'orientation définitive vers la formation appropriée à l'intérieur de ce groupe n'intervienne qu'après la formation de base. On obtient ainsi une possibilité supplémentaire de modifier les desiderata professionnels initiaux en fonction des qualifications des jeunes.

CONTRÔLE DE LA RÉGLEMENTATION DE LA PROFESSION

2. Le contrôle et l'adaptation permanents des professions nécessitant une formation systématique s'y rattachent également. C'est précisément parce que l'éducation professionnelle est axée en Allemagne sur l'entreprise que tout progrès technique ou toute modification de l'activité professionnelle se répercutent directement sur la formation. Les chiffres suivants montrent l'importance de ces modifications.

Depuis la fin de la guerre, dans le secteur industriel et commercial, 145 professions nécessitant une formation systématique ont été remaniées et complétées quant à leur contenu, c'est-à-dire qu'elles ont été adaptées à la situation nouvelle; 195 pro-

fessions ont été entièrement supprimées, n'étant plus justifiées du fait des changements intervenus; 28 professions similaires ont été groupées en 8 professions d'un contenu plus vaste et 32 nouvelles professions ont été créées et reconnues. On y trouve un certain nombre de professions techniques devenues nécessaires en raison de nouveaux procédés, de nouveaux matériaux ou de la mécanisation. Je me bornerai à mentionner le mécanicien pour instruments de mesurage et de réglage, le travailleur spécialisé dans le façonnage des matières plastiques, ainsi que l'employé de bureau, considéré comme le type de la profession commerciale pour toutes les branches, devenue nécessaire par suite de la rationalisation des bureaux et de l'intégration renforcée de l'activité administrative moderne dans l'activité des aides du commerce de l'industrie, du commerce et des transports.

On peut citer un autre exemple: même lorsqu'en apparence aucun changement n'est intervenu, le contenu des professions subit des modifications profondes. Il suffit de songer aux activités exercées dans le commerce de détail, à la vogue considérable du self-service, des supermarchés, ainsi qu'à toute l'évolution des produits et des assortiments. Un glissement s'est opéré à l'intérieur de la formation professionnelle vers les activités de vente, sans qu'il ait été nécessaire de modifier jusqu'ici le profil professionnel ou la profession nécessitant un apprentissage, cette évolution ayant été prévue dans la formation dès le début. Il convient de tenir compte également de l'aspect quantitatif: outre l'assainissement et l'adaptation officiels, le secteur économique de la formation abandonne pratiquement, dans l'évaluation de ses besoins, toute une série de professions nécessitant une formation systématique. En 1962, 110 professions, tout en existant encore, n'étaient plus exercées dans la pratique et n'avaient plus aucun sens en soi.

Une évaluation des besoins quantitatifs, le plus souvent à court terme, se trouve ainsi exprimée.

La faculté d'adaptation de la formation dans l'entreprise aux conditions modifiées ressort également du fait que — abstraction faite de goulots d'étranglement dus à des raisons non économiques — les capacités de formation peuvent suivre rapidement et sans difficulté les fluctuations annuelles de l'effectif des classes d'âge. Alors qu'en 1954, 950 000 jeunes gens ont terminé leurs études, en 1960 il n'y en avait plus que 570 000, et selon les estimations ce nombre s'élèvera cette année et l'année prochaine à 750 000 environ.

Cette adaptation peut s'effectuer avec le minimum de heurts et dans les délais les plus courts, du fait qu'il n'existe pas en l'occurrence de fonctionnarisme requérant la sanction parlementaire et qu'il n'est par conséquent pas nécessaire de le mettre d'abord en mouvement.

STRUCTURE ET MÉTHODOLOGIE DE LA FORMATION

3. Deux tendances se dessinent au départ des deux points susmentionnés.

D'une part, on s'efforce de concevoir les différents niveaux de qualification correspondant aux conditions de la production comme des objectifs partiels et des « points de passage » dans le cadre de la formation dispensée dans l'entreprise. Une certaine extension de la formation de base des grandes catégories, groupant des professions

annexes ou similaires nécessitant une formation systématique, constitue un premier pas dans cette voie. Nous constatons, d'une façon toute générale, que les exigences ont augmenté et continueront à augmenter selon des tendances d'évolution bien déterminées. Il est certain que tous les jeunes ne pourront pas satisfaire pleinement à ces exigences. Cet objectif ne pourra pas non plus être atteint au moyen d'un nombre plus grand de connaissances générales dispensées au cours d'une période scolaire prolongée, car nous devons tenir compte aussi des limites des capacités intellectuelles.

Le professeur Edding écrit dans un article consacré à ce problème: « Tout parle en faveur d'une amélioration renforcée et continue du niveau moyen de l'enseignement et de la formation. Il paraît absurde de vouloir satisfaire à toutes les nécessités et à tous les desiderata que comporte cet objectif uniquement en prolongeant la scolarité aux niveaux inférieur et supérieur et en chargeant de plus en plus les programmes. »

Si l'on considère les choses précisément sous l'angle industriel il n'est plus guère possible, au stade actuel de la technique, de suivre la marche d'une entreprise sans posséder une formation de base solide, sur le plan pratique aussi bien que technique. C'est pourquoi cette formation doit tendre vers deux objectifs:

- 1) constituer le point de départ d'un grand nombre d'affectations spéciales fondées sur cette formation, faciliter ainsi la mobilité et contribuer à la sécurité sur le plan social;
- 2) servir de base à une formation professionnelle conduisant à des catégories professionnelles plus vastes ainsi qu'aux divers métiers, c'est-à-dire permettre une spécialisation et une qualification modérées par étapes.

La fonction sélective inhérente à chaque activité professionnelle est ainsi insérée dans la structure des cours de formation. Ce système permet d'éviter les exigences exagérées tout en ménageant aux éléments particulièrement capables la possibilité de développer leurs aptitudes au maximum.

D'autre part, la formation méthodique et systématique fondée sur les expériences de pédagogie professionnelle acquises prend de plus en plus d'importance. Cet aspect se manifeste particulièrement dans toutes les questions relatives à l'encouragement de la formation du personnel enseignant et instructeur, qui a fait l'objet du thème I de notre colloque. À cet égard, les cours d'enseignement systématique pour certains métiers et domaines jouent un rôle considérable afin d'éliminer, dans la formation de base élargie, les divergences et les points de vue trop exclusifs inhérents à chaque entreprise. Ces cours sont organisés en fonction des expériences méthodiques et assurent un succès plus grand en consolidant les bases professionnelles. Si l'on considère les deux aspects ensemble, on constate que l'aspect purement économique du rendement maximum ne constitue, en aucune façon, l'objectif déterminant de la formation dans l'entreprise. Il ne s'agit pas, par conséquent, de former les jeunes dont on a besoin aux tâches et aux activités qui existent précisément; d'ailleurs l'examen de fin d'apprentissage et les normes, qui sont à la base du profil professionnel, s'y opposent. Il ne saurait pas non plus être question, en s'inspirant de considérations mal comprises, de pousser si loin l'idéal de l'égalité des chances de telle sorte qu'une formation générale aussi vaste que possible puisse être con-

siderée comme l'unique solution. Il faut plutôt se pénétrer de l'idée que le personnel enseignant et instructeur, formant les cadres de l'éducation professionnelle bien comprise, doit s'attacher à former la personnalité des jeunes. Si nous voulons disposer à la longue de collaborateurs prêts à prendre des initiatives et à assumer des responsabilités, faisant preuve d'assez de souplesse pour faire face aux modifications prévisibles, une éducation professionnelle réaliste dispensée dans l'entreprise serait alors, à mon avis, le système adéquat permettant de suivre une voie judicieuse.

LE PERFECTIONNEMENT

4. Le perfectionnement deviendrait ainsi un facteur essentiel permettant de combler les lacunes dans la vie professionnelle. Nous pouvons signaler dès à présent un grand nombre de possibilités dans ce domaine. De l'université populaire à l'enseignement par correspondance, en passant par les associations et les sociétés techniques et scientifiques, les syndicats, les chambres, les établissements privés et les entreprises, on dispose d'un éventail de possibilités dont chacune peut certes être appréciée différemment, mais dont l'ensemble soutient efficacement les processus d'adaptation. Ces institutions peuvent viser à combler les lacunes, à perfectionner la formation, à relever le niveau des qualifications ou à créer un équilibre dans la vie professionnelle. Elles supposent en tout cas l'existence d'une base véritable permettant le perfectionnement comme premiers domaines d'application de ce système par le secteur économique lui-même, je citerai la formation de « maître » dans le secteur industriel, la formation de techniciens recrutés parmi les ouvriers qualifiés, et la formation d'experts-comptables au bilan recrutés parmi les employés du commerce. L'importance que revêtent ces institutions, notamment sur le plan de la politique économique et sociale, est démontrée aussi par l'encouragement dont elles bénéficient de la part de l'Etat qui accorde des subventions et des prêts. Mais cette voie, certes longue et difficile, offre également la possibilité d'accéder à l'enseignement technique et économique. Les plus doués y trouveront plus tard le point de départ pour des niveaux plus élevés de la formation et obtiennent des résultats particulièrement satisfaisants car ils s'appuient sur l'expérience pratique et sur leur connaissance des rapports économiques. Aussi attribuons-nous une importance particulière aux écoles de perfectionnement dont la fréquentation n'est possible qu'à l'issue de la formation dans l'entreprise et qu'après une certaine période de formation pratique. L'exemple des écoles supérieures d'enseignement économique (Höhere Wirtschaftsfachschule) créées au cours de ces dernières années prouve que la plus grande division du travail, l'expansion des marchés et la multiplication des courants d'échanges qui en résulte ont rendu nécessaire une formation d'un type spécial pour la main-d'œuvre qualifiée des entreprises commerciales, de transports et de l'industrie; là où l'enseignement officiel ne remplissait pas les conditions requises à cet effet, le secteur économique lui-même a créé cette formation particulière.

5. Nous nous rendons compte aussi du fait que tous nos efforts s'intègrent dans le cadre de l'action commune menée par la famille, l'école, le secteur économique, les groupes sociaux et les pouvoirs publics. Nous dépendons de l'efficacité de l'enseignement dispensé dans les écoles qui forment nos apprentis, nous travaillons naturellement en coopération étroite avec les « Berufsschulen » (l'une des formes de l'enseignement professionnel); quant à nos objectifs, nous ne devons pas prétendre vouloir anticiper, même partiellement, sur le perfectionnement réservé aux

adultes. Nous savons que, dans cette action commune, personne ne peut résoudre seul ses propres problèmes, pas plus que nous, secteur économique, pouvons le faire. Notre seul avantage est de prendre connaissance immédiatement de toute modification intervenant dans les données techniques et économiques, de pouvoir prendre en considération, dans l'éducation professionnelle, les stimulants pour l'adaptation et de pouvoir les transmettre ensuite. C'est peut-être pour cette raison que nous dépendons dans une moindre mesure des programmes de formation et de la rigidité relative inhérente à une organisation scolaire. Nous savons parfaitement qu'il nous reste aussi certaines choses à faire dans des cas particuliers et que des problèmes sont soulevés par le rendement réel de la formation dispensée dans les entreprises de dimensions et de structures différentes. C'est pourquoi nous nous efforçons d'obtenir que les chambres renforcent la consultation des différentes entreprises chargées de la formation, et d'étendre notablement les relations avec les écoles d'enseignement général ainsi que les contacts avec le personnel enseignant des « Berufsschulen » et les conseillers d'orientation professionnelle.

RÉCAPITULATION ET PERSPECTIVES

Permettez-moi, pour terminer, de résumer brièvement ce qui précède et de donner une aperçu de nos efforts communs dans le cadre de la CEE.

Nous avons vu que toute adaptation suppose une évolution déjà terminée ou du moins imminente. Elle ne peut donc s'effectuer d'une façon brutale ou sous la forme d'interventions profondes. Elle doit, dans l'intérêt même des travailleurs, s'efforcer d'utiliser au profit du nouveau système leurs expériences ainsi que leurs connaissances théoriques et pratiques. Tout progrès dans le domaine économique et technique exige des mesures appropriées de la part des entreprises; c'est pourquoi l'éducation professionnelle dispensée dans l'entreprise comporte, dans une large mesure, des capacités de mutation et d'adaptation. Mais à cette fin, des bases sûres sont nécessaires en ce qui concerne les connaissances générales ainsi que les connaissances professionnelles spéciales.

Notre effort vise uniquement — et sur ce point nous sommes d'accord avec tous les groupements sérieusement intéressés par ce problème — à donner les bases nécessaires dès le stade de la première formation professionnelle à l'aide d'un personnel enseignant hautement qualifié, et de procéder au perfectionnement de ces bases afin que les élèves puissent se prévaloir de solides connaissances. Notre objectif est de créer ainsi une base permettant les mutations ultérieurement nécessaires ainsi que la mobilité professionnelle. Mais ceci exige que l'on reconnaisse et que l'on tienne compte des évolutions qui se dessinent actuellement, et que l'on évite de dispenser un enseignement trop unilatéral ainsi qu'une spécialisation trop poussée. Il convient, en outre, de tenir compte des éléments décisifs extra-professionnels que comporte la formation professionnelle, tels que: les relations sociales, la profession considérée en tant que telle, et les vertus générales du travail acquises par l'activité pratique. Ce n'est que de cette façon que l'on peut acquérir une base suffisamment large assurant à la fois la sécurité de l'individu sur le plan social ainsi que la stabilité des entreprises et de l'économie.

Notre action, en Allemagne, est-elle conforme aux principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle qui, l'an dernier, ont fait l'objet d'une décision du Conseil de la Communauté économique européenne?

Je crois que mon exposé a montré que tous les points du deuxième principe précisément, qui énumère les objectifs de la politique commune, sont respectés. Les conditions requises pour que chaque jeune travailleur puisse recevoir une formation correspondant à ses capacités sont remplies. Les institutions de formation nécessaires existent à l'intérieur même de l'économie et je crois pouvoir affirmer que l'éducation professionnelle est conçue d'une façon suffisamment large pour permettre l'épanouissement de la personnalité et l'adaptation des jeunes. De même, chacun dispose des chances égales de promotion, et un grand effort n'est en fin de compte pas requis pour garantir des relations étroites entre la formation professionnelle et les divers secteurs de l'économie, ceux-ci étant eux-mêmes responsables de la formation professionnelle. Il est possible que l'on se heurte encore à certaines difficultés, en ce qui concerne les estimations et les prévisions des besoins futurs en main-d'œuvre, ainsi que le rapprochement progressif des niveaux de formation visé au huitième principe. En revanche, l'encouragement prodigué au personnel enseignant et instructeur, la libre circulation, ainsi que l'échange des expériences mentionné à plusieurs reprises, constituent certes l'un des objectifs déclarés de tous les Etats membres et j'estime que l'organisation de ce colloque constitue un point de départ essentiel qui permettra, au-delà des exposés présentés, de dégager et de comprendre les particularités des autres pays.

Je voudrais terminer cet exposé par deux constatations.

Le destin de la CEE est déterminé par l'activité et la valeur de ses habitants. L'éducation de la jeunesse européenne en vue de lui donner une qualification professionnelle élevée, une volonté résolue d'accroître son rendement et une attitude positive à l'égard de notre société libre, constituent la tâche principale de l'éducation professionnelle européenne. De son dynamisme et de son intensité dépendent dans une large mesure la réussite de l'œuvre commune et la réalisation des objectifs de la CEE, tels qu'ils ont été définis dans les traités de Rome.

C'est pourquoi il convient de rapporter ci-après ce bref passage du discours prononcé par le professeur Levi Sandri en octobre 1963 à Karlsruhe:

« Les systèmes et les structures pourront donc rester différents. Ce qui importe, c'est que, à travers toutes ces différences, les Etats mènent une action orientée vers des objectifs communs et inspirée du désir de satisfaire à des exigences communes. Telles sont, à mon avis, la signification et la portée de la politique commune de formation professionnelle ».

COMMISSION II

RAPPORT n° 10

Objectifs, structures, méthodes et expériences d'une promotion du travail et d'une éducation permanente adaptées aux besoins

Rapporteur: J. D. Reynaud

professeur au Conservatoire national des arts et métiers, Paris

INTRODUCTION

Promotion du travail, promotion sociale, éducation des adultes, éducation permanente: ces termes sont encore loin d'avoir une signification dépourvue d'équivoques et d'ambiguïtés. Pour les éclairer et les définir, la voie la plus simple consiste à partir, plutôt que d'une revue de la littérature déjà immense qui s'est accumulée, des situations qui les ont fait naître et des problèmes auxquels ils répondent. La définition des objectifs que l'on peut se proposer en ce domaine devrait en découler naturellement.

I. LES PROBLÈMES ET LES OBJECTIFS

1. Si l'on s'est préoccupé de trouver des voies de formation supplémentaires à celles que fournit l'éducation des enfants et des jeunes gens, c'est parce que l'on a constaté en fait, dans tous les pays où des études détaillées ont été possibles, la sélectivité sociale de l'enseignement. Au-delà de la période obligatoire (qui se termine entre l'âge de 14 et celui de 18 ans dans les pays industrialisés), et parfois à l'intérieur même de cette période, dans la mesure où elle est différenciée en branches de niveau et de prestige inégaux, les chances d'accès et de réussite d'un enfant ne sont pas indépendantes de son origine sociale, c'est-à-dire de la profession, des revenus, du niveau d'études et du lieu d'habitation de ses parents. Un accès plus large à l'enseignement de niveau secondaire ou supérieur, la multiplication des établissements, et notamment de ceux qui offrent des possibilités de logement, l'octroi de bourses et l'élévation même du niveau de vie ont corrigé ces tendances, mais ne les ont pas supprimées. Dans aucun des six pays de la Communauté, l'enseignement n'est réservé à une minorité privilégiée; mais, dans aucun d'entre eux, on ne peut soutenir qu'à niveau intellectuel égal, les chances d'un fils d'ouvrier agricole sont les mêmes que celles d'un fils de médecin. L'élargissement se fait de proche en proche, en descendant l'échelle de stratification sociale. Il ne touche pas également toutes les strates, en tout cas pas encore.

Des efforts considérables ont été faits pour remédier à cet état de choses. La prolongation de la scolarité obligatoire peut être un moyen efficace, par elle-même et parce qu'elle retarde l'entrée dans la vie professionnelle et permet donc un choix plus mûr. La jonction qu'on s'efforce d'établir entre la voie traditionnelle du secondaire (lycée, gymnase) et la formation professionnelle va dans le même sens: les lycées techniques commencent aujourd'hui plus tard en France et des « passerelles » sont établies entre tous les ordres d'enseignement; la deuxième voie d'enseignement (*zweite Bildungsweg*) se développe en Allemagne. Le gonflement des effectifs de l'enseignement supérieur (universitaire traditionnel ou technique) permet aussi d'espérer un changement progressif. Mais, même si l'on admet que ces réformes réalisent tous les espoirs qu'on met en elles, il est bien clair qu'elles ne peuvent réussir qu'à assez long terme. Bien plus, même si l'on pouvait, d'un coup de baguette magique, transformer tout l'enseignement des six pays, il resterait encore tous ceux qui ont déjà quitté cet enseignement, c'est-à-dire la grande masse des jeunes et des adultes au travail. Enfin, un enseignement, si bien organisé soit-il, ne saurait tresser un filet assez serré pour qu'aucune capacité ne lui échappe. Bien que la psychologie nous enseigne que la précocité est un indice de niveau, cette vérité est statistique (et elle est peut-être dépendante d'un milieu familial): il y aura toujours des esprits

qui se développent plus tard, qui prennent conscience, après l'heure des choix scolaires, de leurs capacités et de leurs ambitions, ou tout simplement de la valeur de l'étude. Pour tous ceux-là, tard éveillés ou tôt éliminés, il semble nécessaire de trouver un moyen de donner une formation qui corresponde à leurs aptitudes.

Ces considérations de justice sociale ont pris un relief nouveau, depuis dix ans, devant la pénurie de main-d'œuvre et surtout de main-d'œuvre qualifiée que l'on constate dans tous les pays industrialisés, et notamment en Europe. La conjoncture, née notamment du contraste entre une expansion économique rapide et un système d'enseignement qui ne s'est pas développé à la même cadence, l'explique sans doute pour une part. Mais aussi — et c'est pourquoi le phénomène peut être durable — l'évolution technique elle-même. Celle-ci demande en effet un nombre croissant de cadres, techniques ou administratifs, c'est-à-dire d'individus dont la compétence professionnelle équivaut à une formation universitaire; de techniciens, c'est-à-dire d'individus qui ont l'équivalent de quatre à six ans d'enseignement après la scolarité obligatoire; mais aussi d'ouvriers qualifiés, à formation plus polyvalente (réunissant par exemple plusieurs qualifications de la mécanique, ou de la mécanique et de l'électricité). Même pour les ouvriers sans qualification bien déterminée, l'industrie exige aujourd'hui une adaptabilité accrue, c'est-à-dire finalement un niveau de formation plus élevé. Devant cette demande massive, non seulement la production de l'enseignement proprement dit est insuffisante, mais les mécanismes qui, dans les entreprises, par le jeu de l'expérience et de la formation sur le tas, la complétaient, ne comblent pas le déficit. De manière tout aussi frappante, les transformations de l'agriculture exigent une transformation des agriculteurs: parmi les salariés apparaissent des spécialités nouvelles, justifiables d'une véritable formation; les exploitants doivent se reconvertir eux-mêmes pour reconvertir leur exploitation. La situation est analogue dans les services, des assurances au commerce de détail. Nombre d'indépendants, artisans, petits commerçants ressentent le besoin d'une formation complémentaire. Les aptitudes et les capacités deviennent matière rare et leur prix monte rapidement. Il est aujourd'hui économiquement scandaleux de les laisser perdre ou même de ne pas en tirer le meilleur parti.

La conjonction des considérations d'efficacité économique et de justice sociale a donc motivé un effort de promotion du travail: il s'agissait de fournir à tous ceux qui avaient les capacités nécessaires pour profiter d'une formation plus poussée et qui, pour quelque raison que ce fût, ne l'avait pas reçue, les moyens d'y accéder. Par la formation dans les entreprises ou entre entreprises, par des cours, les stages, les conférences, en entendait mener une action de rattrapage destinée à remédier aux insuffisances de l'enseignement.

2. Cet objectif est en lui-même assez vaste et assez difficile à atteindre pour qu'on ne tienne guère à en ajouter d'autres. On pourrait, de fait, dans un souci pragmatique d'efficacité, s'en tenir là. S'il s'est élargi, ce n'est cependant pas du fait d'inspirations utopiques ou par le goût des constructions grandioses. La transformation de la promotion du travail en promotion sociale ou en éducation permanente est venue des difficultés mêmes de la promotion du travail.

Rattrapage, le sens du mot est clair dans les cas les plus simples: qui ne sait pas ses rudiments d'algèbre peut suivre des cours dont le contenu (sinon la méthode) est analogue à la classe correspondante du lycée; qui n'a aucune formation professionnelle peut acquérir les connaissances du tourneur. Mais, lorsque le niveau

qu'il s'agit de « rattraper » est lui-même en mouvement, lorsque le complexe d'habiletés et de connaissances qui constitue une capacité professionnelle se transforme, deux conséquences s'ensuivent: tout d'abord, le rattrapage doit prévoir les transformations futures, préparer l'étudiant à acquérir encore ou en tout cas à s'adapter, sous peine de réaliser le paradoxe d'Achille et de la tortue; ensuite, le rattrapage ne concerne plus seulement ceux qui n'ont pas reçu une formation adéquate, mais aussi ceux qui l'ont reçue: aucune formation n'est plus définitive.

S'il est vrai, comme on l'a souvent répété, qu'un individu qui entame aujourd'hui sa vie professionnelle peut s'attendre en moyenne à changer trois fois de métier, s'il est vrai que, pour ceux mêmes qui ne changeront ni de métier ni de poste, la fonction qu'ils occupent se transformera assez profondément pour qu'ils aient un gros effort à faire s'ils veulent la garder, ce n'est plus seulement pour ceux qui ont pris du retard qu'un effort de mise à jour s'impose: c'est pour tout le monde. L'éducation des adultes n'est pas réservée à ceux qui ont eu moins de chance ou qui ont laissé passer la leur; elle concerne tous les adultes.

Parallèlement, la conception même de l'enseignement a changé. Traditionnellement, l'enseignement consistait à transmettre à la jeune génération l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des sagesses qui avait servi à ses prédécesseurs. De l'école primaire, on sortait nanti de minimum d'arithmétique, de grammaire et de convictions civiques nécessaires au citoyen de base; de l'école d'ingénieurs, avec un solide catalogue de connaissances qu'on allait exploiter. Mais ce bagage aujourd'hui se dévalue vite (d'autant plus vite qu'on est à un niveau plus élevé). Le monde dans lequel vivront ceux qui sortent aujourd'hui de l'école est impossible à prévoir dans ses contours concrets, et les munitions dont on a garni leur gibecière risquent d'être pour une bonne part désuètes avant qu'ils aient eu le temps de les utiliser. L'obsolescence rapide de l'acquis est notre seule certitude. C'est pourquoi le but de l'éducation est aujourd'hui plus que jamais d'apprendre à apprendre, de fournir aux étudiants le moyen d'acquérir les connaissances dont ils auront vraiment besoin et qui n'existent pas encore. On a pu aller jusqu'à dire que le meilleur critère d'une éducation universitaire réussie serait la capacité de l'étudiant d'élaborer un plan de travail pour la poursuite de ses études et qu'un tel plan devrait être une condition pour lui décerner le diplôme terminal ⁽¹⁾.

L'éducation des adultes devient ainsi non un rattrapage, même généralisé, mais une éducation permanente. La vie de travail ne consiste plus à exploiter les connaissances acquises. Elle suppose qu'on en acquière toujours d'autres, qu'en accord avec les nécessités professionnelles, mais aussi avec les aptitudes et les intérêts, on suive un plan d'études qui est aussi un plan de développement personnel.

Une telle conception de l'éducation permanente transforme sensiblement les objectifs de la promotion du travail: il faut, certes, acquérir les connaissances indispensables pour une promotion; mais il faut davantage. L'ingénieur formé par promotion doit savoir les mathématiques; mais il doit les savoir de telle manière qu'il puisse compléter et prolonger ce qu'il sait, sous peine de vieillir rapidement dans sa nouvelle fonction. Il lui sera donc tout aussi précieux d'avoir appris à travailler, à se documenter, à contrôler qu'il a bien compris un problème. La méthode vieillit moins vite que le contenu. Non seulement on mettra l'accent sur la formation fonda-

(1) Ce qui pourrait aussi permettre d'alléger certains programmes dans l'enseignement des jeunes.

mentale plus que sur la stricte application, mais encore il faudra faire naître, encourager et développer une attitude d'esprit, curiosité, capacité de poser un problème, imagination, rigueur d'analyse, qui est plus importante encore pour l'avenir.

Enfin, et peut-être surtout, la promotion n'est pas seulement un déplacement sur l'échelle hiérarchique, mais aussi un développement personnel. Le technicien qui devient ingénieur ne reçoit pas seulement d'autres tâches; il change de rôle social. Il élargit son horizon d'intérêts et de préoccupations en même temps que sa compétence, comme il élargit ses responsabilités. Même si l'on ne veut regarder que sa vie professionnelle, il a besoin de plus de culture générale. La transformation des organisations pousse dans ce sens: situées dans un monde plus ouvert, et plus changeant, elles devront, pour survivre, augmenter leur adaptabilité, c'est-à-dire, dans la plupart des cas, leur souplesse. Déléguant davantage les responsabilités, elles devront compter, à beaucoup d'échelons sinon à tous, sur des salariés plus capables de jugement et de décision. Cette maturité, c'est en général le bénéfice qu'on attribue à la culture, quels que soient les moyens par lesquels elle est acquise ou la définition qu'on en donne.

La promotion sociale, au sens large que nous envisageons, rejoint donc certains des objectifs traditionnels de la formation des adultes. Tout comme la formation professionnelle elle-même, elle ne se réduit pas à la transmission de savoirs et de savoir-faire spécialisés, mais s'intéresse, ne serait-ce que pour des raisons d'efficacité, à tout ce qui donne à « l'étudiant » une formation équilibrée, qui lui permette d'exercer toutes ses responsabilités. La promotion sociale ou l'éducation permanente auraient donc pour objectif de fournir à tous les adultes, dans le prolongement de l'enseignement qu'ils ont reçu lors de leur jeunesse, les moyens de poursuivre leur développement personnel en accord avec les besoins de l'économie ⁽¹⁾.

3. Sous cette forme très ambitieuse, la promotion sociale n'est encore vraiment organisée dans son ensemble dans aucun des six pays de la Communauté. Le terme même n'a de valeur officielle qu'en France et il y désigne plutôt une orientation et une préoccupation qu'un système d'enseignement couvrant les besoins. Ce qui existe en fait, dans les institutions comme dans les travaux d'études, c'est tout un éventail de réponses partielles aux problèmes que nous venons de définir, dont il faut préciser la portée et les limites.

a) La formation professionnelle est un peu partout en rapide transformation, comme l'attestent les discussions actuelles en Allemagne et en Italie ou la réforme en cours en France. Une des tendances marquantes de cette transformation est, comme nous l'avons déjà relevé, l'effort pour permettre, à travers la formation professionnelle, l'accès à des études de niveau universitaire. Le « *zweite Bildungsweg* » peut devenir, comme le prouve l'exemple de l'Angleterre, une grande voie d'accès aux études supérieures techniques.

En principe, ces développements concernent les jeunes gens. Mais en fait, ils apportent une contribution importante à la formation des adultes. En effet, mêlant,

⁽¹⁾ Rappelons la définition de la formation professionnelle adoptée dans la recommandation 117 de la conférence internationale du travail (27-6-1962): « la formation professionnelle est un processus se poursuivant durant toute la vie professionnelle d'un individu, selon ses besoins en tant qu'individu et membre de la communauté ».

de manière variée selon les pays, études et pratique du métier (journées de cours dans la semaine, périodes alternées, plus ou moins longues, de travail et d'enseignement), ils créent les institutions, les habitudes et l'état d'esprit qui servent également au perfectionnement et à la promotion. Le problème ne sera pas résolu par une simple suppression des limites d'âge, là où elles existent, ni par l'encouragement aux adultes à venir grossir les rangs des élèves: les cours pour adultes ont leurs exigences propres. Mais les mêmes établissements et les mêmes instructeurs peuvent être disponibles pour d'autres activités et, ce qui est plus précieux encore, les entreprises apprennent, par la pratique, ce qu'elles peuvent attendre d'un enseignement continu qui va bien au-delà de l'apprentissage traditionnel.

La promotion sociale ne peut pas être un sous-produit des réformes de la formation professionnelle, car elle doit conquérir son autonomie. Mais elle peut s'appuyer sur elle et y trouver une base solide de départ.

b) Les institutions de réadaptation pour les chômeurs ont aussi connu un développement dans la plupart des pays d'Europe, alors même qu'ils connaissent non seulement le plein emploi, mais une relative pénurie de main-d'œuvre. A l'origine, elles répondent à des fins assez limitées: donner une formation rapide (formation professionnelle des adultes ou formation professionnelle accélérée) à des adultes sans qualification ou dont la qualification est devenue inutile pour les diriger vers une branche qui manque de candidats. Cependant, leurs buts se sont élargis et diversifiés: ils s'intéressent maintenant aux cas de reconversion, techniquement très semblables aux précédents, mais aussi aux ruraux qui quittent la terre, aux travailleurs âgés, voire — notamment en Suède — aux femmes chefs de famille ou à celles qui, leurs enfants élevés, veulent reprendre leur activité. De plus, la FPA française crée depuis quelques années des stages plus longs pour permettre à des ouvriers qualifiés d'accéder au niveau de technicien.

L'élargissement n'est donc pas limité à une conscience plus aiguë du problème et ne se traduit pas seulement par l'augmentation des crédits disponibles (et donc des allocations versées aux stagiaires). Le problème lui-même est défini de manière plus large. On peut prévoir un développement qui facilitera la seconde vie professionnelle des femmes ou des travailleurs âgés et qui répondra, plus généralement, à certains des besoins les plus urgents de la promotion du travail.

L'exemple des pays scandinaves mériterait d'être étudié de plus près, et tout particulièrement celui du Danemark. Une loi, fort ambitieuse, de 1960 y prévoit une formation complémentaire pour tous les ouvriers non qualifiés de l'industrie danoise. L'application progressive de cette loi, qui étend la reconversion jusqu'à l'éducation généralisée des adultes sans qualification, mériterait d'être suivie.

c) L'éducation des adultes, au sens traditionnel du terme, c'est-à-dire la formation civique et culturelle (destinée en fait souvent à des travailleurs), est très inégalement développée dans les six pays. Active en Allemagne et aux Pays-Bas, elle l'est beaucoup moins en France et en Italie, malgré des efforts récents. Elle a longtemps été considérée comme radicalement distincte de la formation professionnelle: celle-ci, en effet, relevait de la vie économique; celle-là, au contraire, formait des hommes cultivés, des animateurs, des citoyens actifs. Il est clair aujourd'hui que la distinction s'estompe ou, en tout cas, que la collaboration entre les deux enseignements est nécessaire.

D'une part, en effet, la définition de ce qui est professionnellement utile s'élargit: l'histoire de l'art est-elle pure matière de culture ou matière professionnelle pour le spécialiste de publicité? Les sciences humaines ne sont-elles qu'un ornement pour l'administrateur, à tous les niveaux? La géographie, l'histoire n'ont-elles qu'un intérêt de culture pour les métiers du commerce? Dans un monde qui s'élargit et se diversifie, la distinction du gratuit et de l'intéressé devient fragile.

D'autre part, le but même que se proposait l'éducation des adultes, notamment dans les pays anglo-saxons, c'est-à-dire de fournir à la vie démocratique des citoyens capables d'y tenir une place active, la rapproche aujourd'hui de la vie professionnelle. C'est souvent dans le métier que commence l'apprentissage de la démocratie, de ses règles et de ses responsabilités. La crise politique qu'a traversée la France a eu au moins le mérite d'y populariser cette conviction. La formation syndicale aujourd'hui comporte un apprentissage du droit du travail et de la sécurité sociale comme de l'économie. Elle s'efforce de rendre le militant sensible aux problèmes de son industrie et de sa région. Elle s'appuie souvent sur le perfectionnement professionnel du salarié et peut y contribuer en élargissant son horizon intellectuel.

On ne saurait confondre l'éducation qui permet aux adultes une vie de loisir plus riche et celle qui leur donne un métier plus qualifié. Fréquenter un club de photographie et suivre un cours de résistance des matériaux restent bien deux activités distinctes. Mais elles peuvent s'épauler mutuellement, et les programmes de promotion professionnelle font une part légitime, dans les soirées et les jours de liberté, aux intérêts non professionnels des stagiaires. En ce sens, l'éducation des adultes au sens étroit est une partie de la promotion sociale ou de l'éducation permanente au même titre que la promotion professionnelle et en collaboration étroite avec elle. Les services de formation des entreprises l'on souvent fort bien compris.

4. Derrière tout projet d'éducation, il y a une vision de la société souhaitée. L'éducation permanente, telle qu'elle est conçue aujourd'hui, préfigure une société assez différente de celle que nous connaissons. Il n'est peut-être pas vain d'en esquisser quelques traits.

On nous promet souvent pour un avenir proche l'avènement d'une civilisation des loisirs. Si l'on entend par là que le temps de travail officiellement exigé a tendance à se réduire, et que les moyens d'occuper le temps libre augmentent, cela est peu contestable. Depuis une dizaine d'années, la durée moyenne du travail a un peu diminué dans les six pays (y compris la France, si l'on tient compte de l'allongement des congés payés), et le développement du tourisme et de tous les instruments de loisir, de l'automobile à la télévision, montre qu'on utilise plus activement le temps libre. Mais, à presque tous les niveaux d'activité, et davantage aux niveaux élevés, le temps nécessaire pour se tenir au courant et rester au niveau de son métier augmente. Le cadre, l'administrateur, le fonctionnaire de responsabilité, le professeur ont peut-être des horaires plus chargés qu'ils n'ont jamais été, le cadre moyen, le technicien, l'enseignant ne voient pas les exigences de leur travail diminuer, bien au contraire. Il est vrai qu'elles peuvent changer de forme; il y entre une part plus grande de travail qu'aucun supérieur n'exige ni ne contrôle, de travail que l'individu s'impose pour tenir sa place et garder sa compétence. Il n'est pas aventuré de prévoir le temps où le développement personnel tiendra une place importante et reconnue dans l'activité de travail. Le nombre d'heures d'activité n'en sera pas réduit, même si l'autonomie de cette activité augmente. Temps « libre », si l'on veut, puisqu'il

échappe aux contraintes directes du métier, mais non temps de détente ou d'inactivité. Ce qui est déjà le sort de tous les cadres qualifiés a chance de devenir de plus en plus commun. La civilisation du loisir sera probablement tout autant, et même davantage, une civilisation de l'éducation.

Une telle perspective implique, bien entendu, un accroissement considérable des établissements et des moyens d'enseignement, du personnel spécialisé et des crédits affectés. Devant la montée des budgets de l'enseignement, est-il nécessaire de souligner que ces dépenses deviendront énormes dans les décennies à venir? Mais ces investissements — car il fait peu de doute aujourd'hui que les dépenses d'enseignement doivent être rangées dans cette catégorie — n'auront leur effet que par une transformation de la fonction même d'éducation, qui doit aussi se diffuser à tous les niveaux. La civilisation de l'éducation suppose aussi une société éducative, où l'autorité, hiérarchique ou fonctionnelle, s'accompagne d'un devoir de former et d'enseigner, où l'effort personnel de chacun pour acquérir plus de capacités est reconnu, encouragé et aidé. Il ne s'agit pas seulement d'écarter les obstacles et les préjugés qui gênent ou arrêtent les individus qui veulent se former (combien y a-t-il aujourd'hui d'autodidactes possibles que l'ironie ou le mépris de leur milieu a arrêtés? Celui qui étudie n'est-il pas trop souvent encore considéré, dans sa famille comme par ses collègues de travail, comme un attardé qui rêve de se retrouver enfant à l'école?). Mais il faut aussi que se forme un entourage favorable. Toute compétence spécialisée tend à créer autour d'elle, par les contacts directs, les associations, les conférences, les publications, une communauté éducative qui soutient, stimule et sanctionne les efforts de ses membres. La société éducative est faite de la multiplication de telles communautés.

Le développement de l'individu par l'éducation permanente ne peut donc suivre un curriculum établi une fois pour toutes. Il doit être un programme personnel. Les institutions doivent donc lui offrir un nombre suffisant de choix et d'orientations, lui permettant d'établir lui-même son menu, mais aussi de trouver les conseils nécessaires pour le faire.

Un tel programme est sujet à révisions périodiques et ne peut être établi que peu à peu, par morceaux, avec pour seule continuité celle d'une évolution personnelle, sociale et professionnelle.

Utopie? Plutôt perspective à long terme et qui doit servir à orienter plus efficacement les actions immédiates. Même si nos préoccupations sont aujourd'hui de boucher des trous et de faire face à des besoins urgents, il n'est pas inutile de se demander si les moyens que nous employons sont tous provisoires et destinés à disparaître avec le mal qui les a fait naître, ou s'ils s'inscrivent dans un ensemble cohérent. Les méthodes et l'organisation de la promotion sociale peuvent et doivent contribuer à l'établissement de la civilisation de l'éducation.

11. MÉTHODES

Toutes les recherches pédagogiques, que ce soit des études en forme ou l'expérimentation quotidienne de milliers de professeurs et de moniteurs, comportent des enseignements pour la formation des adultes. Il serait fastidieux d'entrer dans le détail des techniques et des instruments pédagogiques, d'autant plus long que les matières à

enseigner et les situations sont plus diverses. Nous nous efforcerons donc seulement de relever quelques principes généraux qui nous semblent propres à la formation des adultes. Ils découlent naturellement de notre analyse précédente.

1. Un enfant ou un adolescent n'est certes pas une matière vierge que l'éducateur peut pétrir à sa volonté. Il a des goûts, des intérêts, des aptitudes, un milieu familial. Un enseignement efficace doit, non pas les ignorer, mais bâtir sur eux. Mais le problème est encore bien plus grand pour un adulte: il a une personnalité forgée, une expérience, parfois durement acquise, une vision, plus ou moins claire, de son avenir, des responsabilités. Le savoir qu'on peut lui offrir ne vient pas de lui-même se ranger dans des cases toutes prêtes. Pour se développer, l'adulte doit aussi se réformer, remettre en cause des habitudes intellectuelles et affectives. Le changement des attitudes est inséparable de l'acquisition des connaissances.

Tous ceux qui ont enseigné à des adultes connaissent bien la difficulté majeure de leur tâche. L'étudiant adulte est avide d'acquérir, et son sérieux, son humilité devant les faits, son respect du savoir sont souvent très supérieurs à ceux de l'adolescent; mais il cherche souvent à accumuler plutôt qu'à organiser et réviser difficilement ses cadres de pensée. Il manque de méthode, mais aussi de souplesse d'esprit. Il additionne plus qu'il n'élabore. La première tâche est souvent d'ébranler ses certitudes, de l'obliger à sortir du cadre étroit et rassurant de sa spécialité, de remettre en cause l'acquis pour lui permettre d'acquérir davantage.

Cette tâche est d'autant plus difficile qu'il est resté plus longtemps éloigné de l'enseignement. L'avantage d'une éducation vraiment permanente est qu'elle maintiendrait intacte cette faculté de révision qui, contrairement à ce qu'on croit souvent, reste parfaitement possible très tard dans l'âge adulte, mais que le manque d'exercice supprime rapidement. Mais, même à supposer réalisé un enseignement beaucoup plus continu que celui que nous connaissons aujourd'hui, la difficulté n'en subsisterait pas moins: la vie intellectuelle, même sans interruption, procède par étapes et par paliers, tout comme la vie professionnelle. Pour passer de l'un à l'autre, il faut défaire à nouveau et reconstruire.

Comme l'ont montré des études sur l'acquisition des connaissances techniques, il y a souvent un fossé entre l'enseignement reçu autrefois et la pratique du métier. Cette dernière a obligé à des raccourcis (un critère simple suffit pour distinguer des appareils), à des recettes (des procédés pratiques dont on est sûr, sans savoir les analyser dans le détail), à des analogies, fructueuses ou hasardeuses. Elle a conduit aussi à la connaissance d'un dédale de détails techniques indispensables, qui peuvent faire perdre de vue les lois générales. Le technicien respecte la science, mais souvent de loin, avec une crainte respectueuse qui s'affirme par le mépris de la vulgarisation et la difficulté à retrouver les principes dans les démarches quotidiennes. Il la connaît plus qu'il ne croit et moins qu'il ne voudrait. Un des principes de la pédagogie consiste donc à faire rentrer le savoir abstrait dans la pratique quotidienne, à déconcerter en montrant la complexité des phénomènes derrière la simplicité d'un indice comme à rassurer en montrant quelques grandes lois derrière la variété des phénomènes.

Ce qui est vrai des connaissances techniques et scientifiques l'est aussi de l'économie, de l'administration, de la gestion. Il faut assurément éviter d'accabler l'étudiant sous l'abstraction et la théorie. Mais, si le choc de l'enseignement doit être ménagé, pour être supportable et fructueux, il ne peut être supprimé. Il est au contraire un élément stratégique de la pédagogie.

Cet ébranlement nécessaire des cadres conceptuels et des attitudes risque moins d'être négligé aujourd'hui, où la mode a popularisé des méthodes de discussion et de réunion de groupes qui visent explicitement ce but. Même si on laisse de côté leur objet proprement psycho-social, qui est de sensibiliser les individus aux phénomènes psychologiques et de les rendre capables de les apercevoir, les différentes méthodes de discussion de groupe sont en effet un instrument puissant pour la modification des attitudes. Aucun cours et aucun discours n'auront jamais l'efficacité d'une discussion librement conduite pour obliger les participants à réviser leurs idées et à faire face aux problèmes. La manipulation, toujours possible, est assez peu à craindre dans l'enseignement, du fait même de sa continuité. Assurément, la discussion de groupe ne résout pas tous les problèmes et, sauf dans des intentions strictement thérapeutiques, il faut redouter la discussion à vide. Mais elle peut être un instrument efficace d'éducation mutuelle.

L'ébranlement nécessaire ne concerne pas seulement les savoirs. Comme nous l'avons dit, la promotion aboutit aussi à un changement de rôle social. Passer d'un niveau professionnel au niveau supérieur, c'est souvent passer d'un rôle qui consiste à résoudre les problèmes posés par d'autres (ou à apporter sa contribution à leur solution) à un rôle qui consiste à les identifier et à les poser. Là aussi, on ne peut y parvenir qu'en déconcertant (en faisant découvrir les difficultés cachées et les voies nouvelles possibles) et en rassurant (en montrant qu'on peut progresser avec méthode dans un domaine qu'on ne connaît pas encore). On peut y parvenir notamment en obligeant les étudiants adultes à explorer des problèmes neufs pour eux. Si une école qui transforme des techniciens en ingénieurs fait une place à des exposés sur la philosophie ou à des réunions de culture musicale, ce n'est pas seulement pour répondre à la curiosité intellectuelle des stagiaires, encore moins pour leur donner un vernis superficiel qui leur permette de briller dans la conversation. C'est pour leur faire éprouver, sur un terrain pour eux instable, la validité d'une démarche intellectuelle et les certitudes d'une méthode.

La promotion est aussi un changement de milieu, quelles que soient les fidélités que garde le promotionnaire à ses origines. Elle suppose un dosage différent, dans les rapports avec autrui, de la soumission et de l'autorité, de la discipline et de l'initiative, du respect et de la critique. Cet apprentissage est certainement aussi difficile que celui des mathématiques ou de l'économie et il est moins aisé d'en définir les étapes. La formation générale, c'est-à-dire l'éveil de la curiosité et l'acquisition d'une méthode, quel que soit le domaine auquel s'appliquent cette méthode et cette curiosité, est encore la meilleure réponse possible.

Reste que les meilleures démarches pédagogiques sont d'une efficacité limitée si les attitudes et les efforts qu'elles font naître chez l'individu ne trouvent pas de soutien extérieur. Il existe, bien sûr, une communauté de promotionnaires, d'autant plus forte qu'ils passent plus de temps ensemble (très faible, souvent dans les cours du soir, où les élèves se connaissent parfois à peine). Mais au-delà, le milieu familial peut avoir une influence décisive. Au moment d'une surcharge de travail, d'une fatigue plus grande, d'une maladie, la décision de continuer ou non dépendra pour une grande part de l'appui de la femme. L'éducation demande du temps soustrait à la vie familiale. Plus grave encore, elle peut éloigner l'un de l'autre les deux membres d'un couple qui ne suivent pas le même chemin. Ce n'est ni un luxe ni une élégance inutile que de prévoir la formation des conjoints, ce peut être au contraire une condition de succès.

Mais plus importante encore est l'action sur le milieu professionnel. L'effort isolé d'un individu dans une entreprise est normalement mal vu, sauf peut-être de quelque chef compréhensif. Il sera d'autant mieux accueilli qu'il sera imité. Une politique de formation et de promotion dans les entreprises et les administrations peut seule donner un cadre favorable à l'effort individuel. Dans ce cas, le succès des uns sert aux autres d'exemple en frayant la voie, en les stimulant, en déclenchant un mouvement général. Toutes les expériences de promotion supérieure du travail concordent sur ce point: un technicien qui devient ingénieur en met en mouvement dix qui se perfectionnent et transforme l'atmosphère d'un service.

Les besoins ressentis immédiatement sont si grands qu'on peut tirer de cette constatation une politique: l'éducation permanente dans l'entreprise pourrait se démultiplier par la formation, en progression géométrique, de formateurs à tous les échelons de responsabilité. Avec les conseils pédagogiques d'un institut spécialisé, organisant des stages brefs de préparation et de contrôle, c'est l'ensemble des cadres qui pourrait être mobilisé pour la formation.

2. Si l'on considère, après l'esprit de l'enseignement, la méthode qu'il doit suivre, il faut relever quelques traits particuliers de l'enseignement aux adultes.

Tout d'abord, l'éducation d'un adulte repose sur un projet individuel de développement. Quelque soin qu'on ait mis à l'élaboration des programmes d'enseignement, ils ne peuvent constituer qu'un vêtement de confection qu'il faudra retoucher au gré du client. La première qualité des programmes doit donc être la diversité, pour permettre un choix étendu, et la souplesse, pour qu'ils puissent être adaptés. Il faut donc rechercher des moyens et des instruments d'enseignement qui favorisent au maximum son individualisation. Pratiquement, cela signifie que la progression doit pouvoir se faire à des cadences variables, que la graduation des travaux pratiques doit être souple, qu'une place importante doit être faite aux travaux individuels d'application, aux « projets » individuels ou collectifs, c'est-à-dire aux études d'application orientées selon les intérêts des participants; cela signifie aussi que le groupement des matières étudiées doit être aussi libre que possible et laissé au choix de l'intéressé; enfin que, si un diplôme doit être décerné, il doit reposer sur un système de points plutôt que sur un examen unitaire, et que les points doivent être acquis par une réalisation individuelle plutôt que par le passage d'une série prédéterminée d'épreuves.

Sans entrer dans le détail technique, il est nécessaire, à ce sujet, de souligner l'importance des enseignements programmés, dont le principe fait tout l'intérêt des machines à enseigner. Ils ne sont, certes, applicables qu'à des matières où la progression peut être suffisamment rigoureuse pour être analysée en éléments successifs. Mais dans ces limites, ils offrent, sous leurs diverses formes, l'avantage majeur de proportionner exactement la vitesse d'acquisition aux capacités de l'étudiant, de répondre à ses erreurs éventuelles et de lui indiquer les détours nécessaires, enfin de vérifier à chaque étape la solidité des connaissances acquises. Pour programmer un enseignement, il faut assurément un très gros effort d'analyse logique et d'étude pédagogique. Mais cette explicitation des connaissances à acquérir et des voies pour y parvenir permet une adaptation aux besoins de l'étudiant qu'aucun exposé oral ne peut atteindre. Le principe peut, rappelons le, s'appliquer à la composition des manuels. Sous une forme ou sous une autre, l'enseignement programmé peut offrir un moyen très efficace d'individualiser l'acquisition des connaissances.

Bien entendu, cette individualisation ne s'oppose nullement à ce qu'on tire bénéfice de l'éducation mutuelle. Elle peut déjà être utile chez l'enfant, en développant le sens critique et la capacité de communiquer, mais plus encore chez les adultes, qui ont une expérience déjà approfondie et qui ont souvent besoin de la confronter avec celle des autres pour la tirer au clair et l'analyser. Les sessions de formation dans l'industrie, notamment à l'usage des contremaîtres, nous ont familiarisés avec cette pratique. Elle peut avoir un emploi assez large, non seulement pour déclencher une réflexion ou une étude, mais pour contrôler son déroulement et ses résultats comme pour l'enrichir. A la limite, le rôle de l'enseignant peut se ramener à cette éducation mutuelle dans la mesure où il ne domine plus le groupe de travail, mais se borne à l'animer, où il est, la plupart du temps, un membre du groupe parmi d'autres.

De toute manière, l'éducation permanente des adultes doit être en partie une auto-éducation. Elle donne donc une importance accrue à la qualité du matériel pédagogique disponible et à l'efficacité des moyens de documentation: les manuels peuvent être imparfaits, incomplets ou allusifs, ou d'abord difficile, quand ils ne sont que l'instrument d'un professeur. Ils doivent être conçus tout différemment, aussi bien dans l'exposé des matières que dans la place, la fréquence et la gradation des exercices, si un homme seul doit pouvoir les lire. Plus encore, les revues critiques, les documents, les fichiers de bibliothèques et des centres de documentation doivent être considérablement étendus, diversifiés, explicités, s'ils sont destinés non plus à des spécialistes rompus à leur usage, mais à des profanes qui veulent s'initier. Les moyens techniques du travail individuel devraient être vulgarisés.

Le rôle même de l'enseignant risque d'en être profondément transformé. Les programmes automatisés peuvent le libérer de la partie la plus routinière de sa tâche. Son rôle sera plutôt de les concevoir, ou en tout cas de les corriger et de les contrôler. En revanche, s'il n'est plus un distributeur d'informations, il doit plus que jamais être l'orienteur, le tuteur, le guide, le contrôle dans la recherche des faits et des idées. Documentaliste et initiateur, chargé surtout de faire le pont entre les désirs d'un individu et les moyens de formation accessibles et de suivre son cheminement, donnant l'exemple par ses propres travaux, il doit aussi coordonner son action avec celle de ses collègues, des bibliothécaires, des psychologues, des orienteurs pour assurer à tout candidat à l'éducation permanente un ensemble efficace de services. Le contrôle des résultats de l'enseignement doit sans doute, dans beaucoup de cas, faire l'objet d'un constat en forme, c'est-à-dire d'un diplôme, valeur négociable sur le marché du travail et qui donne quelque sécurité au demandeur de travail comme à l'employeur. Mais ce constat terminal, outre qu'il devrait être diversifié en degrés de succès plutôt qu'aboutir à la distinction tranchée du succès et de l'échec, doit être ramené à sa valeur réelle, celle d'un signe extérieur d'éducation. Le vrai contrôle quotidien des progrès devrait être confié pour l'essentiel, avec l'aide de l'enseignant, à l'étudiant lui-même ou, dans certains cas, au collègue de ses pairs. Si l'éducation des adultes est un projet individuel et en partie une auto-éducation, il est indispensable que l'adulte apprenne à apprécier le résultat de ses efforts, à se corriger lui-même, à chercher les raisons de ses erreurs ou de ses fourvoiements. Même si c'est acceptable pour l'enfant — et rien n'est moins certain — il n'est pas normal que l'adulte vive, au cours de son effort d'éducation, dans un monde où la vérité est déjà toute écrite, où quelqu'un la possède de toute éternité, alors que toute sa vie professionnelle lui démontre qu'elle est à chercher et à établir et que toute vie intellectuelle repose sur la même conviction.

Les exemples que nous avons pris viennent surtout du commerce et de l'industrie. Mais les principes pédagogiques ne sont pas valables seulement pour les salariés. La nécessité de ne pas confondre l'éducation permanente avec quelques années supplémentaires d'enseignement obligatoire répartis au cours de la vie est peut-être plus évidente encore dans le cas des indépendants: l'exploitant agricole qui veut améliorer sa gestion ou ses façons culturales, le petit commerçant qui se préoccupe des circuits de la distribution ou du marché, l'artisan qui veut prévoir comment son habileté peut trouver son meilleur emploi dans un monde industriel ne participeront à l'éducation permanente que s'ils voient, dans les enseignements et les moyens de culture qui leur sont offerts, une réponse à leurs problèmes propres, personnels et économiques. L'organisation sera assurément différente, mais l'esprit de l'enseignement sera fondamentalement le même, comme le montre les succès de l'éducation populaire dans l'agriculture ou les méthodes pédagogiques employées dans les cercles d'agriculteurs.

Si l'application en est difficile et doit être cherchée minutieusement dans chaque situation et dans chaque métier pour revêtir une forme efficace, les préceptes sont finalement simples et ils valent même dans les expériences limitées de reconversion, de recyclage ou de rattrapage: donner le primat à la curiosité, à la capacité de poser des questions sur l'acquisition d'un savoir complet; à la méthode, manière de se documenter, d'examiner, de raisonner, de contrôler, sur le contenu; à l'apprentissage des langages fondamentaux, langue nationale, mathématiques ou concepts de base d'une discipline, sur le détail de l'application. Entraînement mental ou art d'apprendre, toutes les méthodes de formation révèlent la valeur éminemment pratique de l'enseignement fondamental. Former des adultes, ce n'est pas seulement ajouter au stock d'informations qu'ils possèdent, c'est améliorer leurs instruments intellectuels pour permettre à l'effet de la réunion, des cours, du stage ou de la période d'enseignement de se poursuivre à long terme, par l'effort propre de l'étudiant.

III. STRUCTURE ET ORGANISATION

Si l'objet de l'éducation permanente est aussi vaste que nous l'avons défini et si ses méthodes reposent sur le principe de l'individualisation de l'effort éducatif, il serait peu raisonnable d'essayer de bâtir un système d'éducation des adultes aussi bien structuré et aussi bien défini que le système d'enseignement des jeunes. La diversification et la souplesse doivent être la règle. Elles excluent une construction rigide et définitive. Une part importante doit être faite à des initiatives décentralisées, aussi bien pour le développement d'activités qui sont encore très insuffisantes que pour leur bon fonctionnement.

On n'en saurait conclure qu'il suffit de laisser faire, en ordre dispersé, les entreprises et les syndicats, les associations et les municipalités, voire les marchands de cours. Des encouragements, des aides, des compléments, des garanties doivent être apportés, et pour que cet effort soit efficace, il faut qu'il obéisse à une vision d'ensemble. Par son coût comme par ses conséquences, l'éducation permanente est une affaire d'intérêt public, national ou international.

1. La réussite de l'éducation permanente suppose réunies des conditions préalables. Elles sont banales, mais cela ne dispense pas de les énumérer.

a) Toutes les études qui ont porté sur le public des étudiants adultes aboutissent à quelques conclusions similaires: parmi ceux qui poursuivent leur éducation, qu'il s'agisse de perfectionnement professionnel, de culture ou de formation civique, ceux qui ont déjà fait des études pendant leur jeunesse sont plus nombreux qu'ils ne sont dans la population d'origine. Au ciné-club ou au centre culturel, les médecins, les cadres, les enseignants ont une place disproportionnée par rapport aux ouvriers semi-qualifiés ou aux manœuvres. Dans les cours de promotion, même s'ils n'exigent pas de diplôme au départ et s'ils sont conçus pour être accessibles à tous, les techniciens sont plus nombreux que les ouvriers, et les anciens élèves de l'enseignement secondaire plus que ceux qui n'ont pas dépassé l'école obligatoire. A cette loi de sur-représentation des instruits s'en ajoute une autre: le profit des cours est d'autant plus grand qu'il s'est écoulé moins de temps entre la sortie de l'enseignement pour les jeunes et le début de l'enseignement pour adultes. Ce qui revient à dire que les chances de progrès par l'éducation permanente sont en relation directe avec le nombre d'années d'enseignement reçues. On ne saurait fixer avec précision un seuil au-dessous duquel le progrès est plus tard ou impossible ou très limité mais il est très probable que, sauf pour des individus exceptionnellement doués ou dans des circonstances très favorables, le niveau qui permet plus tard un développement satisfaisant est très au-delà de la fin de l'école primaire.

Une élévation de la durée et du niveau de l'enseignement obligatoire est donc une des conditions préalables à un vaste développement de l'éducation des adultes. Une extension rapide de l'enseignement secondaire, avec une certaine modification du niveau des différentes branches de cet enseignement, en est une condition très favorable. Une augmentation rapide du nombre d'étudiants dans l'enseignement de niveau supérieur y contribuerait aussi de manière importante.

Dans les deux derniers cas, et tout particulièrement pour l'enseignement supérieur, l'extension suppose une diversification et un assouplissement. Une université exigeante sur les conditions d'admission, rigide dans ses programmes, soumise à la loi du tout ou rien dans ses diplômes n'encourage guère l'afflux des étudiants ou en tout cas n'est guère préparée à en tirer le meilleur parti. Les modifications qui, çà et là, sont venues corriger ces défauts, semblent encore fort insuffisantes.

Nous ne pouvons ici développer ces remarques, qui relèvent d'une autre étude. Mais l'éducation permanente, si elle n'est pas l'enseignement des jeunes, garde avec lui des liens profonds.

b) Un des grands freins au développement de l'éducation permanente, même lorsqu'on peut trouver des enseignants et des étudiants qui demandent leur concours, est la pénurie de moyens de travail et de documentation. Entre la bibliothèque populaire, qui dispose de livres de lecture et de culture générale, et la bibliothèque spécialisée, réservée en fait aux spécialistes et aux chercheurs, il n'y a pas assez de centres de documentation de niveau moyen: des centres de documentation spécialisés, par exemple des centres de documentation technique, pourraient, au niveau régional, fournir les moyens de travail indispensables. Cela supposerait non seulement que les heures de fréquentation, les prêts à domicile, les prêts entre centres et entre bibliothèques soient aménagés, mais aussi que des moyens suffisants soient donnés aux documentalistes pour élaborer les fichiers, faire des recherches bibliographiques sur demande et conseiller ceux qui veulent les consulter. Des services de photocopie et de reproduction de documents devraient être assurés à des prix modiques, pour

l'usage individuel comme pour celui de l'enseignement. L'effort, souvent considérable, qui a été fait par les bibliothèques publiques comme par les centres de documentation d'entreprises devrait aboutir à une collaboration locale ou régionale qui mettrait en commun la documentation à destination du grand public ou des spécialistes, de préférence à proximité immédiate des lieux d'enseignement. La multiplication des documents ne pose plus aujourd'hui de problèmes techniques. Les problèmes juridiques sont certainement solubles. Les ressources à dégager sont assurément importantes, elles ne sont pas d'un ordre de grandeur disproportionné par rapport aux autres dépenses d'éducation.

Les manuels et les instruments pédagogiques devraient être diversifiés: dans une même matière, il peut y avoir plusieurs voies d'accès, plus ou moins difficiles, et avec des détours plus ou moins compliqués. On n'a pas jusqu'ici, au moins en France, fabriqué des manuels destinés explicitement aux niveaux élémentaires de l'éducation des adultes (qui sont évidemment fort différents du même niveau de connaissances dans l'éducation des jeunes). Les autorités publiques peuvent — et elles commencent à le faire — jouer un rôle d'orientation et de stimulation. Sans prendre la place des éditeurs et des libraires, elles peuvent appeler les initiatives, relever les besoins, abaisser les coûts. Des réseaux nationaux ou internationaux d'information sur le matériel pédagogique disponible contribueraient à cette œuvre.

c) Il est impossible, enfin, de ne pas aborder la difficile question de la durée du travail. Bien que la tendance ait été, dans les dix dernières années, à une légère réduction de cette durée dans les six pays, elle reste encore élevée dans beaucoup de branches. Il va sans dire que des horaires qui atteignent et dépassent 48 heures par semaine laissent fort peu de place au travail personnel, sinon dans des conditions qui ne sont pas loin d'être héroïques. On peut évidemment penser que la tendance actuelle se poursuivra, mais cette diminution ne peut être qu'assez lente et il est peu probable qu'elle suffise à stimuler considérablement la formation.

La solution véritable, dans l'immédiat, est donc moins dans la réduction globale des horaires, si souhaitable qu'on puisse la juger pour d'autres raisons, que dans une réduction sélective. Beaucoup d'entreprises, déjà, accordent à ceux de leurs salariés qui suivent des cours du soir un peu de temps libre pour s'y rendre et même, sous certaines conditions de pertinence du cours choisi, de sérieux de l'établissement et de succès dans les études, maintiennent le salaire des heures perdues. Une généralisation de ces pratiques pourrait être obtenue si l'Etat concédait aux entreprises des avantages, notamment fiscaux, en contrepartie de ces dépenses. De même, les congés d'éducation pourraient être plus libéraux et mieux compensés, soit par l'entreprise elle-même (en France, le comité d'entreprise peut aujourd'hui les indemniser), soit par des allocations publiques. La grande difficulté est que cette pratique est évidemment plus facile à adopter pour les entreprises d'une certaine taille. Les formules pour les petites entreprises sont le plus souvent encore à inventer.

Il serait possible aussi de mettre à profit les variations saisonnières de l'activité. Même sans citer les cas extrêmes du bâtiment ou de l'agriculture, l'heure de travail du salarié n'a pas en fait la même valeur aux différents mois de l'année. Des liens plus étroits entre les branches d'activité et les institutions d'enseignement permettraient de placer des stages ou des cours intensifs pendant les périodes creuses ou moins actives.

Enfin, l'aménagement des horaires, c'est-à-dire une disposition différente des heures de travail dans la journée ou dans la semaine, même sans modification de leur total, peut, dans beaucoup de cas, faciliter l'œuvre d'éducation, à condition, là aussi, que des accords avec les établissements d'enseignement assurent qu'il peut atteindre cette fin. Une organisation par branche ne ferait même pas obstacle à la diversification des horaires dans les grands centres que certains souhaitent pour étaler les pointes de transport et plus généralement les encombrements ⁽¹⁾.

2. L'entreprise — nous prenons ce mot au sens large pour désigner toute unité de travail, usine, banque, administration publique — a, de toute évidence, un rôle majeur à jouer dans l'éducation des adultes. Tout d'abord, c'est dans la vie de travail que peuvent être le mieux détectés les besoins de formation et les capacités de se former. Sans doute, l'association de parents d'élèves, la société sportive locale, l'association de culture populaire, le syndicat ou le parti politique peuvent être et doivent être des occasions pour leurs membres actifs de mesurer leurs manques et leurs possibilités. Mais les épreuves qui révèlent le mieux leurs insuffisances et leurs aptitudes sont, pour la majorité des adultes, des épreuves professionnelles. Plus d'un adulte, il est vrai, s'est révélé à lui-même et aux autres dans des activités latérales, parce que, trésorier ou secrétaire d'un groupe, il a dû s'inventer des capacités d'organisation et de réflexion qu'il ignorait et que son métier ne demandait pas. Mais, quelle que soit l'importance de ces carrières parallèles, la vie de travail est le plus souvent centrale, ne serait-ce que parce que, même si une ambition définie ou les chances de la satisfaire font défaut, cette vie est l'occasion des principaux contacts sociaux et la source du statut. Les conseils, les critiques, les appréciations des compagnons de travail et des supérieurs sont probablement ceux qui exercent la plus forte influence.

En outre, l'éducation des adultes diffère de celle des enfants notamment parce qu'il est plus difficile d'y semer pour un avenir lointain. On peut demander à un enfant de douze ans de s'appliquer à des matières pour lesquelles il n'éprouve qu'un intérêt médiocre et dont il ne peut apprécier l'utilité future (bien qu'il ne soit pas nécessairement sage d'en faire une règle de l'enseignement). On ne peut demander à un adulte d'acquiescer des connaissances dont il ne voit ni la pertinence ni l'utilisation. Toute éducation est un détour, et on ne peut en justifier de manière utilitaire chaque étape sans la stériliser. Mais le détour peut être plus ou moins grand, et il est nécessairement moins grand pour l'adulte, du fait même qu'il n'est pas totalement disponible, comme l'enfant ou l'adolescent. Il faut donc qu'il voie des objectifs pas trop éloignés, qu'il discerne les voies par lesquelles son progrès peut le conduire à un travail plus intéressant, ou mieux payé, ou ayant plus d'avenir. Même s'il a la volonté et les forces nécessaires pour viser loin, il faut qu'il ait des échelons de succès et des perspectives concrètes. Là encore, c'est dans son entreprise ou dans des entreprises proches, que son travail lui fait connaître, qu'il peut obtenir l'un et l'autre. C'est là aussi, en contact avec les nécessités économiques, qu'il peut s'assurer que son effort ne le conduit pas dans une impasse, mais qu'il lui permet de répondre à un besoin.

A dire vrai, les quelques études dont nous disposons sur les adultes qui se perfectionnent ne confirment qu'en partie ce que nous venons d'affirmer. Il est fréquent

(1) Il va sans dire que nous ne prétendons pas décider ici si cette mesure est souhaitable ou non.

que les promotionnaires n'aient qu'une idée vague de ce que pourrait être la récompense professionnelle de leur travail, qu'ils déclarent étudier « pour se perfectionner », sans viser un poste déterminé. L'expérience enseigne aussi que la promotion se fait souvent, surtout quand l'étudiant vient d'une entreprise petite ou moyenne où les débouchés sont restreints et les spécialisations peu nombreuses, par un changement d'employeur; et même que, psychologiquement, elle est souvent plus facile par l'entrée au moins dans un autre atelier ou un autre service, où l'on n'a pas connu le promu dans ses capacités antérieures. Mais si ces faits (dont il conviendrait d'évaluer plus précisément la fréquence) montrent qu'on ne saurait confiner la promotion dans une entreprise ni la réduire à un effort pour obtenir un poste bientôt vacant, ils ne diminuent pas la responsabilité de l'entreprise dans le déclenchement de la tentative de promotion.

Les services de formation ont longtemps cherché leur équilibre: d'abord parce que la formation est parfois apparue aux employeurs comme une panacée à tous les problèmes sociaux avant de trouver sa vraie place; ensuite, parce qu'une fonction nouvelle a souvent besoin, pour s'affirmer, d'être placée en dehors des cadres traditionnels, qui risqueraient de l'étouffer. Mais, il fait peu de doute aujourd'hui qu'elle est un service fonctionnel, dont le succès se mesure à sa capacité de convaincre les échelons de la hiérarchie d'exercer leurs responsabilités et d'user de ses conseils techniques et des moyens qu'il peut offrir, et qu'elle prend sa place dans les services du personnel. Supposant une bonne analyse des postes et des fonctions comme une prévision des besoins de main-d'œuvre, appuyée sur une notation assez précise et assez souple pour faire apparaître les problèmes et les ressources des individus, elle n'est qu'un élément d'une politique d'ensemble du personnel.

Le développement spectaculaire de la formation dans les entreprises montre assez que beaucoup de celles-ci ont pris conscience de leur devoir d'avoir une politique de formation. Assurément, ce développement est encore très inégal, même pour les grandes entreprises où le problème est à la fois plus évident et plus facilement soluble. Mais il a été rapide depuis 1950. Descendant de la promotion et du perfectionnement des ouvriers qualifiés à la préparation au travail des semi-qualifiés, étendant les changements souhaités pour la maîtrise à toute la pyramide hiérarchique, généralisant le « recyclage » des cadres aux échelons supérieurs et inférieurs, la formation n'est pas loin, dans les meilleurs cas, d'intéresser tout le personnel de l'entreprise.

Le mouvement se poursuivra sans doute, poussé par les nécessités techniques ou celles de la concurrence dans beaucoup de cas et, souvent aussi, par l'appétit de carrière qui se généralise aujourd'hui parmi les salariés. Dès maintenant, sur le marché très tendu des techniciens, des ingénieurs et des cadres, un des moyens efficaces de recruter du personnel de qualité est la promesse de possibilités de formation et de perfectionnement, l'affirmation d'une politique libérale d'éducation, la preuve que la promotion des cadres est prévue et organisée. En ce domaine, les petites entreprises rencontrent naturellement plus de difficultés; mais des regroupements, notamment sous l'égide des associations professionnelles, peuvent y répondre en partie.

Ce mouvement n'a pas effacé les différences entre branches. Certaines d'entre elles ont eu traditionnellement la préoccupation de la formation et de la promotion. C'est le cas, en Allemagne et en Belgique comme en France, des charbonnages; à un moindre degré, mais avec un important effort récent, de la sidérurgie. La nationalisation

de l'électricité et des chemins de fer a provoqué, en France, un énorme effort de promotion à tous les niveaux, jusqu'aux plus élevés. Une industrie jeune et en croissance rapide comme l'électronique se préoccupe particulièrement de ses techniciens et de ses ingénieurs. Sans vouloir faire un tableau complet, il faut relever une tendance: le développement de la promotion supérieure du travail, c'est-à-dire de la formation d'ingénieurs et de cadres par promotion.

La formation d'ingénieurs, du fait qu'elle résulte généralement d'études de niveau universitaire après des études secondaires normales, n'est pas généralement classée dans la formation professionnelle. C'est cependant un fait d'expérience, confirmé par les statistiques disponibles, qu'un certain nombre de postes d'ingénieurs, et plus encore de cadres commerciaux ou administratifs, sont tenus par des individus sortis du rang. Ce qui est nouveau dans la promotion supérieure du travail, ce n'est donc pas la promotion elle-même, c'est qu'il ait été nécessaire de l'organiser.

En France, notamment, à la voie déjà ancienne de promotion offerte par le Conservatoire national des arts et métiers, se sont ajoutés des instituts d'université et des centres interentreprises, comme celui de Billancourt, ou couvrant une industrie, comme c'est le cas de l'industrie chimique. Nous avons déjà mentionné l'œuvre des grandes entreprises nationalisées. La « production » totale est encore faible, par comparaison au nombre d'ingénieurs sortis de grandes écoles, elle n'est déjà plus négligeable.

Mais il faut remarquer qu'il ne s'agit plus ici de formation d'entreprise. Le groupement est de règle et l'appel à l'université fréquent. On touche ici les limites de ce qu'une entreprise, même grande, peut accomplir.

3. Nous avons parlé jusqu'ici d'entreprises, sans préciser le partage des responsabilités et des pouvoirs. Mais on ne saurait ignorer qu'une action importante a été menée dans divers pays par les syndicats de salariés. En Allemagne, par exemple, les activités éducatives, dans le domaine de l'éducation professionnelle, du syndicat des employés (DAG) ou de la confédération des syndicats (DGB) sont bien connues et généralement appréciées. Leurs activités d'éducation générale ou civique sont plus importantes encore. Parmi les associations qui interviennent dans la formation des adultes, les syndicats peuvent avoir, et ont dans certains pays, une place éminente. Mais dans l'entreprise elle-même ou dans les organisations professionnelles ou les conseils qui surveillent la formation, les syndicats ont réclamé — et généralement obtenu pour la formation professionnelle — d'être associés aux responsabilités et d'exercer un contrôle. On peut discuter sur les meilleures formules d'association (le niveau régional ou national pour les organismes interprofessionnels et pour les organismes de branche) et sur le partage des responsabilités: en France, les différences de structure entre la formation professionnelle des adultes (relevant du ministère du travail) et l'enseignement technique (relevant du ministère de l'éducation nationale) montrent des solutions différentes dans le même pays. Les discussions depuis deux ans en Allemagne à propos de la législation demandée par les syndicats ou en Italie à propos de nouvelles lois sur l'enseignement et la formation professionnels prouvent que le débat est encore ouvert.

Au niveau de l'entreprise et du groupe d'entreprise, il y a place pour une action paritaire en matière de formation et de promotion. Ce n'est pas s'aventurer beaucoup que de prédire que ces questions tiendront de plus en plus de place dans les négo-

ciations et les conventions. Entre les employeurs qui affirment leur droit à décider de la promotion de fait et les syndicats de salariés qui veulent s'assurer que la sélection des candidats et l'attribution des avantages qu'on leur consent se font avec une stricte impartialité, les discussions peuvent être longues et difficiles. Il serait cependant surprenant que cet investissement d'intérêt collectif qu'est l'éducation des adultes ne permette pas des accords.

Mais il est douteux que le cadre professionnel soit toujours suffisant pour traiter de ces problèmes et à fortiori celui de l'entreprise.

L'éducation des adultes est considérée généralement comme un investissement rentable. Mais il ne l'est pas toujours pour celui qui le fait et, s'il est souhaitable que les entreprises encouragent l'effort de formation, il ne l'est pas qu'elles soumettent leur contribution à des engagements trop stricts de rester dans l'entreprise. Les abus, au reste, ne semblent pas nombreux et, de tous les formateurs, l'Etat est, à notre connaissance, celui qui exige les engagements les plus longs de la part de ceux dont il a payé la formation. Mais ce respect de la liberté individuelle pose bien évidemment un problème financier. Dans les branches où les spécialités sont assez peu transférables pour que les adultes formés aient peu de chances de s'en évader, une action concertée des entreprises de la branche, par leur organisation professionnelle, peut suffire. Mais ce n'est pas toujours le cas.

Plus généralement, la formation des adultes devra normalement suivre les glissements d'effectifs d'une branche à l'autre. Les branches où les effectifs baissent auront moins d'intérêt à financer la formation et probablement moins de moyens de le faire. Le même problème peut se poser entre les régions. Un régime national de surcompensation devra donc être établi pour équilibrer les dépenses sous peine de créer des inégalités, socialement indéfendables et économiquement fâcheuses. Les mécanismes peuvent être divers, de la taxe d'apprentissage (qui peut, en France, être affectée aux actions de promotion et dont on se propose d'élargir l'usage) à l'impôt pur et simple ou à l'organisation plus rigoureuse des contributions volontaires des sociétés. Mais il semble difficile qu'à la longue il n'y ait pas d'intervention de l'Etat. Le montant même des dépenses à envisager pousse dans ce sens. Aux Etats-Unis, les grandes universités privées, malgré tout leur prestige, vivent dans les difficultés budgétaires, et la poussée des universités d'Etat en est une preuve. L'extension, souhaitable à tous égards, de l'éducation permanente élèvera rapidement les budgets nécessaires bien au-delà des moyens des plus importantes unités privées. Bien plus, les compétences requises des formateurs sont, par définition, rares et, dès le niveau de technicien et plus encore à celui d'ingénieur, on les trouvera pour une bonne part dans l'Université et dans les laboratoires de recherche. Il ne serait ni rentable ni efficace pour une entreprise, même très grande, d'assurer elle-même le recyclage de ses ingénieurs. Même aux échelons plus modestes, le matériel pédagogique, les méthodes, l'esprit même de l'enseignement conduisent de plus en plus à faire appel à des spécialistes extérieurs, fût-ce à titre de conseil, c'est-à-dire à des enseignants. Enfin, la recherche pédagogique doit relever d'instituts spécialisés qui ont toute raison d'être d'attache universitaire.

L'initiation privée, qu'elle vienne des employeurs ou qu'elle soit paritaire, d'associations ou d'instituts, n'a aucune raison de disparaître. Mais elle requiert une aide technique, des subventions, l'appui sur un appareil officiel d'enseignement et une coordination.

4. Les organismes publics qui peuvent intervenir dans la promotion sociale sont nombreux. Sans même parler des collectivités locales, municipalités ou départements (régions), qui ont un rôle très différent selon le degré d'autonomie qui leur est accordé par la loi et la pratique de chaque pays, plusieurs ministères sont directement intéressés: un partage se fait d'abord entre l'éducation nationale et le travail, selon des règles différentes dans les différents pays. Si un regroupement peut être souhaitable pour faciliter une réforme profonde — c'est un des arguments principaux de ceux qui, en Italie, ont plaidé pour un ministère unique ou en tout cas un organisme centralisateur interministériel de la formation professionnelle — il n'est pas toujours nécessaire. On peut défendre l'idée que doivent coexister un appareil souple, plus lié aux fluctuations de l'emploi, sous l'égide du ministère du travail, et un appareil plus rigide, sous celle du ministère de l'éducation nationale. En outre, le ministère de l'agriculture a des responsabilités propres (il est frappant qu'en France il ait renforcé son autonomie en ce domaine depuis quelques années) et, selon les pays, on donnera plus ou moins d'importance aux services de l'artisanat ou au ministère du commerce, et au ministère de l'industrie. La nécessité de suivre de près la réalité économique incline à ne pas négliger l'action des ministères techniques.

Mais, quel que soit le partage des responsabilités, une concertation et une vue d'ensemble sont tout aussi nécessaires. La forme peut n'en n'être pas autoritaire. Même dans un pays traditionnellement centralisé comme la France, la promotion sociale relève d'un comité de coordination, rassemblant ministres et représentants des organisations professionnelles intéressées, et d'un délégué général auprès du premier ministre qui n'a ni la mission ni les moyens de créer une nouvelle administration. Cependant, si souples et si peu contraignantes que soient les formules adoptées, il faut qu'elles permettent d'orienter la promotion en fonction d'une étude prévisionnelle des besoins de main-d'œuvre en quantité et en qualité, par branches et par régions. Un programme pluri-annuel doit être établi, tenant compte des perspectives économiques, nationales et régionales, des objectifs fixés par le gouvernement, notamment en matière de réanimation régionale, mais aussi des perspectives à long terme sur l'évolution des besoins de main-d'œuvre. Il est de plus difficile aujourd'hui que les perspectives ne s'inscrivent pas dans un cadre supranational.

Ce programme est nécessaire à la fois pour informer les organisations intéressées (la simple diffusion de ces prévisions peut les aider considérablement à définir leur politique) et pour guider les interventions de la puissance publique. Dans l'évolution économique rapide que l'on peut attendre, il se présentera inévitablement des accidents demandant une action urgente et localisée; on ne peut pas espérer les supprimer, mais il est possible de les prévoir un peu plus tôt et de les traiter sans perdre de vue l'ensemble de l'économie et l'avenir plus lointain. De plus, l'Etat doit jouer un rôle de surcompensation dans la répartition des dépenses: dans les régions à habitat (ou à industrie) plus dispersé, les frais qu'entraînent les stages (même s'ils ne sont que le complément d'un enseignement par correspondance) s'élèvent et des subventions peuvent les égaliser. De même, on peut prévoir des dispositions plus favorables pour combler le handicap des régions ou des branches en difficulté.

A ce premier rôle de l'Etat s'en ajoute un autre: il doit veiller à la validité et à la transférabilité des diplômes reçus et des titres décernés; non seulement pour éviter les dangers et les excès d'un enseignement commercialisé qui ne peut que trop facilement, au niveau d'information où sont la plupart des candidats, abuser de

leur crédulité pour leur faire payer au prix fort un enseignement médiocre ou inadéquat, mais aussi pour limiter la tendance naturelle de certaines entreprises et de certaines branches à créer des qualifications-maison et des diplômes à valeur purement interne qui restreignent la rémunération de l'effort et la mobilité de la main-d'œuvre formée. La grande difficulté est de créer un ensemble de titres assez diversifiés, dans leur objet et dans leur niveau, pour rendre justice aux spécialisations et pour fournir un nombre suffisant d'échelons de succès. Il n'est pas cependant impossible d'envisager des procédures d'agrément et d'équivalences assez souples pour y répondre.

Ce cadre et ces garanties ne seront efficaces que si l'aide apportée par l'Etat et les collectivités publiques est suffisamment importante.

L'aide aux institutions s'adresse aussi bien aux institutions publiques qu'aux institutions privées. Pour les premières, le but est de faciliter l'emploi, pour la formation des adultes, de l'appareil de l'enseignement: les enseignants peuvent être préparés à ces tâches, nouvelles pour un bon nombre d'entre eux, par un complément d'instruction pédagogique comme par un contact plus étroit avec les milieux professionnels dont sont issus leurs nouveaux élèves (est-il nécessaire de rappeler que les principes de l'éducation permanente s'appliquent aussi aux enseignants?). Les conditions de rémunération doivent être prévues dans leur détail technique. Enfin, il faut prévoir des subventions d'équipement. Même si, pour des raisons d'urgence et de coût, on doit utiliser des locaux normalement destinés aux jeunes, il faut au moins pourvoir à leur aménagement et à leur adaptation, non seulement dans la taille des chaises et des tables, mais dans la disposition des salles de cours et de travail ou des bibliothèques.

Les institutions privées peuvent recevoir une aide technique (formation pédagogique pour leurs instructeurs, « prêt » d'enseignants qualifiés, fourniture de matériel d'enseignement) et une aide financière aussi bien pour leurs investissements que pour leur fonctionnement. A titre d'exemple, les conditions mises en France à de telles subventions (qui prennent parfois la forme d'un contrat) sont que la formation soit de qualité suffisante (qualification des enseignants), qu'elle prépare à des métiers dont l'utilité pour l'économie nationale, d'après les prévisions et les besoins, est reconnue, que l'accès aux études soit ouvert à des individus extérieurs à l'entreprise ou à l'association, que la gestion fasse une place suffisante aux représentants du personnel enseignant et des syndicats de salariés.

La procédure d'agrément par laquelle les institutions sont reconnues (et même, le cas échéant, la procédure de contrôle qui assure qu'elles continuent à remplir les conditions voulues) peuvent être soit le fait de l'administration elle-même, soit déléguées à une association.

Les institutions qui peuvent recevoir une aide devraient être entendues en un sens très large, incluant les bibliothèques et les centres de documentation, comme celles qui ont un but culturel, même si l'urgence conduit, dans une première phase, à être plus sélectif pour ces dernières.

En outre, et c'est dans beaucoup de cas aussi important, une aide doit être accordée aux individus. Elle devrait comporter une information par des publications assez fréquentes, qui devraient, pour être efficaces, emprunter le canal des employeurs et

des syndicats de salariés, et une orientation, sous la forme de services rattachés aux institutions de formation ou de services indépendants. Il serait avantageux que les mêmes services assurent, sinon le déplacement des diplômés, au moins une information qui y contribue. En outre, des indemnités devraient être versées à titre individuel (ou en remboursement, partiel ou total, du versement du salaire par l'employeur); les étudiants adultes devraient garder les avantages sociaux dont ils bénéficiaient au travail (aménagement du régime de sécurité sociale, assimilation des accidents d'études aux accidents du travail). Il est peu probable, dans l'état actuel des crédits, que les allocations ainsi versées compensent totalement la perte de salaire qu'entraîne souvent l'effort de promotion, et les cas les plus favorables resteront sans doute ceux où l'employeur maintient le salaire de l'étudiant. Mais il est souhaitable qu'on se rapproche d'une indemnisation totale, à la fois pour garantir la liberté individuelle du salarié et pour faciliter la mobilité de la main-d'œuvre.

Outre la formation proprement dite, l'Etat ou les collectivités publiques devraient encourager la vulgarisation des connaissances: acquérir quelque idée des réalités économiques, ce qu'il faut savoir de psychologie pour comprendre les problèmes de ses enfants, s'informer des techniques nouvelles ou des progrès de la biologie relève plus de la culture générale que de la formation professionnelle. Mais cette vulgarisation bâtit un niveau d'exigences intellectuelles, améliore l'information et la possibilité de choix, et elle doit être encouragée. Sans brider les initiatives des éditeurs et des associations, il est possible d'améliorer leur diffusion et d'en abaisser le prix de revient.

Enfin, la responsabilité de l'Etat est de s'assurer que la recherche pédagogique, psychologique et sociologique, dispose de moyens suffisants. Il peut encourager dans cette voie les universités et les associations ou fonder directement des instituts spécialisés (comme par exemple, en France, l'Institut national de formation des adultes, créé en octobre 1963). Il ne suffit pas d'espérer que le développement des sciences humaines les tourne naturellement vers ces problèmes. Comme dans toute matière neuve, une attention sélective est nécessaire.

A part, mais d'une importance qui n'est nullement marginale, peut être l'action de l'armée. Le service militaire est souvent l'occasion d'une révision de la vie professionnelle: c'est le moment où beaucoup de jeunes ruraux décident de quitter la terre et, pour plus d'un salarié, il marque la fin d'une période de disponibilité et d'expériences. Outre la formation qu'elle dispense afin d'acquérir des spécialités pour ses propres besoins, l'armée peut se charger d'une tâche d'information et d'orientation, faciliter la poursuite ou la reprise des études, à un âge particulièrement critique.

5. L'Université, tout particulièrement si l'on entend par là l'enseignement supérieur, ne joue encore, dans les six pays, qu'un rôle restreint dans l'éducation permanente et le contraste est frappant avec les « extension services » des universités des Etats-Unis. Bien des raisons l'expliquent: elles se sont souvent laissé surprendre par la marée montante des étudiants, elles ont parfois vécu, comme ça a été le cas longtemps en France, dans un détachement volontaire de la vie économique et des milieux industriels, elles se sont parfois même fait un principe de n'être pas des écoles professionnelles, de ne pas préparer à des métiers, mais de rester des centres de culture et de science désintéressée. A vrai dire, ce dernier débat paraît de plus en plus

désuet: car s'en tenir à cette position traditionnelle, c'est ou bien refuser en bloc l'accès du grand nombre à l'enseignement supérieur, ou établir deux types d'enseignement supérieur entre lesquels il faudra bien, tôt ou tard, organiser la collaboration.

En ce qui concerne les adultes, la tendance est claire. Si les objectifs de l'éducation permanente doivent être atteints, les effectifs adultes à l'Université dépasseront ceux des jeunes gens et peut-être même le nombre d'heures de cours qui sera destiné aux premiers sera-t-il majoritaire. L'énormité de la tâche peut effrayer. Elle devrait en tout cas alerter, et même si l'invasion des adultes doit être progressive, c'est plutôt une raison pour y réfléchir dès maintenant. La prolifération des instituts spécialisés est en effet à la fois un signe de force et de faiblesse: de force, parce qu'ils constituent souvent des unités plus souples, plus adaptables et permettent de suivre et d'initier des développements particuliers de la recherche et des connaissances; mais de faiblesse, s'ils signifient que l'Université ne change qu'en poussant des pseudopodes, pour ne pas mouvoir son corps principal.

L'adaptation aux problèmes des adultes suppose en effet une transformation des programmes de l'organisation et de la situation de l'Université.

Les programmes des facultés sont généralement articulés autour d'une discipline. Toute activité professionnelle est au contraire au carrefour de plusieurs disciplines et le progrès s'y fait par diverses voies qui, pour être convergentes, doivent être coordonnées. Il ne faut sans doute pas exagérer cette opposition, car le retour aux connaissances fondamentales et leur approfondissement supposeront toujours qu'on approfondisse des branches d'étude et qu'on ne se borne pas à décrire les différentes facettes d'un problème. Mais, dans la pédagogie, pour amener l'étudiant adulte à réfléchir efficacement sur son activité, comme dans la distribution et la composition des matières, la différence est réelle. Théorie et pratique, science et technique ne s'opposent pas pourvu qu'on puisse prolonger la première par la seconde, partir de la seconde pour revenir à la première, qu'on en fasse sentir le lien vivant.

C'est le même problème qu'on retrouve dans l'organisation: le cours du soir peut être une facilité, parce qu'il ressemble superficiellement à un cours « normal » dont on aurait changé seulement l'heure. Bien qu'il soit coûteux en effort, il ne faut pas se hâter de le condamner: il reste probablement indispensable (en dehors même des considérations de coût en locaux et en enseignants, qui ne sont pas négligeables) pour les périodes probatoires, comme pour les compléments plus « légers », limités à une spécialisation étroite ou à une information. Tout au plus peut-on souhaiter qu'il commence plus tôt, que, mordant davantage que le temps de travail, il se transforme en cours de fin de journée. Mais les stages, c'est-à-dire les périodes d'exercices ou de cours intensifs qui rassemblent en une ou deux semaines un grand nombre d'heures d'enseignement, trouvent plus difficilement leur place dans les locaux et les horaires des facultés et, plus encore, les périodes longues (de deux à six mois), intercalées entre des périodes de travail. Derrière les difficultés de locaux ou les difficultés administratives apparaissent les problèmes d'une pédagogie qui doit exercer autrement l'attention, qui peut omettre beaucoup de ce qui est nécessaire à un étudiant parce qu'elle peut faire appel à une expérience déjà acquise, et s'assurer par d'autres contrôles de l'acquisition des principes. De même enfin, les cours par correspondance, avec les séances espacées de présence réelle qui semblent nécessaires pour garantir leur efficacité, n'entrent guère dans les habitudes universitaires.

Enfin, ces transformations supposent aussi des liens plus étroits entre l'Université et la vie économique. Assez bien établis aujourd'hui au niveau des laboratoires de recherche, ils sont encore insuffisants dans l'enseignement, malgré quelques exceptions notoires. Les remèdes sont connus, qui n'entament pas la nécessaire indépendance de l'Université: échanges de personnel, stages réciproques, examen en commun des besoins. Ils ne sont pas toujours faciles à appliquer.

Il serait dangereux pour l'Université qu'un développement que l'on peut prévoir considérable se fasse en dehors d'elle et lui donne figure d'un temple fermé de grands prêtres du savoir. Mais ce serait sans doute plus dangereux encore pour l'éducation permanente: non seulement pour la raison évidente que l'Université est par définition un réservoir inégalé de connaissances et de compétences, et que les énormes investissements qu'elle demande aujourd'hui devraient être utilisés au mieux, mais, plus encore, parce que l'éducation permanente, étant un développement personnel et supposant un remodelage, par l'individu lui-même, de ses attitudes, de ses intérêts, de sa personnalité, demande un lieu distinct de la vie professionnelle par les possibilités de réflexion et de recul, mais aussi par l'indépendance. L'éducation permanente est une transmutation personnelle et cette opération un peu mystérieuse qui est celle de la croissance est parfois douloureuse, souvent difficile. Celui qui s'y livre doit au moins pouvoir être sûr qu'elle n'est pas orientée sans qu'il le sache.

Nous avons essayé d'éviter, tout au long de cet exposé, de trancher dans les grands débats que peut soulever l'éducation permanente. Nous ne garantissons pas d'y avoir réussi, mais la discussion pourra corriger notre partialité involontaire, redresser nos erreurs ou compléter nos connaissances. Il est clair, en tout cas, qu'un programme aussi vaste ne peut pas être entrepris tout entier à la fois. Un pays, ou un groupe de pays, doit décider des priorités à établir (par exemple insister sur la promotion supérieure ou sur celle du premier et du deuxième degré; concentrer l'effort sur les régions et les branches en retard ou aider d'abord ceux qui peuvent s'aider). Ce choix des priorités et des critères est un choix politique, qui doit se faire selon les procédures reconnues légitimes dans chaque système. Il n'est pas une œuvre d'experts. Ce serait bien assez si les études préalables parvenaient à l'éclairer.

COMMISSION II

RAPPORT n° 11

L'adaptation de la formation professionnelle au progrès technique dans
les industries de la CECA

Rapporteur: K. H. Massoth

chef de division à la Haute Autorité de la CECA, Luxembourg

INTRODUCTION

Dans le cadre de l'étude du thème de la Commission II de ce colloque, la Haute Autorité a été invitée à fournir une contribution sur les conditions et expériences particulières dans l'adaptation de la formation dans les mines et la sidérurgie.

Deux considérations, qu'il convient de mentionner au début de l'exposé, sont à la base de cette proposition. D'une part, il s'agissait d'étendre à l'industrie des métaux de base les diverses modulations du thème principal. D'autre part, et surtout, l'intention était de créer ainsi la possibilité de rendre directement accessibles aux participants à ce colloque les méthodes et expériences en matière d'adaptation de la formation professionnelle que la Haute Autorité a pu rassembler à l'échelle européenne au cours de ses douze années d'activité.

Bien entendu, il est impossible dans le cadre de cet exposé d'entrer dans le détail de l'activité de la Communauté charbon acier sur le plan de la formation professionnelle et d'énumérer les considérations qui la motivent et les conclusions qui s'en dégagent. A cet égard tous les intéressés peuvent disposer de l'abondante documentation de la Haute Autorité.

Il convient donc d'essayer de faire ci-après une synthèse axée sur l'objectif et le thème principal du colloque.

Une telle synthèse nous est apparue particulièrement utile du fait qu'en dépit de toutes les différences de structure, d'organisation et de moyens subsistant encore, nous sommes indubitablement parvenus, sous la pression de l'évolution économique, technique et sociale et aussi, ce dont je suis convaincu, grâce à une collaboration de plus de dix ans entre les responsables de la formation de nos industries et de nos pays, à un certain rapprochement quant aux objectifs à viser dans la mise au point des méthodes, de même que dans la détermination de la place et du rôle de la formation dans l'industrie moderne. Ce rapprochement laisse présager de la forme que pourrait revêtir une conception européenne de la formation professionnelle, conforme à notre temps et aux besoins des divers centres de production de notre Communauté.

Dans cette perspective d'avenir, nous allons tout d'abord essayer dans cette analyse de dégager les facteurs les plus importants de l'évolution et leurs répercussions sur la formation du personnel. Ensuite, conscients de ce que nos déductions se fondent sur les circonstances les plus favorables, nous étudierons les tendances les plus nettes qui, à notre avis, caractérisent l'évolution de la formation du point de vue des buts, des tâches, de la nature, des méthodes et des moyens de cette formation.

Finalement, à l'aide de quelques exemples, nous montrerons comment des initiatives au niveau de la Communauté conduisent à des conclusions pratiques dans l'adaptation de la formation et comment l'harmonisation de la formation professionnelle dans la Communauté s'en trouve favorisée, et en même temps comment il est tenu compte des exigences de l'évolution technique, économique et sociale.

1. LES FACTEURS GÉNÉRAUX DE L'ÉVOLUTION DANS LES INDUSTRIES DE LA CECA

Tout d'abord il me semble indispensable d'évoquer les facteurs généraux de l'évolution dans les industries de la CECA, pour éclairer ainsi la toile de fond sur laquelle se profile la mutation des exigences de la formation professionnelle. Je me limiterai en l'occurrence à un bref aperçu schématique des facteurs les plus importants, qui à mon avis sont déterminants pour cette évolution et qui influent directement sur la formation du personnel.

Il me semble, d'une manière générale, que cette évolution, de par ses interactions multiples entre les facteurs économiques, techniques, sociaux et humains, est caractérisée par un changement de la dimension des entreprises, par une accélération du rythme de l'évolution et par une complexité croissante des installations techniques et des relations humaines.

Sous l'angle économique, l'industrie charbonnière de même que l'industrie sidérurgique se sont vues amenées à abandonner peu à peu la finalité quantitative, la manière de penser en « tonnes », qui prédominait souvent jusque vers la fin des années 50, pour s'attacher, sous la pression d'une concurrence toujours accrue, à améliorer la productivité et à adapter quantitativement et qualitativement la production aux besoins des consommateurs.

Par suite de changements notables dans la situation du marché, les plans de développement des industries des matières de base de la Communauté ont dû être ajustés aux nouvelles données. Alors qu'entre-temps la situation dans l'industrie sidérurgique s'est considérablement améliorée, on ne peut en dire autant des houillères et des mines de fer. Leurs problèmes attendent encore, en dépit des efforts déployés par la Haute Autorité, les gouvernements et les groupements professionnels, une solution satisfaisante au niveau communautaire.

Le temps qui nous reste doit être mis à profit pour accroître la compétitivité de ces industries, rationaliser les entreprises, abaisser les coûts de production et améliorer les résultats.

Le progrès technique, qui à juste titre est considéré comme le trait le plus saillant de notre époque, a entraîné de profonds changements dans les installations et les procédés de production, mais aussi dans les moyens et les méthodes d'organisation de l'exploitation et de gestion des entreprises. Il se traduit par une amélioration des installations et des procédés existants dans l'industrie sidérurgique, par exemple, par l'accroissement de la capacité des hauts fourneaux ou par la multiplication de la capacité des trains de laminoirs; dans les charbonnages, par une mécanisation accrue de l'abatage, qui de 20% en 1956 est passée à 40% en 1961 et à 59% en 1963 — et il apparaît dans les nouvelles installations et nouveaux procédés, qui selon les branches d'industrie et les entreprises sont de plus en plus axés sur l'automatisation. A cet égard, citons entre autres: l'introduction d'appareillages de mesure, de contrôle et de régulation à commande automatique dans les hauts fourneaux et les laminoirs, de systèmes de contrôle à distance et de télécommande pour les machines d'abatage et de chargement, de même que pour les machines d'extraction dans les mines. Enfin, il agit sur l'organisation de l'exploitation et la gestion des entreprises dans l'application de nouvelles techniques et de nouveaux moyens:

exploitation automatique des informations, introduction de calculatrices de processus dans les ateliers de production, mesure automatique du temps de travail et calcul de travaux à la tâche à l'aide d'appareillages électroniques etc.

Ce qui nous préoccupe essentiellement étant la formation, on pourrait ajouter que le progrès technique soulève certes de nombreux problèmes dans ce domaine, mais qu'il apporte aussi de nouveaux moyens de les résoudre, ainsi par exemple le psychodrame d'entreprise, les laboratoires de langues, l'enseignement programmé et les machines d'enseignement audio-visuel.

A la fin de ce bref aperçu de l'évolution dans nos industries, j'aimerais évoquer les facteurs, qui sont les plus complexes à savoir: les facteurs sociaux et humains. Je réserverai encore les questions de la transformation dans la structure et la qualification professionnelle de la main-d'œuvre et, pour ne pas déborder le cadre de cet exposé, je n'énumérerai que quelques faits, dont l'importance pour l'avenir de notre Communauté est évidente et qui sont décisifs pour l'adaptation de la formation du personnel: l'essor démographique, la prolongation de la scolarité, le développement de l'information, l'amélioration du niveau de vie et la transformation du mode de vie, les progrès des sciences sociales, les tensions sur le marché de l'emploi, les difficultés de recrutement, les rotations de la main-d'œuvre, etc.

2. L'ÉVOLUTION TECHNIQUE ET SES RÉPERCUSSIONS SUR LA FORMATION DU PERSONNEL

Les études que la Haute Autorité a effectuées récemment dans les charbonnages et la sidérurgie sur l'adaptation de la formation du personnel au progrès technique donnent une idée des répercussions de l'évolution technique sur le travail, sur la structure et la qualification de la main-d'œuvre. Nous en retiendrons les points essentiels ci-après:

- a) Les effectifs dans les charbonnages ont diminué d'environ 25% au cours des cinq dernières années et augmenté d'environ 15% dans la sidérurgie; le rapport entre le nombre des personnes occupées et la production s'est constamment amélioré;
- b) La structure de la main-d'œuvre a changé considérablement; en premier lieu on observe un renforcement du groupe des employés, techniciens et cadres et du côté des ouvriers un accroissement du nombre des personnes occupées dans les services d'entretien et de mise en état, tandis que le personnel directement affecté à la production accuse une tendance au recul; parallèlement, les frontières traditionnelles entre ces deux secteurs s'estompent;
- c) Par suite de l'introduction d'équipements et de procédés modernes, beaucoup de fonctions se sont transformées et de nouvelles fonctions se sont créées; ainsi l'ouvrier de production est souvent devenu conducteur de machine ou « servant »; en maints endroits, on note l'apparition d'un groupe intermédiaire entre contremaîtres et ouvriers, qui englobe les fonctions de « techniciens » hautement qualifiés, mais dont le classement professionnel n'est pas encore fixé;
- d) La qualification du personnel s'est souvent aussi fondamentalement transformée sous l'influence du progrès technique; généralement le progrès technique apporte

avec lui un allègement physique du travail, mais impose d'autre part de nouvelles exigences sur le plan intellectuel et caractériel de même que du point de vue de la qualification professionnelle. Ainsi, dans les mines par exemple, dans les tailles modernes, la mécanisation a indubitablement allégé le travail du mineur; mais elle exige, à côté des capacités de mineur proprement dites, une qualification technique qui met l'ouvrier à même de desservir des machines, de les entretenir et de les dépanner. On a pu, de même, dans les ateliers de production métallurgique diminuer considérablement l'effort physique au moyen de la mécanisation, voire de l'automatisation, d'un nombre croissant d'opérations; par contre, la surveillance, la commande et le dépannage des nouvelles installations demandent un personnel qui doit répondre sur le plan de ses capacités et de sa qualification à des critères plus exigeants.

Nombre de ces fonctions exigent dans les ateliers de production tout comme dans les services d'entretien soit une certaine polyvalence du point de vue de la qualification, soit une haute spécialisation toujours conjointement avec certaines aptitudes et certains modes de comportement de l'homme au travail: connaissance des appareils et des procédés, sûreté de jugement, rapidité de réaction, insensibilité à la monotonie, sens des responsabilités, faculté d'adaptation, esprit d'équipe, etc.

Ces quelques constatations expliquent assez bien les changements qui se produisent dans la structure et la qualification du personnel, changements qui confèrent à la formation dans l'industrie une signification et une dimension nouvelles.

La conclusion à en tirer qui me paraît essentielle est que la formation devient effectivement un élément indispensable et dynamique de l'administration du personnel, c'est-à-dire qu'elle trouve sa vraie place et l'importance qui lui revient dans la politique du personnel des entreprises.

Il est important qu'à côté des résultats des études effectuées jusqu'à maintenant, il soit aussi tenu compte des méthodes. L'évolution est constante et il est donc nécessaire que nos industries connaissent à tout moment leurs besoins et soient en mesure de déterminer les voies et moyens pour les couvrir. A cet effet il faut qu'à des intervalles de temps réguliers, elles entreprennent sur la base d'une analyse détaillée de l'évolution une estimation quantitative et qualitative de leurs besoins à court, moyen et long terme. Au vu de cette estimation, chaque entreprise doit alors pouvoir décider de la manière dont elle entend couvrir ces besoins, c'est-à-dire qu'elle doit fixer sa politique de recrutement et de formation en fonction des données industrielles et sociales de même, en particulier, que de la situation du marché de l'emploi.

Ceci exige que des mesures soient prises sur deux plans: d'une part, il est nécessaire qu'au niveau de l'enseignement public, en particulier des écoles techniques, des écoles secondaires et des écoles supérieures, tout soit mis en œuvre pour adapter les programmes aux exigences de l'industrie moderne; d'autre part, l'industrie elle-même doit se créer les moyens de sa propre politique, c'est-à-dire qu'ici également, l'instrument de formation doit être adapté à ces nouveaux besoins, les objectifs, méthodes et moyens devant être redéfinis.

3. TENDANCES ACTUELLES DE LA FORMATION DU PERSONNEL

Ce que nous savons de l'évolution de la formation dans nos industries montre bien que la nécessité de son adaptation n'est pas simplement une notion reconnue, mais qu'elle a plutôt sa place dans le monde des faits, même si, à l'instar de toute entreprise humaine, il y a entre la prise de conscience du problème et l'application des mesures appropriées pour le résoudre un décalage dans le temps.

L'un des facteurs les plus marquants de l'adaptation de la formation aux exigences actuelles est d'abord l'extension de son domaine d'application. Alors que la formation dans l'entreprise ne s'adressait, il y a à peine plus de dix ans, qu'aux jeunes qui embrassaient une profession et aux ouvriers ayant vocation à être promus contremaître, elle a étendu son champ d'action, d'une part, à d'autres groupes d'ouvriers, comme par exemple aux adultes nouvellement embauchés (nationaux et étrangers), au personnel faisant déjà partie de l'entreprise et aux divers ouvriers spécialisés; d'autre part, à de nouveaux groupes de personnel — contremaîtres, techniciens, instructeurs et finalement, cadres moyens et dirigeants — auxquels elle apporte le perfectionnement ou la spécialisation rendus nécessaires par l'évolution industrielle.

La formation transcende ainsi le domaine de la formation d'apprentissage ou formation de base, qui est dispensée « une fois pour toutes » et qui est « sanctionnée » par un diplôme professionnel, et prend la forme d'une éducation permanente, qui accompagne les travailleurs tout au long de leur vie professionnelle et leur assure la possibilité constante de s'adapter aux conditions mouvantes de leur activité professionnelle.

Cette extension du champ d'application suppose déjà une nouvelle orientation des objectifs et de la nature de la formation dans l'entreprise, qu'il a fallu redéfinir en fonction des différents facteurs de l'évolution.

Le bouleversement dans la structure des professions, les nouvelles exigences en matière de qualification tant technique qu'humaine font que la formation, si elle veut être couronnée de succès sur le plan économique et social, doit s'adresser à toute la main-d'œuvre de même qu'au travailleur tout entier et lui apprendre à devenir autonome, polyvalent et capable d'adaptation. Elle ne peut plus se limiter à transmettre des connaissances et des techniques. Son but doit être plutôt de développer des capacités et de modifier des attitudes et des comportements.

Du fait qu'elle permet d'accéder à un degré de qualification ou même à un groupe professionnel plus élevés, la formation, comme le prouvent les nombreuses réglementations établies ces dernières années pour favoriser la promotion professionnelle, est devenue un moyen de promotion tant individuelle que collective. Elle s'est aussi révélée être un instrument utilisable pour des mesures en matière d'adaptation, du fait que, grâce à une nouvelle formation professionnelle, qui souvent prépare à une profession autre que le métier initial, elle permet le réemploi tant des diminués physiques que des mineurs ou des sidérurgistes qui ont perdu leur emploi à la suite d'une reconversion de leurs entreprises.

Des efforts considérables en matière d'adaptation sont en outre déployés dans le domaine de l'organisation et des moyens de la formation professionnelle. Citons entre autres le développement des établissements de formation, le développement

des mesures destinées à former et à perfectionner les instructeurs, la création de nouvelles formes de cours, de stages, de séminaires pour les diverses catégories de personnel, l'amélioration des installations et de l'équipement, les progrès sur le plan des moyens pédagogiques, etc.

Même si les résultats obtenus dans les divers pays et dans les entreprises sont encore assez inégaux, on peut cependant constater que les industries de la Communauté ont, abstraction faite de toutes les déclarations de principe, généralement reconnu de façon concrète l'importance de la formation professionnelle.

Je voudrais terminer cet exposé des tendances actuelles de la formation professionnelle par un bref aperçu des efforts déployés dans le domaine de l'adaptation du contenu et des méthodes de la formation.

En ce qui concerne les programmes, une modernisation, ou la mise sur pied de nouveaux programmes là où le besoin s'en est fait sentir, s'est avérée nécessaire. L'adaptation s'effectue dans ce cas sous forme d'une double extension. Primo, en ce sens que les nouvelles connaissances exigées par le progrès technique sont englobées dans la formation professionnelle théorique et pratique pour assurer ainsi une formation de base suffisamment vaste pour les adaptations nécessaires ultérieurement; secundo, dans le sens de l'extension également indispensable de la formation générale, humaine et sociale. Dans de nombreux cas cette adaptation relève le niveau de formation générale.

En ce qui concerne les méthodes, on peut admettre que leur adaptation constitue actuellement l'un des problèmes-clés. Au niveau de la Communauté la situation est caractérisée par un large éventail de conceptions et de pratiques, qui, partant des méthodes traditionnelles, s'étend jusqu'aux techniques les plus avancées, telles que l'enseignement programmé et les laboratoires de langues, en passant par tous les stades intermédiaires tels que « la méthode pédagogique active », l'autodidactisme et la formation individualisée, les techniques de groupe, etc.

Derrière ces divergences flagrantes et indépendamment des pays et des industries, on observe cependant qu'à des degrés divers, on voit se constituer une pédagogie de formation moderne qui s'efforce de se conformer aux points suivants:

- aux nouveaux buts et aux principes généraux de la formation dans l'industrie;
- à la nature et aux particularités de l'individu à former;
- au contenu modifié de la formation.

Ces efforts, qui visent à satisfaire à la logique interne de la formation et à lui assurer un maximum d'efficacité, tirent parti des divers courants pédagogiques actuels de même que des récentes acquisitions de la sociologie, tout en se rattachant à une série de principes qui en soi ne sont pas nouveaux et dont je ne citerai que les suivants:

- la formation doit tenir compte de la personnalité dans son ensemble et être axée sur le principe « enseigner à apprendre »;
- son action doit être basée sur une optique psycho-sociologique de l'individu ou du groupe à former;

- elle cherche à gagner l'individu par les motivations personnelles de ses actes et favorise le travail d'équipe;
- expérimentalement elle passe du concret à l'abstrait, du simple au complexe;
- en appliquant les diverses techniques de formation, elle vise à réaliser une action pédagogique complète.

Sans aucun doute, l'étroite collaboration sur le plan de la formation professionnelle dans la Communauté est propre — les expériences de la CECA le prouvent — à donner à une telle pédagogie industrielle adaptée aux conditions de la vie moderne de nouvelles et fructueuses impulsions.

4. RÉSULTATS ET CONCLUSIONS À TIRER DES EFFORTS DÉPLOYÉS JUSQU'ICI DANS LA CECA

Après l'examen des tendances de l'évolution, se pose naturellement la question des résultats et des conclusions concrètes et pratiques. Comme je l'ai déjà mentionné au début de mes considérations, j'aimerais donner à cet égard quelques exemples qui caractérisent en particulier la nouvelle dimension conférée par les douze années d'existence de la CECA.

Au cours de cette période la politique et l'activité de la Haute Autorité en matière de formation professionnelle ont commencé à porter des fruits nettement perceptibles.

Tout d'abord cela ne parut pas tellement évident, parce qu'en raison des divergences entre les divers pays, on avait l'impression que les multiples efforts se perdraient plus ou moins sans laisser de traces apparentes.

Mais dans l'intervalle, on peut observer que les mesures prises du côté de la Communauté augmentent constamment en efficacité. A cet égard, on peut noter diverses étapes ou phases, que j'aimerais évoquer brièvement.

En premier lieu, il fallait que toutes les personnes et services intéressés soient initiés aux systèmes et méthodes de formation dans les divers pays par une action systématique d'échanges d'expériences et de documentation.

En un second temps, on a organisé des voyages d'études auxquels participaient un nombre limité d'experts en matière de formation et dont le but était de se familiariser sur place avec les installations de formation qui du point de vue de la Communauté présentaient un intérêt particulier.

En outre, on a organisé des séances d'étude, dont les thèmes revêtaient un caractère d'actualité pour la Communauté et qui devaient, grâce aux échanges d'expériences qui en résultaient, donner de nouvelles impulsions au renforcement et à l'amélioration des mesures prises dans le domaine de la formation.

Enfin, une troisième phase a été consacrée à des enquêtes et études au niveau de la Communauté, dont l'objet était de montrer les nécessités et les possibilités de l'adaptation de la formation au progrès technique, économique et social.

Il est apparu en effet que ce qu'on appelle « harmonisation » de la formation professionnelle dans la Communauté n'est ni un produit automatique de la coopération ni quelque chose que l'on élabore en quelque sorte à partir « du sommet ».

D'autre part il est apparu que les nouvelles professions et fonctions engendrées par le progrès technique sont les mieux à même d'offrir un point de départ pour l'élaboration de profils professionnels communautaires et pour l'application de nouvelles méthodes.

Les études déjà mentionnées que la Haute Autorité a effectuées en collaboration avec les organisations professionnelles ont apporté à ce sujet des éléments substantiels. Pour qu'elles soient utilisables en ce sens, il est essentiel qu'elles se limitent à des secteurs professionnels étroitement circonscrits car, ce n'est qu'ainsi que les résultats donneront les indications suffisamment concrètes nécessaires à une appréciation exacte de l'évolution professionnelle de secteurs déterminés sur le plan quantitatif et qualitatif, au niveau de la Communauté.

Le grand succès des études de ce genre effectuées jusqu'ici, qui du reste ont largement retenu l'attention même par-delà le cadre de la CECA, a encouragé la Haute Autorité à poursuivre et à intensifier ses efforts.

Bien entendu, il incombe aux services nationaux compétents ou même aux diverses entreprises de tirer des conclusions pratiques des résultats de ces études. Mais ces conclusions seront indubitablement du point de vue de l'organisation et de la méthode, et malgré toutes les différences entre les systèmes généraux nationaux, beaucoup plus similaires et comparables que précédemment, puisqu'elles ont pour point de départ une définition commune de la tendance et des conditions effectives.

Un autre exemple du rôle que peuvent jouer les institutions de la Communauté en matière d'adaptation au progrès technique est donné par les méthodes modernes d'enseignement, qui n'ont pu voir le jour que grâce à l'évolution de ces dernières années. Je songe ici, avant tout, au psychodrame d'entreprise, l'enseignement programmé, l'utilisation de machines d'enseignement audio-visuel de langues.

L'application de ces méthodes, qui dans leurs formes les plus complexes exigent l'emploi d'appareils électroniques, doit tout d'abord être préparé par des recherches, expériences et projets de programmes très onéreux. Il est clair que ces charges financières ne peuvent guère être assumées par des services de formation isolés. Il n'est donc pas surprenant de voir que des organisations professionnelles des charbonnages et de la sidérurgie de différents pays se soient adressées à la Haute Autorité en lui demandant de contribuer financièrement à l'élaboration et à l'expérimentation de programmes d'essai qui présentent un intérêt pour la Communauté.

La Haute Autorité est décidée à donner suite à cette proposition, pour abaisser les frais relatifs aux nouveaux programmes à un minimum par élève, grâce au cadre élargi de l'application.

De plus, la Haute Autorité s'attend à ce que l'élaboration de quelques programmes types et leur application soient en quelque sorte l'amorce d'une extension rapide.

Comme dernier exemple des répercussions des efforts déployés en matière d'adaptation de la formation professionnelle au progrès technique, je voudrais signaler une

évolution qui me paraît être de la plus grande importance psychologique et matérielle. Comme il a déjà été expliqué, la Haute Autorité signale, à chaque occasion qui s'offre, qu'un rôle toujours grandissant revient à la formation professionnelle dans les entreprises, du fait qu'elle doit englober de plus en plus toutes les catégories de personnel et tenir compte de données techniques, économiques et sociales qui se compliquent constamment.

En tant que conséquence pratique, ceci demande bien entendu, abstraction faite des efforts sur le plan de l'organisation et de la méthode, des centres de formation nouveaux et adaptés à la conception moderne de la formation professionnelle.

La Haute Autorité est heureuse de pouvoir constater que cette prise de conscience fait tache d'huile dans les industries de la CECA. Elle se traduit par le fait que les entreprises décident à un rythme accéléré d'agrandir les centres de formation déjà existants ou d'en créer de nouveaux.

Cette tendance à compléter les énormes investissements techniques par des investissements correspondants dans le secteur de la formation peut être considérée comme l'un des résultats essentiels et comme la conclusion pratique de la politique et de l'activité de la Haute Autorité en matière d'adaptation de la formation au progrès technique.

Mais la Haute Autorité ne se contente pas de cette constatation. Au contraire elle facilite dans le cadre de son activité d'investissement reposant sur l'article 54 du traité de la CECA le financement de nouveaux centres de formation en accordant des crédits à long terme et à des taux d'intérêt favorables.

Il est intéressant de noter que les organisations professionnelles et les gouvernements ont spontanément approuvé cette nouvelle catégorie de crédits d'investissement. On peut en conclure que la tendance à placer sur un pied d'égalité les investissements techniques et les investissements « intellectuels » gagne de plus en plus de terrain. Ceci me semble être en fait le point cardinal des efforts en vue de l'adaptation de la formation au progrès technique, économique et social.

J'aimerais, en conclusion, dire que sur le plan européen l'adaptation de la formation professionnelle à l'évolution moderne contribue déjà indirectement à l'harmonisation. Ceci vaut en particulier pour les nouvelles professions et fonctions, dont on discute et définit ensemble la structure et le contenu. L'application de nouvelles méthodes œuvre également en ce sens.

Mais si nous voulons parvenir à une adaptation et une harmonisation optimales de la formation professionnelle dans la Communauté, il est indispensable que nous définissions en commun les objectifs et le contenu de la formation de même que les critères des examens dans les professions les plus importantes. Il s'agit naturellement d'un processus difficile et de longue haleine, mais qui, une fois la glace rompue, s'accélérera sans aucun doute sous l'influence de l'énergie potentielle de l'évolution en cours.

J'espère avoir nettement montré comment cette mutation a été mise en branle dans le domaine de la Communauté charbon acier ainsi que les résultats obtenus jusqu'ici. Nous serions heureux que ces enseignements recueillis par la Haute Autorité pussent être utiles dans le cadre élargi de la Communauté économique européenne.

COMMISSION II

RAPPORT n° 12

L'adaptation de la formation professionnelle agricole au développement économique, à l'évolution technique et au progrès social, compte tenu notamment de la politique agricole commune

Rapporteur: M. Catella

vice-directeur de l'Office technique agricole (Federconsorzi), Rome

LA SITUATION ACTUELLE

INTRODUCTION

Le présent rapport a pour but de faciliter la tâche des participants au « colloque sur la formation professionnelle ».

A cette fin nous nous sommes efforcés de donner une structure à la matière à traiter, de présenter sous une forme comparative les indications fournies par les six pays concernant leurs types d'enseignement respectifs, de préciser la position réciproque et les différents points de vue. Enfin, nous avons répondu à l'invitation qui nous a été faite par la Commission en présentant des suggestions et des propositions pour que l'enseignement agricole soit en mesure de préparer les agriculteurs pour l'agriculture de demain.

Comme celle de toute industrie, la « marchandise » de l'école doit correspondre aux besoins du marché au moment où le marché pourra en disposer. Malheureusement, il faut à l'école professionnelle deux à huit ans pour préparer un ouvrier qualifié, un exploitant agricole, un technicien agricole; c'est-à-dire beaucoup de temps et des prévisions difficiles. A ce propos, une remarque de l'AIU nous a frappés: « Sur l'ensemble des jeunes gens qui commencent aujourd'hui leurs études, un quart au moins aura un emploi qui n'existe pas encore à l'heure actuelle ».

Nous tenons à préciser que la tentative de présenter la matière d'une façon méthodique suppose une collaboration critique des participants qui permettra de corriger les erreurs et de combler les lacunes.

Suggestions et propositions sont soumises à l'examen des participants comme un canevas sur lequel peuvent s'articuler les travaux et n'ont aucune autre prétention.

Le temps dont nous avons disposé a été extrêmement limité, la documentation qui nous a été fournie a été très réduite et les statistiques que nous avons pu trouver dans les divers pays ont été fragmentaires: ceci explique en partie que notre travail n'est peut-être pas aussi complet et aussi documenté que nous l'aurions souhaité.

LES INVESTISSEMENTS INTELLECTUELS — CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES

Le professeur Ingvar Svennilson reconnaît dans les « investissements intellectuels » deux aspects: dépenses de consommation, investissements productifs. Ces deux aspects concourent à justifier l'attention croissante que tous les pays accordent à l'examen approfondi et scientifique des caractéristiques et de la rentabilité de ces investissements.

La formule $I = R + E + V$ groupe les trois formes d'investissements intellectuels (recherche, enseignement, vulgarisation), tandis que la formule $R = C + E + I$ (qui complète et corrige la formule initiale $= C + I$), proposée par le professeur Svennilson (dans laquelle R représente le revenu, C la consommation, E les dépenses d'éducation, I les investissements matériels) permet de voir la grande importance qu'il faut attribuer aux investissements intellectuels en relation avec l'évolution du revenu national.

Selon une publication de l'UNESCO et des études ultérieures (Edding-Svennilson), les pourcentages du revenu total affectés à l'éducation par les pays sont les suivants: USA: 4,35%; Europe occidentale: 3%; pays méditerranéens (non compris l'Italie): moins de 2%.

D'une façon générale on peut dire qu'en Europe 20% du revenu sont consacrés aux investissements matériels, et que 3,5% en moyenne vont aux investissements intellectuels.

Ce pourcentage peu élevé n'est pas le signe d'une indifférence réelle à l'égard de ces investissements, mais montre qu'il est urgent d'approfondir les études sur leur rentabilité afin de déterminer les productivités marginales du capital matériel et du capital intellectuel en vue d'opérer des choix orientés.

A ce propos, tout en tenant compte des grandes difficultés auxquelles il faut faire face pour déterminer l'efficacité économique des investissements intellectuels notamment quant à leur caractère positif extra-économique (caractère positif humain et social), il convient de rappeler que les calculs de G. S. Becker leur attribuent un taux d'intérêt entre 11 et 13%, c'est-à-dire très supérieur à celui de la majeure partie des investissements matériels. Quant au professeur Schultz (par la méthode « résiduelle »), il conclut en affirmant que « l'accumulation du savoir a une fonction décisive dans le développement économique ».

En ce qui concerne les caractéristiques générales des investissements intellectuels, il convient de rappeler quelques principes mis en évidence par le professeur Malassis:

— Le pourcentage du revenu national affecté à l'éducation augmente en proportion directe de l'accroissement de la richesse nationale (le professeur Vaizey constate un rapport étroit entre le niveau du revenu national et le pourcentage du revenu consacré à l'instruction; ce rapport varie de 1-2% dans les pays pauvres à 4-5% dans les pays plus riches). Ce phénomène est d'une certaine façon, autodéterminant en ce sens que (comme le constate le professeur Svennilson) au fur et à mesure qu'augmentent les revenus familiaux les jeunes désirent davantage s'instruire et leurs parents peuvent y consentir, tandis que le revenu national accru permet de consacrer à l'instruction des sommes toujours plus considérables.

— Les méthodes éducatives sont déterminées par le développement économique; l'augmentation du revenu individuel permet de réduire la durée du travail, de prolonger la scolarité, de démocratiser l'enseignement.

— Les investissements intellectuels conditionnent à leur tour le développement économique.

— A égalité de revenu, la tendance moyenne et marginale aux investissements intellectuels varie dans les différents pays.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS L'AGRICULTURE — SITUATION ACTUELLE

Si nous examinons à présent la formation professionnelle dans l'agriculture, il est intéressant de déterminer le montant des investissements intellectuels (recherche, enseignement, vulgarisation) dans ce secteur pour les six pays de la CEE.

Investissements intellectuels dans l'agriculture

Catégorie	Belgique	France	Allema- gne	Italie	Luxem- bourg	Pays-Bas
Dépenses publiques (en millions de \$)	10,29	8,56	34,14	6,04	0,22	12,96
— par personne active	29,40	1,71	8,16	0,86	6,28	25,41
— par ha	5,90	0,22	2,40	0,29	1,50	5,58
Pourcentage de la production agricole brute	1,6	0,4	0,9	0,4	—	2,3
Moyenne simple	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1
Par ha de superficie cultivée	6	0,6	2,1	1	—	7,7
Moyenne simple	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5
Par nombre d'exploitations de 5 ha et plus	99	13	38	24	—	126
Moyenne simple	60	60	60	60	60	60
Répartition des dépenses pour l'instruction:						
% pour la recherche	14	25	33	13	—	35
% pour l'enseignement	74	45	22	83	—	40
% pour la vulgarisation	12	30	45	4	—	25
	100	100	100	100	—	100

Il en ressort avec suffisamment d'évidence les observations suivantes:

— Les dépenses totales pour les investissements intellectuels sont très faibles pour les six pays.

— Les dépenses de l'Allemagne sont voisines de la moyenne pour le pourcentage de la production agricole brute et par hectare; celles de la France et de l'Italie sont au-dessous de la moyenne; celles de la Belgique se situent au-dessus de la moyenne; celles des Pays-Bas sont supérieures au double de la moyenne.

— Les dépenses considérées pour les exploitations de 5 hectares et plus confirment la déficience française et italienne à laquelle s'ajoute celle de l'Allemagne, et confirment la position de la Belgique et des Pays-Bas.

— La répartition des investissements intellectuels — entre la recherche, l'enseignement et la vulgarisation — montre une nette orientation de l'Italie et de la Belgique et une propension de la France vers l'enseignement, tandis que l'Allemagne et les Pays-Bas donnent fortement la priorité à la recherche. Cette situation reflète assez fidèlement les conditions des divers pays par rapport au développement et au niveau de leur agriculture.

ÉVOLUTION DES CARACTÉRISTIQUES CULTURELLES DU MONDE AGRICOLE —
LES FACTEURS QUI L'INFLUENCENT

Dans l'économie européenne, on relève certaines tendances communes à toute l'économie occidentale.

— La production des produits alimentaires a augmenté plus rapidement que la population, ce qui a eu pour effet d'accroître la quantité d'aliments disponible par habitant.

Cette progression de la quantité disponible tend à se poursuivre en fonction de l'accélération continue du progrès agricole.

— Les dépenses totales pour les aliments ont augmenté, mais leur part dans la consommation totale a logiquement diminué.

— La population agricole diminue et diminuera encore.

— Malgré l'accroissement de la productivité agricole et la régression de la population rurale, les revenus agricoles restent peu élevés et surtout notablement inférieurs aux revenus des autres activités.

— Les agriculteurs manifestent toujours davantage leur volonté de participer au progrès social et économique de leurs pays respectifs.

Ajoutons quelques considérations à propos des effets du progrès technique sur les besoins culturels et professionnels du monde agricole:

— Au cours du dernier après-guerre, le développement principalement de la chimie, de la physique et de la biologie appliquées a provoqué des transformations profondes dans les moyens de production utilisés dans l'agriculture: semences révolutionnaires (maïs hybride par exemple), engrais nouveaux (complexes, urée, etc.), produits antiparasitaires aux principes actifs les plus divers (et aux noms les plus abstrus), machines spécialisées ou capables d'effectuer des opérations multiples, animaux au patrimoine génétique adapté aux productions spécialisées, et a suscité en outre des techniques nouvelles et non traditionnelles (de l'élevage intensif des animaux aux cultures hydroponiques en passant par la généralisation de l'irrigation).

— A côté de l'évolution sociale, le développement des moyens de communication provoque la transformation toujours plus rapide des marchés, rendant indispensable et urgente la transformation de l'économie des exploitations agricoles qui, d'économie de consommation (ou de marchés restreints), devient une économie de marché avec un rayon de plus en plus étendu.

— L'augmentation de la consommation des produits agricoles est continuellement stimulée par l'accroissement démographique et par l'amélioration du niveau de vie dans les zones déprimées, tandis que le pourcentage de la population qui se livre à l'agriculture diminue (plus ou moins rapidement selon les niveaux déjà atteints dans certains pays et les caractéristiques de chacun d'eux). Par conséquent, il est nécessaire d'accroître continuellement la production en utilisant le moins de main-d'œuvre possible.

— L'urbanisation, à son tour, transforme les caractéristiques de l'alimentation ainsi que les méthodes et les moyens de distribution des produits alimentaires, et créent de vastes organisations pour la transformation et la préparation de ces produits, organisations qui à leur tour exigent des produits agricoles présentant des caractéristiques particulières conditionnant les processus et les systèmes de production.

— L'utilisation économique des moyens nouveaux de production (dont le coût et les prestations requièrent une dimension toujours plus vaste de l'entreprise), la nécessité de restreindre la part de la main-d'œuvre, le pouvoir compétitif que l'on peut atteindre sur les marchés avec des produits homogènes et des quantités importantes font apparaître un autre problème d'une immense portée: le contraste entre ce qui serait

la dimension optimale des entreprises et le fractionnement et l'émiettement que l'on connaît trop souvent dans de nombreuses régions de chaque pays.

— De la nécessité d'une coopération au niveau de la production (coopératives de services) qui fait écho à la même nécessité toujours plus ressentie au niveau de la commercialisation. Nous y reviendrons ci-dessous.

Tout cela soulève des problèmes qui intéressent l'ensemble de l'économie de tous les pays et leur agriculture d'une manière plus directe et plus intense.

Pour ce qui nous intéresse ici, certains aspects méritent d'être mis en évidence.

Le producteur agricole se trouve aujourd'hui dans l'obligation de:

- connaître les besoins des marchés (quantités, qualités, date, conditionnement, prix);
- produire à des prix compétitifs ce qu'il peut obtenir dans son exploitation.

Ces exigences fondamentales déterminent à leur tour une série de problèmes auxquels il faut faire face, ou plutôt une série de choix que les producteurs sont amenés à faire.

Dans une telle situation, il est aisé de voir que l'agriculteur moderne devient de plus en plus un entrepreneur à qui l'on demande une compétence spécifique dans des secteurs multiples, tous de plus en plus complexes et spécialisés.

Aucun autre entrepreneur, sans doute, ne doit accumuler autant de connaissances dans autant de secteurs différents.

L'agriculteur doit pouvoir choisir les systèmes de production et l'organisation de l'exploitation d'après des études de marché et des calculs de convenance économique; les semences et les animaux d'après leur valeur génétique; les machines et instruments d'après leurs prestations et en fonction des opérations à exécuter; les engrais et les produits antiparasitaires d'après leurs principes actifs; etc.

En outre, il arrive fréquemment qu'il ne puisse plus utiliser les techniques de production traditionnelles; or — répétons-le — le problème fondamental, qui consiste dans le choix du système de production et de l'organisation de l'exploitation, ne doit plus partir de la « vocation » de l'exploitation (pouvant être identifiée par les conditions du milieu, pédo-climatiques, sociales, etc.) mais ce sont les marchés qui doivent indiquer en premier lieu une orientation donnée; dans le cadre ainsi défini, la vocation suggérera les choix ultérieurs.

Des milliers d'engrais, de produits antiparasitaires, de machines, d'instruments, de semences, sont proposés aujourd'hui à l'agriculteur par des industries spécialisées qui font appel à des techniciens et propagandistes habiles et compétents, aussi bien dans leur branche que dans la technique commerciale. Beaucoup d'entre eux dissimulent habilement, sous le couvert de l'assistance technique qu'ils fourniraient gratuitement aux exploitations, les fins purement commerciales qu'ils poursuivent.

Fréquemment tout cet imposant appareil de vente, loin d'aider le producteur agricole, l'induit en erreur et le pousse très souvent à faire des achats inadéquats dont les conséquences mettent parfois en péril, pendant de longues années, l'exploitation tout entière; c'est le cas, par exemple de l'achat d'un tracteur d'une puissance supérieure à celle exigée par l'étendue et les cultures de l'exploitation.

Pour un vendeur honnête, qui fait passer l'intérêt de l'exploitation visitée avant la réussite d'une « affaire », ou qui se préoccupe plus de son intérêt lointain que de son intérêt immédiat, il en est des dizaines d'autres à qui les modalités de rémunération (à la commission) ne laissent pas d'autre alternative et qui ne voient dans l'agriculteur qu'un acheteur éventuel dont il faut faire un acheteur effectif (pour Estrangin, le rapport est de 1 sur 100).

Même le crédit agricole, bien qu'il constitue un instrument indispensable et précieux entre les mains de personnes capables, et l'aide en compte capital pour l'acquisition de moyens d'exploitation surtout pour les transformations foncières (étables, lacs artificiels, cultures fruitières) peuvent constituer autant de risques pour les agriculteurs non préparés, car les délais de paiement (en éliminant l'obstacle du manque de capitaux) ouvrent des horizons plus vastes aux possibilités de choix qui deviennent de ce fait de plus en plus difficiles.

Que l'on ne perde pas de vue, à ce propos, que même les techniciens de l'Etat sont parfois portés à se faire les propagandistes de certaines transformations, soit pour respecter les dispositions et les sollicitations des organes centraux, soit par désir d'être bien vus, soit par conviction personnelle. Malheureusement, il n'est pas toujours tenu suffisamment compte du facteur humain car on croit pouvoir aider l'agriculteur au début de l'activité nouvelle ou de la nouvelle organisation de la production en suppléant ainsi à ses carences. Des tâches nouvelles et des problèmes nouveaux rendent presque toujours impossible la mise en œuvre des bonnes intentions, et c'est l'agriculteur qui doit en supporter seul les conséquences.

Si ce sont là les caractéristiques requises aujourd'hui, et plus encore demain, de l'exploitant agricole, il est facile, de deviner ce que sera la physionomie des autres personnes qui travaillent dans l'agriculture, c'est-à-dire de ceux qui ne sont pas des exploitants.

Le nombre des ouvriers non spécialisés devra diminuer de plus en plus, étant donné que les tâches à remplir exigeront, comme condition absolue, la spécialisation, la qualification.

Même la demande d'ouvriers qualifiés seulement dans les seules activités saisonnières (taille par exemple) ira en diminuant, tandis qu'on embauchera toujours plus de spécialistes: horticulteurs, floriculteurs, conducteurs de tracteurs, fromagers, sylviculteurs, aviculteurs, éleveurs de bovins, éleveurs d'ovins, etc.

Le travail de l'homme, comme le travail animal, devra être remplacé par celui des machines.

Même là où le travail mécanique sera moins parfait que le travail humain, la comparaison des coûts respectifs et des délais d'exécution rendra toute alternative impossible.

NIVEAU CULTUREL ACTUEL — ABSOLU ET RELATIF — DE LA POPULATION AGRICOLE ACTIVE

Les considérations exposées ci-dessus (même si elles ont un caractère par trop synthétique pour être complètes) tendent à démontrer que les tâches de l'agriculteur moderne et de ses aides sont incomparablement plus lourdes que dans le passé même récent, et qu'elles le deviendront de plus en plus.

Un examen — même sommaire, comme celui auquel nous allons procéder — de la situation actuelle met en évidence l'écart profond qui existe entre le niveau culturel souhaitable pour les personnes travaillant dans l'agriculture et le niveau tel qu'il est aujourd'hui.

Malheureusement, les données dont nous disposons sont fragmentaires et donc insuffisantes pour fournir une documentation qui permette de faire une comparaison entre les divers pays. Il est néanmoins possible de dégager certaines situations qui, à tout le moins, mettront en évidence la nécessité d'approfondir cet examen, avec la certitude que les résultats ne pourront que confirmer l'ampleur du problème et le besoin de mettre d'urgence en œuvre des mesures coordonnées sur une grande échelle.

Aux Pays-Bas, où cependant la situation est la meilleure à cet égard, 40% des exploitants et aides sont titulaires d'un diplôme d'école agricole inférieure, et 6% d'un diplôme d'école agricole supérieure.

En Italie, où la situation est la plus mauvaise, on comptait (en 1951) chez les exploitants non-cultivateurs 29,8% de « licenza, diploma ou laurea », et chez les exploitants cultivateurs 0,7% seulement.

Ajoutons qu'au total 98,5% de la population agricole italienne possédait (en 1959) une « licenza elementare » (école élémentaire) ou n'avait aucun diplôme; que 1,1% avait une « licenza », 0,3% un « diploma » et 0,1% la « laurea ».

La situation en France est similaire: en 1955, 3,3% seulement des agriculteurs installés possédaient une formation technique.

Il n'est pas inutile de s'arrêter un instant à cette première constatation, car elle ouvre un horizon très vaste et soulève de nombreuses questions.

Le niveau culturel de la population agricole égale-t-il celui des autres secteurs de la production?

S'il existe un écart, quelle en est la cause?

Quelles sont les perspectives en ce domaine: y a-t-il ou non une tendance à l'amélioration?

Nous ne possédons pas d'éléments pour les autres pays, mais la situation en Italie peut servir de « test ».

La situation culturelle varie profondément d'un secteur à l'autre.

*Répartition de la population active par secteur économique
et par niveau d'instruction (1) en 1959*

Diplôme	Agri- culture	Indus- trie	Servi- ces	Total	Agri- culture	Indus- trie	Servi- ces	Total
Diplôme élémentaire ou aucun diplôme (y compris les analphabètes)	98,5	87,6	64,1	84,2	38,5	39,0	22,5	100,0
Diplôme d'école moyenne inférieure	1,1	9,2	17,5	9,0	4,1	38,3	57,6	100,0
Diplôme d'école moyenne supérieure	0,3	2,5	12,3	4,7	2,1	20,2	77,7	100,0
Laurea (diplôme universitaire)	0,1	0,7	6,1	2,1	1,9	11,8	86,3	100,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	32,9	37,5	29,6	100,0

(1) ISTAT, recensement national de la population active; SVIMEZ, modifications de la structure professionnelle et rôle de l'école, Giuffrè éd. Rome, 1961, page 64.

Deux observations faites à l'occasion de la conférence nationale du monde rural en 1961 sont également intéressantes: le développement des autres secteurs de la production a une influence positive sur l'élévation culturelle du monde agricole jusqu'à l'instruction élémentaire. Cela signifie que les personnes occupées dans l'agriculture suivent l'évolution jusqu'à cinq années d'études (11 à 12 ans d'âge) et en effet, aujourd'hui, en Italie, on a constaté une évasion scolaire, dans cette période, réduite à moins de 4%, peut-être 1 ou 2%.

Inversement, le développement des autres secteurs tend à limiter l'arrivée dans l'agriculture d'éléments dont la formation est plus poussée.

Ce phénomène est en cours de façon très notable et se manifeste par l'éloignement continu des enfants des agriculteurs des écoles agricoles, par l'augmentation des pourcentages des jeunes qui abandonnent ces études après les avoir commencées, par l'augmentation du pourcentage des jeunes diplômés qui se consacrent à des activités para-agricoles ou extra-agricoles.

Indépendamment de considérations de portée trop large tel l'examen des caractéristiques lointaines de la formation et de l'évolution de la classe rurale au cours des siècles écoulés, certaines situations actuelles ou du passé récent justifient ce phénomène ou tout au moins l'expliquent. Les activités extra-agricoles ont offert des revenus supérieurs aux revenus agricoles: il en est découlé une poussée plus grande vers la spécialisation dans ces secteurs car celle-ci était la condition pour entrer dans ces activités.

En d'autres termes, le développement de l'industrie et des services a été beaucoup plus rapide que celui de l'agriculture, et il a rendu indispensable la spécialisation de la main-d'œuvre, de même que l'acquisition de qualités techniques par les cadres de direction.

Par contre, le caractère essentiellement statique de l'agriculture, en face de l'activité des autres secteurs, a provoqué la diminution de la population agricole qui s'est

dirigée vers l'industrie et les services. Mais il n'a pas provoqué une élévation du niveau culturel, pour le motif essentiel qu'il n'apparaissait pas qu'aux efforts en vue d'une spécialisation à l'échelon de l'ouvrier, et surtout de l'exploitant, pouvaient correspondre des augmentations proportionnelles des revenus.

Par ailleurs, le contraire est également vrai: l'absence d'élévation du niveau culturel est la cause première du caractère statique de l'agriculture.

Il s'y ajoute: le coût de l'instruction (auquel souvent une famille paysanne ne peut pas faire face), l'inadaptation des structures scolaires rurales, la pénurie de main-d'œuvre (qui rend parfois indispensable dans l'exploitation la présence active même des très jeunes). Ce sont là autant de causes concomitantes de la situation culturelle dans l'agriculture et du déséquilibre par rapport aux autres secteurs de production.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES

A. INTRODUCTION

Il ressort clairement de l'exposé ci-dessus que les jeunes gens sortant aujourd'hui des écoles agricoles (primaires et secondaires, générales ou spécialisées) devraient être en mesure de faire face à une situation qui exige déjà notablement plus que dans le passé même récent.

La formulation du problème de l'enseignement agricole découle directement de ce postulat: cet enseignement doit pouvoir s'organiser conformément à la situation future, dont il est aisé de prévoir qu'elle sera encore plus complexe que la situation actuelle.

Toute prévision comporte une part d'incertitude impossible à éliminer, mais il incombe aux programmeurs de la réduire au minimum par l'étude approfondie de tous les éléments qui permettent une interpolation raisonnable.

L'orientation générale de l'agriculture dans les pays du Marché commun, dans le cadre des mesures en cours prévues par le traité de Rome, indique avec certitude que les productions dont les coûts ne sont pas compétitifs par rapport à ceux d'autres régions comprises dans la zone communautaire ne pourront pas subsister. On peut logiquement prévoir que le succès du Marché commun (souhaité par tous) entraînera son extension. Il n'est donc pas prématuré de parler de situation européenne, sans oublier les rapports avec la production d'Asie mineure, d'Afrique du Nord et du continent américain. Sans élargir le tableau au-delà des limites permises, par les moyens modestes et le délai très restreint accordés pour le présent rapport, on peut conclure que chaque zone devra plus ou moins rapidement choisir son orientation. Ce choix doit pouvoir faire abstraction, dans la mesure la plus large possible, de l'impréparation et de l'incompétence de la classe agricole locale.

En d'autres termes, pour la Sicile par exemple, où le climat permet la spécialisation dans certaines productions comme l'aviculture industrielle, la culture de bulbes, les cultures forcées, etc., le manque de préparation de ses agriculteurs ne devrait pas constituer un facteur de limitation.

L'élevage et la floriculture des Pays-Bas peuvent représenter l'autre face de la médaille en montrant ce que l'on peut obtenir de l'exploitation des capacités professionnelles en agriculture.

B. SITUATION ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

Encore une fois, nous devons insister sur l'insuffisance de notre documentation (comme d'ailleurs sur l'insuffisance générale de données statistiques comparables dans presque tous les pays).

Quoi qu'il en soit, le tableau ci-dessous donne une idée approximative, mais assez claire, du niveau actuel de la scolarité agricole.

Niveau de la scolarité agricole

Pays	Population agricole active (*)	Population scolaire agricole (†)	Superficie cultivée totale (‡)	Nombre d'exploitations agricoles (¶)
Belgique	423 000	24 466 (†)	1 720 946	198 706
France	5 213 000	185 589 (¶)	32 586 847	2 110 432
Allemagne	3 788 000	322 423 (†)	21 771 818	1 390 696
Italie	6 370 000	154 753 (†)	27 637 100	2 878 353
Luxembourg	35 000	718 (†)	101 786	10 358
Pays-Bas	470 000	55 776 (¶)	2 280 360	230 312

(*) OSCE - Statistique de base 1961.

(†) A l'exclusion des universités, enseignement à temps partiel inclus (garçons et filles).

(‡) OSCE - Statistique agricole 1961 n° 1.

(§) OSCE - Statistique agricole 1962 n° 4.

(¶) Rapport au Sénat, 23-6-1960.

(*) Ministère de l'agriculture, rapport 1960/61 de la direction de l'enseignement agricole.

(†) CEE - Enquête de la direction générale de l'agriculture.

Nous ne disposons pas de données pour les six pays, mais il importe de noter que, pour l'Italie, le nombre des élèves qui constituent la population scolaire agricole (soit 154 753 d'après le tableau) représente de 10 à 12% des enfants d'agriculteurs en âge de fréquenter les cours existants dans l'enseignement agricole italien.

Il va de soi qu'une telle disproportion ne se retrouve pas dans les six pays: elle est certainement beaucoup moindre aux Pays-Bas, moindre en Belgique et en Allemagne (où 25% des enfants d'agriculteurs fréquentent des écoles agricoles) légèrement inférieure en France, (où, en 1959, 5,7% des étudiants étaient des enfants de personnes travaillant dans l'agriculture, alors que la population agricole représentait 26% de la population active totale).

En utilisant les rapports présentés à la CEE par les six pays et d'autres sources tout aussi autorisées, nous essaierons d'examiner la situation de l'enseignement agricole,

les types d'enseignements existant dans les six pays, et de montrer leurs orientations respectives. Pour celles-ci, nous tiendrons compte également des tendances des autres pays européens, des USA et du Canada.

En matière d'orientation, il est préférable, en effet, d'élargir le tableau de façon à utiliser dans une mesure aussi étendue que possible les expériences et les études.

Les tableaux statistiques reproduits en annexe donnent une vue suffisamment exacte des types d'enseignement existant dans les six pays et méritent un bref examen à la lumière de nos connaissances.

Caractéristiques de l'enseignement

— Le but de l'enseignement agricole est encore l'objet de nombreuses discussions. Doit-il assurer, avant tout, une formation générale de base sur laquelle sera assise la formation professionnelle, ou doit-il viser exclusivement à la formation à caractère plus pratique que théorique?

Types d'enseignement

— Les six pays ont un enseignement agricole du premier et du second degré.

— Pour le premier degré, il est prévu un seul type d'école (qui correspond au second degré inférieur de la classification proposée par Chaponnier pour le Centre international d'études agricoles).

— Pour le second degré, il y a deux types d'école (qui correspondent au second degré moyen et au second degré supérieur de la classification CIEA). Mais pour l'Allemagne, le second degré supérieur a toujours un seul type d'école, tandis que le second degré moyen a des articulations plus complexes.

— L'âge minimal d'admission aux diverses écoles est assez variable, mais il est en gros de 13 à 14 ans pour le premier degré (inférieur en Italie et en France, au moins actuellement et en partie); de 15 à 16 ans pour le second degré moyen (parfois 14 ans).

— La durée de l'école primaire qu'il faut normalement avoir terminée pour être admis à l'école professionnelle est, suivant une tendance qui se généralise, de huit ans.

— La préparation pratique à l'école professionnelle est seulement souhaitée mais non absolument requise.

Organisation scolaire

— La structure actuelle est orientée vers une hiérarchie pyramidale des différents degrés plutôt que vers des cycles d'études autonomes et fermés, mais il y a encore des exceptions.

— Tous les pays de la CEE ont donné la préférence à la « formation scolaire » sur la « formation extra-scolaire ». Une importance particulière est pourtant accordée à celle-ci en tant que complément à l'ensemble de la formation professionnelle.

— L'enseignement oral est toujours préféré à l'enseignement par correspondance qui conserve une certaine importance seulement en France.

Même dans ce cas, l'enseignement par correspondance a un rôle comme complément de la formation.

— Parmi les diverses formules de durée de l'enseignement (continu ou discontinu, saisonnier ou annuel, du jour ou du soir), nous avons rencontré une préférence marquée pour l'enseignement discontinu et saisonnier pour le premier degré, cependant que l'enseignement continu est de règle pour le second degré où pourtant les cours saisonniers d'hiver (1 ou 2 hivers de 4 à 6 mois) se développent de plus en plus. Seule l'Allemagne, par suite de sa réglementation fondée sur l'apprentissage, adopte pour le premier degré l'enseignement continu.

L'enseignement du jour a une prédominance marquée sauf pour les cours accélérés de courte durée qui s'adressent particulièrement aux adultes.

— Quant à la formation accélérée, elle peut avoir d'autres finalités que la formation normale, mais elle concerne presque toujours et presque exclusivement les adultes. C'est pourquoi nous en parlerons plus loin.

Internat — transport et aides aux élèves

— L'internat est de règle dans les écoles agricoles de plein exercice et dans les écoles saisonnières à enseignement continu (sauf en Allemagne et aux Pays-Bas où cette conception est justifiée en Allemagne par le type de réglementation scolaire, et aux Pays-Bas par les caractéristiques orographiques et urbanistiques du pays, qui n'imposent pas l'internat).

— Le transport des élèves des écoles agricoles n'est organisé dans aucun des six pays. En Allemagne, les frais de transports sont parfois remboursés.

— Les aides financières se limitent à des bourses d'études (parfois des prêts d'honneur) d'un montant peu élevé.

Ecoles et moyens didactiques

— La localisation des écoles ne résulte pas de plans préétablis.

— On est généralement d'avis que les écoles du premier et du second degré doivent pouvoir disposer d'une exploitation agricole. Les Pays-Bas, pour les deux degrés, et l'Allemagne, pour le second degré, font exception.

— Les équipements scolaires sont souvent anciens, insuffisants, sans plans de mise à jour.

— Les moyens audio-visuels sont extrêmement variés dans les divers pays, mais d'une façon générale on peut affirmer que sont employés presque exclusivement des diapositives et des films didactiques. L'apport de la radio et de la télévision est quasi nul.

Enseignants

— En Italie, 98% des enseignants des écoles professionnelles agricoles sont des contractuels; la proportion est de 80% pour les écoles de formation du type agricole et de 78% pour les écoles techniques.

— En France, « l'enseignement agricole éprouve de sérieuses difficultés pour engager et pour conserver son personnel enseignant ».

— En Belgique, « le personnel enseignant n'est pas stable, ce qui ne favorise pas la bonne organisation de l'enseignement ».

— En Allemagne, une réorganisation de la réglementation en matière de formation des enseignants pour les écoles professionnelles agricoles est en cours.

— Seuls le Luxembourg et les Pays-Bas parlent expressément d'une préparation d'un ou deux ans consacrés à la pédagogie, d'un stage et d'examens d'aptitude à l'enseignement.

C. ORIENTATIONS POUR ADAPTER LE NIVEAU DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES AUX BESOINS FUTURS DE L'AGRICULTURE

Besoins futurs et plan d'organisation

Les besoins en matière de formation professionnelle ont été indiqués dans leurs grandes lignes. On peut résumer comme suit certaines exigences fondamentales des écoles agricoles pour les jeunes:

- former des chefs d'exploitation;
- former des ouvriers qualifiés selon les besoins locaux prévisibles;
- donner aux uns et aux autres des connaissances suffisantes pour permettre des changements de système de production et un emploi éventuel dans des secteurs para-agricoles ou extra-agricoles.

Un plan organisé visant à réaliser un équilibre entre le degré de formation professionnelle (à tous les échelons) et les tâches auxquelles seront appelées les personnes occupées dans l'agriculture — équilibre à atteindre dans le futur — doit examiner une série de conditions que nous chercherons à synthétiser en tenant compte des études intéressantes et documentées du rapport de l'OCDE sur les investissements intellectuels dans l'agriculture.

Le plan de réorganisation de l'enseignement agricole doit être inscrit dans un plan plus vaste qui intéresse toute l'éducation en général et qui tiendra compte:

- de l'évolution prévue de l'emploi dans les divers secteurs d'activité;
- des investissements intellectuels prévus dans leur ensemble, afin d'harmoniser les intérêts agricoles avec ceux des autres secteurs.

Il faut pouvoir disposer de prévisions démographiques qui donnent une indication valable sur le nombre des enfants d'agriculteurs qui atteindront l'âge scolaire à l'époque fixée.

Il faut préparer des prévisions au sujet de l'évolution de la population agricole active, prévisions concernant:

- la projection des tendances actuelles;
- l'introduction d'un taux d'exode qui corrige les prévisions démographiques;
- le calcul du taux d'exode sur la base du taux actuel, des besoins de main-d'œuvre des autres secteurs, des modifications des systèmes de production des exploitations, de la productivité du travail agricole, du revenu prévisible pour ce travail, de l'évolution culturelle et sociale des agriculteurs;
- l'évaluation du contingent annuel des jeunes agriculteurs à former.

Il faut examiner les prévisions relatives:

- aux types de formation à fournir;
- au taux de scolarité pour chaque type;
- aux moyens à prévoir: écoles, enseignants, équipements scolaires;
- aux mesures visant à encourager la réalisation du plan: aides aux familles, recrutement d'élèves, etc.

Il faut enfin résoudre le problème de l'adaptation régionale des mesures générales. Ce n'est pas notre tâche ni celle de ce rapport d'aborder un problème aussi vaste. Mais sur la base des documents examinés et des études accomplies, il est possible d'évoquer certains aspects du problème général qui nous paraissent intéressants et qui permettront d'apporter une aide valable à ceux qui auront pour tâche d'élaborer le plan tout entier.

Nous avons examiné sommairement un peu plus haut les types d'enseignement agricole, les caractéristiques de l'enseignement, l'organisation scolaire, le recrutement des élèves, les écoles et les moyens didactiques, les enseignants, en donnant le tableau de la situation actuelle dans les six pays, et nous avons cru pouvoir identifier les orientations actuelles. Essayons à présent de formuler des suggestions pour chacun des points examinés.

Caractéristiques de l'enseignement

La formation professionnelle de l'individu peut avoir lieu au moyen de notions acquises sur des bases pratiques ou sur des bases théoriques.

La formation pratique non secondée par la théorie (c'est-à-dire par la connaissance approfondie des processus chimiques, biologiques, mécaniques, économiques que suggèrent les opérations professionnelles) a deux défauts fondamentaux: elle est insuffisante pour donner une conviction solide de la validité des notions acquises; elle est inefficace pour fournir des bases permettant de changer d'activité quand les conditions se modifient et que des techniques nouvelles sont introduites.

La formation théorique (toujours confirmée, bien entendu, par la pratique) donne au contraire les « pourquoi » des notions acquises.

Apprendre comment il faut ensiler les fourrages (c'est-à-dire apprendre à fond la technique d'ensilage des graminées et les pratiques qui permettent un bon ensilage des légumineuses humides) permettra au futur ouvrier de travailler convenablement, mais il ne sera jamais capable d'expliquer pourquoi il doit bien comprimer l'herbe dans le silo.

Il exécutera une opération aussi simple par la force d'une connaissance empirique et, en ce qui le concerne, d'une tradition.

Nous avons la ferme conviction que le zèle et l'attention mis par un ouvrier dans une action dépendent pour une grande part de la connaissance des motifs de cette action et des conséquences qui peuvent en résulter.

Cette exigence est encore plus évidente pour les jeunes qui deviendront des entrepreneurs car il ne fait aucun doute qu'une bonne préparation de base peut seule

conduire à un choix effectif, valable et judicieux, détaché des systèmes traditionnels et qui soit toujours plus conforme à des concepts de stricte convenance économique. Ajoutons à ce propos que tout désir d'amélioration, tant sur le plan individuel que sur le plan social, est fonction de l'esprit d'initiative des intéressés et l'on peut se rendre compte aisément que l'esprit d'initiative vit dans un climat de maturité. Une préparation empirique et pratique ne constitue certes pas le substrat le meilleur, alors qu'une bonne préparation théorique de base produira ses fruits quand le nouvel entrepreneur, presque sans le savoir, en fera le tremplin d'initiatives de quelque type que ce soit.

Un autre avantage, et non le moindre, de la préparation théorique de base est la capacité d'apprécier les nouveaux moyens de production, les techniques nouvelles, les nouveaux systèmes de production.

Celui qui n'a que des connaissances pratiques s'en rapporte exclusivement à la tradition, peut-être récente, fruit peut-être d'expériences scolaires. Les écoles, mêmes celles qui sont le plus au courant des progrès modernes, axent la préparation sur des expériences dûment confirmées, donc forcément peu actuelles.

Donnons un exemple: l'enseignement de l'aviculture, il y a dix ans, suivait des voies diamétralement opposées aux méthodes actuelles. Un enseignement exclusivement ou principalement pratique a orienté les jeunes vers des techniques abandonnées aujourd'hui, sans leur fournir aucun élément pour examiner l'opportunité d'adopter les systèmes nouveaux, ou du moins laissant tout à l'intelligence personnelle. Un enseignement théorique et pratique, par contre, s'il a eu la même orientation (aujourd'hui dépassée), a donné à ces anciens élèves une notion des bases théoriques (scientifiques et économiques) qui justifiaient la voie alors suivie. Les conditions économiques étant modifiées, de nouveaux moyens de production étant apparus (races, aliments pour animaux, abris, etc.), ils ont pu se rendre compte beaucoup plus facilement de la valeur des méthodes nouvelles, et ils les ont acceptées avant même que la technique officielle — forcément prudente et lente — ne les ait suggérées.

Nous pouvons donc dire qu'il convient au premier chef de garantir une préparation théorique de base pour tous: futurs exploitants et futurs ouvriers qualifiés.

Nous savons que certains systèmes sont en désaccord avec cette conception: en particulier l'« apprentissage » allemand.

Nous ne méconnaissons pas les avantages de ce système qui permet aussi de résoudre brillamment certains problèmes que nous examinerons plus loin. Nous n'oublions pas que les écoles agricoles, de tout ordre et de tout degré, doivent être à même d'assurer la confirmation pratique de l'enseignement théorique. Mais il ne faut pas perdre de vue le but que la formation professionnelle doit poursuivre: préparer une population agricole adaptée aux besoins futurs, non aux besoins actuels. Or, aucun apprentissage ne peut remplir efficacement cette fonction, par le fait même que l'agriculteur instructeur vit dans la réalité d'aujourd'hui et qu'il ne peut connaître les modifications futures, qu'elles soient ou non inscrites dans un programme.

Compléter l'apprentissage par l'instruction théorique atténue cette opposition mais ne la supprime pas entièrement, car, à notre avis, une conception qui place la théorie après la pratique tend nécessairement à donner à la théorie une fonction d'aval

et de support des notions pratiques. C'est à une position inverse qu'il faut parvenir, nous l'avons répété à plusieurs reprises, si l'on veut que les élèves développent au premier chef leurs capacités d'évoluer et, accessoirement qu'ils acquièrent les notions pratiques utiles à l'exercice immédiat de la profession.

Dans une situation statique, où l'école aurait pour tâche d'élever le niveau culturel pour l'amener à s'adapter aux exigences présentes — assimilables dans une large mesure aux exigences futures — le problème serait tout différent et nous serions sans doute arrivés à des conclusions opposées.

Mais, dans la situation actuelle, la fonction de l'école doit être projetée dans un futur qui sera sans doute bien différent du présent. Nous sommes dès lors persuadés de la validité des objections que nous avons émises ci-dessus.

Il ne faut pas oublier en outre que dans tous les pays du Marché commun une diminution (plus ou moins accentuée) du nombre des personnes occupées dans l'agriculture est en cours (on estime qu'en Italie la population agricole représentera 20% de la population totale en 1975, contre 25% actuellement). Cette diminution est nécessaire et souhaitable, parce qu'elle entraînera une augmentation des revenus de ceux qui resteront dans l'agriculture, et qu'elle encouragera la mécanisation et l'industrialisation des moyens de production dans l'agriculture, avec une diminution corrélative des coûts de production. Mais cet exode devra être physiologique, c'est-à-dire ordonné, et ordonné d'avance. Nous n'entrerons pas dans les détails, mais il est évident (comme nous l'avons dit) que l'école a aussi pour tâche de préparer les jeunes qui quitteront l'agriculture à trouver un emploi stable et convenable dans les autres secteurs. Nous estimons que le système de l'apprentissage n'est pas à même de remplir cette tâche qui, par contre, peut et doit être confiée à l'école agricole théorique et pratique.

Types d'enseignement

— L'enseignement agricole devrait conserver la même structure que celle qui est généralement acceptée c'est-à-dire une structure à trois degrés: premier degré supérieur, le deuxième degré moyen et supérieur.

— L'âge d'admission à ces écoles ouvre un vaste champ d'application.

Nous sommes convaincus qu'une formation culturelle de base est d'autant plus nécessaire que les tâches sont plus contraignantes, plus diverses et plus changeantes.

Il est établi, par contre, que le rendement du personnel (à tout niveau et à tout type) est en rapport direct avec les possibilités d'amélioration des conditions personnelles (rétribution, niveau social etc.) auxquelles chacun peut raisonnablement prétendre. En d'autres termes, un tourneur analphabète peut en théorie accomplir convenablement son travail, mais un bon mécanicien ne peut pas être analphabète. Un jeune, à qui sa formation culturelle de base ne permet pas d'aspirer à des tâches plus étendues que celles auxquelles sa qualification pratique l'a conduit, sera toujours un moins bon ouvrier que celui qui a reçu des notions théoriques générales lui ouvrant des horizons plus vastes. Si cette constatation est vraie aujourd'hui, elle sera toujours plus vraie et plus importante demain.

La tendance future doit donc aller vers une école non spécialisée de huit ans au moins, commune à tous les jeunes et sans orientation professionnelle. Il n'est pas difficile d'ailleurs d'entrevoir dans les écoles qui donnent trop tôt une formation professionnelle une coercition où l'on retrouve encore quelques vestiges des réglementations médiévales avec leurs serfs attachés à la glèbe, car de toute évidence ce n'est pas la volonté de l'élève âgé de 11 ou 12 ans, mais uniquement la condition des parents qui aura dicté le choix de l'école. La prolongation de l'école élémentaire uniforme ne prétend certes pas abolir ces inconvénients, mais elle servira à les atténuer.

Il devra y avoir, après ces huit ans, des écoles professionnelles pour ouvriers qualifiés, d'une durée de deux ou trois ans.

Pour les futurs chefs d'exploitation, le début de l'activité scolaire qualifiée devrait être différé de deux ou trois ans, et coïncider avec l'âge de 16 ou 17 ans. Sa durée devrait être de deux ou trois ans.

Cette période de deux ou trois ans devrait servir à l'approfondissement théorique des matières de base de la future profession, à l'élargissement de la culture générale, à l'étude approfondie d'une langue étrangère au moins.

Il est évident que nous pourrions avoir une école pour chefs à l'exploitation qui débiterait après l'école élémentaire et où les deux ou trois premières années auraient les caractéristiques que nous proposons pour la période préparatoire mentionnée ci-dessus.

Nous avons préféré suggérer deux cours séparés: un cours préparatoire et un cours définitif, parce qu'on parviendrait de la sorte à retarder de deux ou trois ans l'orientation demandée au jeune, car il faudrait prévoir la possibilité de le diriger vers d'autres écoles que les écoles agricoles après la période préparatoire.

Organisation scolaire

— L'organisation en cycles fermés est propre à l'enseignement professionnel agricole, enseignement qui — nous l'avons déjà indiqué — est le moins adapté aux exigences futures et auquel nous préférons l'enseignement de base suivi de la qualification professionnelle.

Une organisation à cycles ouverts suivant une hiérarchie pyramidale s'avère indispensable pour une meilleure évolution des niveaux professionnels du personnel agricole ainsi que pour la réalisation d'une justice sociale et l'élévation du niveau culturel des classes rurales à quoi elles aspirent de plus en plus.

Il convient de confirmer, même dans une vue prospective, la validité des orientations vers la « formation scolaire », préférable à la « formation extra-scolaire », vers l'enseignement oral préférable à l'enseignement par correspondance, vers l'enseignement du jour préférable à l'enseignement du soir, tout au moins en ce qui concerne les écoles pour les jeunes.

— Il est souhaitable que l'enseignement continu ait de plus en plus un caractère saisonnier tout comme l'enseignement discontinu, et que la préférence soit donnée aux cycles courts sur les cycles longs, à la fois pour tenir compte de la préférence

nettement manifestée par les agriculteurs et pour ne pas négliger les nécessités de la partie pratique de certaines opérations culturales qui sont objet d'enseignement (taille, traitements antiparasitaires, etc.).

Internat — transport et aides aux élèves

— Les internats et le transport gratuits et organisés des élèves concernent un seul et même problème pour lequel, suivant les cas et les régions, l'une ou l'autre solution sera choisie. L'une et l'autre dépendent de la localisation des écoles dont nous parlerons plus loin.

— Il est unanimement reconnu qu'il faut accorder une attention particulière aux aides financières à consentir aux élèves et à leurs familles, car un manque d'efficacité des mesures en ce sens pourrait précisément provoquer un goulot d'étranglement pour tout un plan conçu en vue de réorganiser la formation agricole.

Nous ne croyons pas inutile d'étendre quelque peu le problème pour examiner celui, plus vaste, du coût de l'école pour les familles paysannes: le coût ne peut pas être limité aux seules dépenses scolaires (partout, à présent, en voie de disparition grâce à la tendance commune à la gratuité pour tous) mais doit tenir compte des transports onéreux (là où il n'y pas d'internat gratuit) et du retrait des jeunes de l'exploitation pendant quelques années.

Il est vrai qu'il faut considérer les années d'école comme des années de travail productif et que les institutions scolaires font partie intégrante du système de production. Mais il est également vrai que la situation réelle des familles paysannes est très grave: revenus bas ou extrêmement bas, vieillissement et raréfaction de la main-d'œuvre, ce ne sont pas là certes des éléments encourageant à supporter les charges directes et indirectes de l'élévation du niveau culturel des enfants à maintenir dans l'agriculture. Des efforts sont faits tout au plus pour favoriser l'exode des enfants en les dirigeant vers des écoles professionnelles d'autres secteurs (nous en avons déjà parlé).

Ainsi surgissent: les problèmes du salaire scolaire (et non pas seulement des bourses d'études) et des écoles d'accès facile.

A notre connaissance, on n'a pas fait de tentatives sérieuses pour verser une indemnité aux familles de colons pendant la scolarité professionnelle des enfants (dont l'importance n'est pas négligeable et qui ne doit pas être considérée comme marginale).

Ecoles et moyens didactiques

— Nous avons déjà exposé qu'actuellement la répartition des écoles agricoles est généralement fort peu rationnelle, et nous avons également souligné le fait que l'école proche de l'habitation ou l'école d'un accès facile ne sont qu'un même problème. Il nous semble qu'à l'avenir il faudra s'orienter, plutôt que vers un système d'écoles décentralisées et nombreuses, vers un système d'écoles bien situées, dans des agglomérations suffisamment importantes et capables d'absorber des élèves provenant de zones étendues.

Des écoles plus grandes, dans des centres plus importants, faciliteraient la solution de certains problèmes, principalement ceux des enseignants et des équipements. Il reste la question des facilités d'accès; elle a sa solution dans le ramassage scolaire pour les élèves les plus éloignés, ou dans l'internat gratuit.

Les équipements scolaires nécessaires à une école professionnelle agricole sont complexes et coûteux.

L'exploitation agricole appartenant à l'école est le premier instrument. Il vaudrait mieux, car ce serait plus exact, parler d'exploitations agricoles (étant donné qu'une école peut avoir plusieurs sections même si elle tend à ne former que des ouvriers qualifiés, et à plus forte raison si elle forme de futurs chefs d'exploitation).

Sans jamais perdre de vue que l'enseignement professionnel doit tendre à former des exploitants et des ouvriers en vue des besoins « futurs » de l'agriculture dans les divers pays et dans les diverses zones, il convient que les moyens didactiques concernant machines, bétail, semences, engrais, produits antiparasitaires, etc. soient au moins adaptés aux temps actuels et puissent être continuellement renouvelés et mis à jour.

Rappelons à ce propos certains instruments nouveaux à mettre à profit: cinéma et télévision.

Dans ce secteur, la CEE pourrait faire beaucoup, car l'échange de films didactiques pourrait devenir une des formes les plus valables de diffusion de techniques nouvelles et de connaissances de l'agriculture des différents pays.

Inutile de s'attarder sur la nécessité, également en ce qui concerne le cinéma, de procéder par plans cohérents préparés d'avance et de ne pas laisser à l'initiative d'un fonctionnaire, qui a des prédispositions particulières ou une sympathie pour le cinéma, la préparation de films sur des sujets divers, sans lien entre eux. Cette activité sporadique et fragmentaire est sans aucune utilité pédagogique, elle est même absolument négative: en premier lieu parce qu'elle engendre la méfiance à l'égard de cet instrument chez les enseignants et chez les élèves, en second lieu parce qu'elle dissimule une carence en faisant croire à quelque chose qui n'existe pas: on peut affirmer qu'un nombre X de films didactiques de type agricole est préparé chaque année, car c'est vrai, et cela amène à estimer que le problème est perçu et qu'il est en voie d'évolution, alors qu'il vaudrait mieux pouvoir dénoncer une carence absolue d'activité dans cette branche.

Quant à la télévision, sa fonction est plus discutée que jamais. Bornons-nous au problème de l'école pour les jeunes, en nous réservant de revenir sur le sujet lorsque nous traiterons du problème des adultes. On peut affirmer que l'on a fait fort peu pour une utilisation systématique et coordonnée de la télévision aux fins de l'école professionnelle agricole, alors que nous avons la conviction que l'enseignement devra recourir toujours plus à cet instrument.

Comme nous l'exposerons un peu plus loin, un des points les plus difficiles à résoudre est la préparation des enseignants en nombre et en qualité répondant aux besoins.

Or, avec la télévision, il suffit d'un seul enseignant. Les salles deviennent des centres d'écoute, d'enregistrement, d'exercice.

A la place d'un professeur, il suffit d'un assistant.

Trop simpliste apparaît à quiconque cette affirmation et notre intention n'est pas d'approfondir ce problème qui nécessiterait à lui seul un colloque à un niveau élevé.

Nous avons seulement voulu soumettre à l'attention des responsables des futurs plans scolaires agricoles un moyen d'une énorme puissance, dont les possibilités sont infinies et qui jusqu'à présent a été peu et mal utilisé.

Enseignants

La cause première de la déficience quantitative et qualitative du personnel enseignant dans les écoles professionnelles agricoles réside, on est unanime à la reconnaître, dans les rémunérations non appropriées à la concurrence et au manque de commodités dans les carrières lentes ou inexistantes.

Le problème des enseignants est traité ailleurs et nous n'entendons pas, dès lors, nous y arrêter trop longuement: soulignons cependant qu'il est plus grave dans les écoles professionnelles agricoles que dans les autres écoles, et qu'il conditionne la mise en application et l'efficacité d'une programmation scolaire tout entière.

Il n'y a aucun espoir d'améliorer le niveau des enseignants dans les écoles professionnelles agricoles si le niveau des rémunérations et la carrière ne parviennent pas à attirer les intéressés.

La fameuse formule selon laquelle l'enseignement est une mission et non une profession a entraîné les conséquences que nous constatons. L'époque actuelle est sans doute peu portée à produire des missionnaires.

Il faut également dénoncer comme une déficience actuelle, à laquelle il faudra remédier à l'avenir, le fait que, dans certains pays, il n'est pas prévu de cours de pédagogie après le doctorat ou le diplôme, de périodes de stage appropriées, de concours impossibles à éluder avec les différentes formes de suppléance et de mission de chargé de cours.

Nous avons déjà fait allusion à la nécessité de mettre continuellement à jour la dotation en instruments des écoles agricoles. Il est évident que cette mise à jour doit être accompagnée du perfectionnement des maîtres. On ne peut pas laisser à la bonne volonté et au sens du devoir de chacun cette partie importante de l'instrument de formation. Les cours de perfectionnement pour enseignants doivent être obligatoires et les résultats obtenus doivent être pris en considération pour l'appréciation des intéressés et leur carrière.

Adaptation régionale des programmes d'enseignement

L'effort le plus massif du point de vue numérique exigé des écoles agricoles est relatif à la spécialisation de la main-d'œuvre. Il est donc nécessaire de différencier les écoles en fonction des spécialisations exigées par les diverses zones.

Déjà dans l'énoncé du problème, nous avons employé l'expression « exigées par les diverses zones ». Cela implique qu'actuellement la différenciation tient compte en premier lieu des exigences « actuelles », c'est-à-dire des systèmes de production d'aujourd'hui.

Il n'est pas inutile de nous arrêter quelque peu sur l'évolution de ces situations. Avant tout, il ne faut pas perdre de vue que l'évolution, dans les diverses zones, des activités extra-agricoles est la condition première des changements substantiels et révolutionnaires que l'on peut relever dans la demande de main-d'œuvre et dans le type de main-d'œuvre.

Dans le domaine de l'agriculture, il faut noter ensuite que la vocation de production a conditionné pendant des siècles les divers milieux en déterminant les systèmes de production du moment. Nous entendons par « vocation de production » la somme des éléments allant des conditions pédoclimatiques aux conditions sociales, des conditions de marché aux infrastructures, etc.

C'est ainsi qu'en Italie l'agriculture de la vallée du Pô diffère considérablement de celle de la Toscane, et l'une et l'autre diffèrent de celle du Tavoliere des Pouilles ou de la Sicile.

Une différenciation des types d'enseignement qui tienne compte de cette estimation est méritoire et réaliste. Mais cette méthode d'évaluation doit être complétée à la lumière de certaines considérations.

La vocation tend à devenir de moins en moins déterminante pour divers motifs: possibilités nouvelles de dominer et de corriger les pédoclimatiques, évolution sociale, transformation des économies de consommation en économies de marché, programmation d'infrastructures qui transforment la physionomie tout entière d'une région.

Par exemple, une digue qui assure de l'eau d'irrigation à une zone étendue serait une dépense improductive si elle ne provoquait pas des transformations profondes dans les systèmes de production de cette zone.

L'implantation d'une laiterie - fromagerie pour la production de fromages de brebis, une fabrique de conserves qui s'ajoute à la production, des moyens de transport rapides pour la distribution de fleurs, de fruits et légumes etc., constituent des facteurs qui peuvent révolutionner l'organisation de la production de zones très étendues.

Dans tous les pays de la Communauté, des projets pour la programmation de la production sont en cours ou à l'étude.

L'école doit tenir compte des programmes et des changements qu'ils se proposent pour orienter la différenciation des types d'enseignement en fonction des besoins prévisibles, et la programmation doit pouvoir compter sur la formation professionnelle en tant que moyen indispensable pour rendre agissantes et productives les mesures mises en œuvre.

Sans préjudice du principe que les écoles professionnelles pour ouvriers qualifiés ne doivent pas faire abstraction des besoins des diverses zones, il faudra donc tenir compte davantage des situations futures que des systèmes existants.

Par contre, nous sommes d'avis que la formation des futurs chefs d'exploitation ne devrait pas se préoccuper des situations locales car toute l'instruction théorique et pratique doit tendre à former des « entrepreneurs », c'est-à-dire des éléments capables d'orienter leurs entreprises sur la base de choix économiques réfléchis.

Des orientations par secteurs affaibliraient l'esprit d'entreprise en limitant les perspectives.

Par ailleurs, là où ils sont nécessaires et opportuns, des cours de qualification pour entrepreneurs seront les bienvenus; ils devraient être suivis après l'école pour exploitants, en complément de celle-ci. Il est évident que ces cours auraient un caractère typiquement sectoriel et de véritable qualification au niveau supérieur.

Coopération

Dans toutes les écoles pour jeunes agriculteurs, il conviendrait d'encourager par tous les moyens la connaissance approfondie des avantages qui peuvent découler de la coopération: coopération en matière de services, de moyens de production, de produits.

Les pédagogues doivent mettre l'accent sur toute forme de nature à inciter les élèves à acquérir une forme mentale qui accepte — sans réserves — la coopération, de sorte que les futurs agriculteurs (anciens élèves de ces écoles) ne rencontrent plus les difficultés indirectes qui entravent aujourd'hui le phénomène coopératif, difficultés indirectes représentées par l'individualisme, l'incompréhension, la méfiance, etc.

Les problèmes futurs de l'agriculture en matière de choix et d'utilisation des moyens de production, et surtout en matière de commercialisation des produits agricoles, ne pourront pas être résolus en faisant abstraction de la coopération.

La coopération conditionne la réduction des coûts de production, et davantage encore l'augmentation des revenus à laquelle les agriculteurs parviendront en obtenant la marge attribuée au cycle de distribution et en réduisant l'écart entre les coûts et les prix grâce à la modernisation et à la simplification de ce cycle.

Langues étrangères

Dans un monde de jour en jour plus petit et où les distances s'amenuisent, dans un marché commun en voie de réalisation, il est pour le moins nécessaire de se comprendre sans interprètes.

Chaque école devrait assurer une bonne connaissance pratique d'une langue étrangère au moins.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES

Les relevés statistiques que nous avons reproduits ci-dessus au chapitre « niveau culturel actuel de la population agricole active » montrent une situation fort différente dans les six pays: l'Allemagne et les Pays-Bas ont un niveau culturel nettement supérieur à celui de la France et de l'Italie.

A notre avis, le problème de l'instruction des adultes, affronté avec réalisme, est un problème pratique et contingent. On ne peut pas viser à une péréquation sociale si elle n'est pas projetée dans le futur. On ne peut pas jeter les bases solides d'un

pont sur l'ignorance si l'on n'y met pas un certain temps et si l'on ne s'appuie pas sur un terrain propice: or l'élévation culturelle des adultes a des finalités pratiques immédiates et ne peut pas compter sur ces cerveaux capables de comprendre vite et bien les principes théoriques. Il en découle que le problème des adultes présente des caractéristiques nettement différentes de celui des jeunes.

Il faut un enseignement rapide et accéléré qui fournisse des notions essentiellement pratiques tout en ne négligeant pas la part indispensable de « pourquoi ».

Une autre observation s'impose (fort amère pour ceux qui, comme nous, voient dans la promotion sociale de l'instruction la tâche première): dans l'instruction des adultes, il faut oublier le droit de chacun à élever sa position, il faut donc prendre la situation comme elle est, faire la distinction entre les ouvriers, les aides et les chefs d'exploitation et donner à chaque catégorie effectivement identifiée une instruction différenciée par cycles le plus souvent fermés précisément parce que la tendance, nous l'avons déjà dit, doit être essentiellement pratique. Mais il faut en outre faire la distinction entre les diverses classes d'âge comprises dans la notion d'« adultes », qui embrasse évidemment tous les individus ayant dépassé l'âge scolaire.

Nous devons tenir compte des adultes encore relativement jeunes et surtout de ceux qui exercent une activité dans l'exploitation familiale sous la dépendance de l'exploitation et qui sont probablement ses futurs héritiers.

Ces jeunes agriculteurs méritent une considération particulière. Leur problème sera traité à part.

Pour revenir aux adultes (ouvriers, aides et chefs d'exploitation), leur formation peut avoir lieu par deux voies:

- l'école,
- la vulgarisation.

L'ÉCOLE

Dans l'examen des types d'enseignement, nous avons déjà mentionné certaines caractéristiques que l'école pour adultes doit présenter.

Nous dirons en gros que:

- les *finalités* de l'école pour adultes doivent être essentiellement pratiques;
- dans les *types d'enseignement* il devra y avoir des cours séparés pour ouvriers (pour former des spécialistes dans un secteur), aides et chefs d'exploitation (avec une formation particulièrement approfondie dans la compréhension des répercussions économiques des activités professionnelles); les cours devraient également être différents en fonction de l'âge des participants;
- *l'organisation scolaire* devra être basée sur le système des cycles fermés; la formation extra-scolaire peut avoir une grande importance en s'identifiant à l'action à laquelle la vulgarisation est plus précisément destinée: on pourra développer l'enseignement par correspondance, tout au moins pour les adultes sachant lire et écrire; on pourra étendre l'enseignement au moyen de la télévision; l'enseignement du soir aura le pas sur celui du jour; l'enseignement discontinu à cycles courts est indispensable;

— les *aides* aux agriculteurs étudiants peuvent être déterminantes; si on pouvait leur assurer un salaire scolaire qui leur permette de se faire remplacer dans les travaux de l'exploitation ou de subvenir à leurs besoins et à ceux de leurs familles au moins dans la même mesure où le travail abandonné y contribuait, il est certain que la fréquentation des écoles et des cours pour adultes recevrait une impulsion considérable;

— *la situation des écoles* et des localités où ont lieu les cours pour adultes est essentielle de même que les équipements qui doivent être appropriés et en nombre suffisant pour permettre à tous les élèves de se familiariser rapidement avec le fonctionnement des diverses machines et instruments, de connaître les engrais, les produits antiparasitaires, les semences, d'apprendre les diverses opérations par l'expérience directe; un tracteur par vingt élèves multiplie par 20 le temps d'instruction pratique;

— *les enseignants* représentent la clé du succès de tout plan d'instruction; dans le cas de cours pour adultes, leur tâche est aggravée par la nécessité de posséder des connaissances suffisantes de psychologie appliquée à la pédagogie;

— l'adaptation des écoles et des cours aux besoins des diverses zones aura un caractère plus immédiat et tiendra compte des situations actuelles et de celles d'un avenir rapproché.

LA VULGARISATION

Il faut accorder une grande importance à la « vulgarisation », vu le caractère pratique de l'enseignement. Le professeur Penders écrit en effet que le professeur apprend « à savoir pourquoi », et le vulgarisateur « à savoir comment ».

Lorsqu'on examine la répartition, entre recherche, enseignement et vulgarisation, de la dépense supportée par les six pays pour l'instruction, on note que c'est l'Allemagne qui consacre le plus grand effort à la vulgarisation (45% du total), suivie par la France (30%) et par les Pays-Bas (25%), alors que l'Italie n'y consacre que 4%. L'Allemagne est le seul pays où le pourcentage de la vulgarisation est supérieur à celui de l'enseignement (45% - 30%). Cela tient sans aucun doute au système scolaire en vigueur, où la préparation essentiellement pratique des jeunes rend une assistance continue plus importante. Mais c'est également l'indice de la préoccupation précise de porter le plus rapidement possible les adultes à un niveau culturel approprié aux besoins de l'agriculture d'aujourd'hui.

Les Pays-Bas consacrent à la recherche la part la plus élevée des six pays (35%) et c'est là que la répartition est la plus équilibrée (35 - 40 - 25). Il nous semble que leur système correspond parfaitement aux caractéristiques culturelles de leurs agriculteurs et à la productivité agricole du pays.

La recherche suggérera des voies nouvelles de progrès aux agriculteurs capables de les suivre parce qu'il auront reçu de la vulgarisation les indications nécessaires.

La répartition française nous semble, elle aussi appropriée aux besoins de ce pays (25 - 45 - 30). Une part relativement forte est faite à la recherche pour les secteurs les plus avancés de l'agriculture nationale, et une part forte à la vulgarisation par suite de la déficience culturelle grave des chefs d'exploitation et ouvriers agricoles.

La Belgique, et davantage encore l'Italie, consacrent tous leurs efforts à l'enseignement sans guère se préoccuper de la vulgarisation. C'est là une projection dans l'avenir de tous les efforts en vue de l'élévation culturelle de la population.

Si l'ajournement de la recherche est compréhensible, l'insuffisance des dépenses destinées à la vulgarisation nous semble dangereuse.

Il est sage de préparer des agriculteurs compétents (grâce à l'enseignement) pour une agriculture future si les prévisions en matière d'évolution de cette agriculture se réalisent. Mais si, en attendant, les exploitants actuels ne peuvent utiliser les innovations par manque de « connaissance », l'agriculture future sera bien différente des prévisions.

Dans un pays comme l'Italie, où 99,3% des exploitants agricoles n'ont aucune formation technique, la vulgarisation est indispensable et devrait même avoir le pas sur la formation, tout au moins pendant quelques années.

Il ne faut pas confondre le propagandiste et le vulgarisateur: le premier est mu par des intérêts commerciaux. Il a tendance à dissimuler ses intérêts sous le couvert de l'assistance technique gratuite. Mais le vulgarisateur a la même fonction que l'enseignant, si ce n'est que le premier enseigne à apprendre (il est le semeur de connaissances à appliquer), alors que le vulgarisateur en enseigne l'application. Le professeur prépare aux changements, le vulgarisateur les fait mettre en pratique.

N'oublions pas, d'autre part, que certaines organisations coopératives d'agriculteurs aident leurs membres sur le plan technique et que l'action de ces vulgarisateurs est précieuse.

A ce propos il faut signaler les principales déficiences rencontrées souvent dans l'assistance technique fournie aux agriculteurs:

- elle est fournie gratuitement à des producteurs qui souvent la refusent ou la dédaignent précisément parce qu'elle est gratuite;
- elle n'a aucun caractère obligatoire ni responsable;
- elle ne dispose pas de moyens didactiques et de diffusion adéquats;
- il lui manque la coordination au point de déterminer parfois des tendances divergentes, sinon opposées.

Qu'il nous soit permis, avant de clore ce chapitre, de mentionner une forme d'assistance technique qui se répand de plus en plus et qui, à notre avis, présente pour les agriculteurs des avantages considérables même s'ils ne sont pas exempts de certains risques: nous voulons parler du phénomène connu sous le nom d'« intégration verticale ». Par l'intégration verticale, l'un des opérateurs qui intervient dans la phase de production, de transformation et de distribution d'un produit, assume tout ou partie du risque qui incomberait à un ou plusieurs des autres opérateurs de la chaîne. Un exemple éclairera mieux ce concept: un grossiste en œufs de consommation devient « intégrant » lorsqu'il offre aux producteurs un prix fixé à l'avance pour chaque œuf d'un type déterminé.

L'intégrant fournit toujours à l'intégré l'assistance technique, et il peut lui fournir des moyens de production déterminés, tels (pour notre exemple) des poussins d'un jour, des aliments pour animaux, le financement pour l'outillage, des désinfectants, des vaccins, etc.

L'assistance technique est le pivot de l'intégration.

L'intégration verticale représente une réalité agissante dans de nombreux pays non européens et elle prend de l'extension en Europe. Dans quelques pays européens, elle en est à ses débuts.

Le plus souvent elle apparaît à l'initiative des vendeurs de moyens de production comme instrument pour accroître leur activité en liant le producteur et en le soustrayant à la concurrence.

Les industries de transformation, pour s'assurer une production constante en quantité, en qualité et en coût, et les supermarchés, pour des motifs identiques et pour se défendre contre la prédominance des industries de transformation sans devoir s'équiper pour leur propre compte, se sont également fait les promoteurs de l'intégration verticale.

L'expérience des pays où une telle activité est connue depuis longtemps permet d'en prévoir les conséquences avec une exactitude suffisante. L'exploitation agricole intégrée devient (pour le secteur qui fait l'objet de l'intégration) productrice pour le compte d'un autre. Elle connaît le coût des moyens de production, le prix de vente, elle peut compter sur une assistance technique qualifiée et responsable.

La première conséquence sera dès lors une programmation de la production déterminée par les intégrants et donc en liaison étroite avec les besoins des marchés.

Deuxième conséquence: l'intégré appliquera les techniques et emploiera les moyens de production suggérés ou fournis par l'intégrant, et il le fera sans préventions car celui qui les lui a fournis et conseillés est celui-là même qui garantit le résultat économique de l'activité.

L'assistance technique fournie par l'intégrant acquiert un caractère de responsabilité et à ce titre elle est acceptée plus facilement par le producteur qui finit même par l'exiger.

Troisième conséquence: de nombreuses zones agricoles accusent une situation pathologique des exploitations. Le manque de spécialisation, qui va parfois jusqu'à l'analphabétisme, rend inutile tout effort des techniciens en vue de susciter, dans les méthodes et les moyens de production, des transformations pourtant indispensables à toute amélioration économique.

L'intégration, dans un certain sens, force la barrière représentée par l'absence de culture, qui s'oppose à l'évolution des exploitations, et ouvre la voie à une évolution sans culture en transformant au début l'activité de l'exploitant en prestation de travail, en fait, sinon en droit.

Le risque tient à la possibilité que cette condition se consolide et que l'agriculteur tombe sous la dépendance de l'intégrant, mais il est certain que la période d'intégration constitue un apprentissage valable pour les exploitants et pour la main-d'œuvre de l'exploitation.

Tout risque disparaît d'ailleurs lorsque l'intégration est le fait des organisations d'agriculteurs elles-mêmes (organisations syndicales, coopératives, etc.) ou aussi lorsque l'intégrant extra-agricole traite avec des coopératives d'agriculteurs et non avec

des particuliers. Ce système constitue surtout une forte incitation à la coopération, matière d'enseignement très difficile à faire comprendre et apprécier dans de nombreux milieux agricoles qui en général sont précisément ceux qui en auraient le plus besoin.

LES JEUNES AGRICULTEURS

Nous avons déjà mentionné le problème des jeunes agriculteurs et surtout ceux d'entre eux qui sont destinés à devenir des chefs d'exploitation.

Un manque de culture ou une culture essentiellement pratique (de type souhaité pour les autres adultes) en ferait des chefs d'exploitation inefficaces et inadaptés.

Il convient que ces jeunes puissent fréquenter une école du type à cycle ouvert avec une préparation de base théorique.

A cet effet, il est nécessaire de prévoir des cours particuliers saisonniers à cycle court et enseignement accéléré destinés particulièrement à cette catégorie d'agriculteurs.

En Italie, les organisations des clubs 3 P et les établissements et organismes de formation professionnelle font beaucoup dans cette voie.

Un aperçu de l'œuvre accomplie en Italie par ces organisations donnera une idée de l'importance de leur fonction.

Les clubs 3 P sont des organismes particuliers qui regroupent les jeunes agriculteurs pour leur apprendre à collaborer entre eux, à assumer des responsabilités individuelles et collectives, à progresser sur le plan culturel et professionnel, à rechercher et à expérimenter de nouvelles méthodes et de nouveaux moyens de production, à gérer une exploitation sur des bases économiques.

Les jeunes membres des clubs sont plus de 40 000 en Italie, et les clubs plus de 2 500. Les épreuves (qui constituent la base de l'activité dont relèvent toutes les formes d'enseignement précité) ont été au nombre de 43 500 en 1963.

La direction technique générale de la fédération des clubs (avec un comité central de consultation technique) laisse à l'initiative des clubs le choix des épreuves, mais elle en définit les orientations et en précise les bases, notamment pour pouvoir utiliser les résultats à des fins de comparaison sur le plan national.

Les contacts sont étroits entre la fédération des clubs, les organes ministériels et les organisations coopératives (Fédération italienne des consortiums agricoles) qui s'occupent de la vulgarisation au point que les instructeurs et les assistants des clubs sont généralement des techniciens responsables de la vulgarisation dans leurs zones respectives.

L'augmentation rapide des clubs et des membres (en 7 années d'activité seulement) démontre que cette initiative a été accueillie avec faveur par les jeunes agriculteurs.

L'Istituto nazionale per l'istruzione professionale agricola (INIPA, Institut national pour la formation professionnelle agricole) a tenu, en 1963, 1 296 cours suivis par 25 920 élèves, en collaboration avec les ministères du travail, de l'agriculture, et avec les organisations coopératives et syndicales qui en sont les fondateurs (fédération des consortiums et confédération des cultivateurs directs).

Pendant les dix années 1953 à 1963, l'INIPA a tenu 12 500 cours qui ont été suivis par un demi-million d'élèves environ.

Naturellement, les cours sont à cycles fermés et de courte durée.

L'Ente nazionale per l'addestramento e il perfezionamento professionale in agricoltura (ENAPRA, Office national pour la formation et le perfectionnement professionnels dans l'agriculture) a tenu en 1963, lui aussi en collaboration avec les ministères compétents, plus de 300 cours où une attention particulière est donnée à la formation en matière de gestion des exploitations.

Cet organisme a été créé par la confédération générale de l'agriculture.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES FEMMES

Mlle E. Schwarz a dit: « Une politique véritable qui vise à étendre, à renforcer et à consolider l'exploitation familiale autonome et viable ne peut pas laisser de côté les problèmes de la femme cultivatrice, mais doit les poser courageusement et essayer de les résoudre ».

Pour pouvoir définir la formation professionnelle qui doit être donnée à la femme rurale, examinons sommairement les fonctions de cette dernière dans l'agriculture moderne et les fonctions qui lui seront confiées demain.

Les tâches essentielles de la femme rurale sont actuellement:

- collaboration aux travaux de l'exploitation;
- direction et conduite de la maison;
- première éducation des enfants;
- équilibre familial.

Nous pouvons prévoir que les mêmes tâches lui seront confiées à l'avenir, peut-être avec quelques modifications.

COLLABORATION AUX TRAVAUX DE L'EXPLOITATION

Cette collaboration va actuellement de la gestion de la culture de petites exploitations (abandonnées par les hommes, qui ont été absorbées par des activités extra-agricoles) à l'exécution de travaux lourds, de la collaboration générale à la collaboration spécialisée.

Dans un avenir plutôt lointain (tout au moins pour de nombreuses zones), la collaboration aux travaux de l'exploitation devrait disparaître. Mais à notre avis, même alors, il ne serait pas opportun que la collaboration de la femme à la gestion de l'exploitation soit abandonnée.

En d'autres termes, nous avons la conviction qu'il faut faire le maximum pour que la femme soit au plus tôt déchargée des travaux lourds, qu'elle ait la direction de

secteurs spécialisés (dans l'attente de les abandonner) plutôt qu'un rôle de collaboration générale, qu'il lui soit confié toujours davantage des tâches de collaboration dans la gestion des entreprises.

Par secteurs spécialisés nous n'entendons pas seulement les secteurs traditionnels de l'horticulture et de l'aviculture. Il y a d'autres travaux qui requièrent surtout de la précision et de l'attention et qui pourraient être confiés aux femmes (bien entendu si le travail masculin est insuffisant). Ce qui compte c'est que chacun dans l'exploitation ait un secteur propre d'activité, car ce n'est que de cette façon qu'il est possible de poser correctement, d'une part, le problème de la formation professionnelle, et, de l'autre, celui de l'exploitation pratique des notions et compétences acquises.

Par collaboration à la gestion de l'exploitation nous entendons surtout la tenue des écritures comptables et statistiques auxquelles nous croyons que les femmes sont plus aptes que les hommes.

A l'avenir, aucune exploitation ne pourra opérer ses choix sans indications économiques et statistiques (productions animales et consommation d'engrais; recettes et comptes concernant les cultures). La collaboration de la femme peut être très efficace en ce domaine.

DIRECTION ET CONDUITE DE LA MAISON

C'est la fonction traditionnelle de la femme, et ce sera toujours sa prérogative.

Mais trop souvent, hélas, les maisons rurales ne sont pas fonctionnelles. Elles sont souvent insalubres et même rudimentaires. Parfois il y manque l'eau et l'éclairage. Nul ne peut prétendre raisonnablement que la femme puisse remplir son rôle avec des moyens si peu appropriés. Et il serait illogique de consacrer du temps et de l'argent à approfondir, chez des femmes qui doivent travailler dans de telles conditions, la connaissance de l'économie domestique.

Lorsque nous avons parlé de la formation professionnelle des jeunes, nous avons dit qu'elle doit s'adapter aux besoins de l'agriculture où ils auraient à travailler. Dans le domaine féminin, spécialement dans le secteur de l'économie domestique, il faut prévoir un avenir meilleur pour les femmes rurales, et nous devons les y préparer. Mais il faut que cela ne soit pas un simple souhait: il faut pouvoir s'appuyer sur des réformes de structure qui en permettent la réalisation.

Disons pour l'instant, en restant dans le cadre qui nous a été assigné, que les exigences de l'économie domestique moderne doivent embrasser des domaines plus vastes que les domaines traditionnels. Ils devront être étendus, par exemple, à « la technique des dépenses » et au choix des instruments les mieux appropriés pour rendre le travail consacré à la maison plus fonctionnel et plus rentable.

L'économie domestique doit, elle aussi, s'adapter à la transformation de l'économie de l'entreprise. D'économie d'auto-consommation, elle doit devenir économie des acquisitions. D'économie de subsistance ou d'existence, elle doit devenir science de l'organisation domestique (logement, nourriture, distractions, etc.).

La femme rurale moderne, et davantage encore celle de demain, devra être capable de choisir: mettre beaucoup de temps à préparer des conserves, ou les acheter au marché et mettre à profit l'économie de temps pour surveiller l'élevage de 5 000 poules pondeuses; si cela lui convient, faire la lessive ou acheter une machine à laver; si c'est plus économique et plus utile, avoir un appareil de télévision ou un vélomoteur.

La femme, plus que l'homme, a l'instinct du choix économique. Mais sans une préparation appropriée, elle restera liée à la tradition qui voudrait qu'elle soit servante et vieille avant l'âge.

Toute considération humaine et sociale mise à part, une semblable utilisation de la femme rurale deviendra toujours plus antiéconomique.

ÉDUCATION DES ENFANTS

La première éducation des enfants est confiée à la mère.

S'il n'y a pas d'école appropriée (et ce n'est pas seulement celle qui donne des notions d'hygiène et de prophylaxie de l'enfance), quelle éducation sera donnée aux enfants sinon l'éducation traditionnelle?

On sait en effet que la grande majorité des milieux ruraux (où existe le degré de culture que nous avons dénoncé) se trouvent dès le premier contact avec l'école, en difficulté par suite de l'éducation trop sommaire, imparfaite ou erronée qu'ils ont reçue dans la famille.

Il ne s'agit pas de mauvaise volonté, ni toujours d'une impossibilité due à de trop nombreuses obligations de travail, mais très souvent d'impréparation des parents (surtout de la femme) à assumer cette tâche importante.

Presque toujours, la femme désire que ses enfants aillent à l'école, et elle fait des sacrifices pour que ce désir se réalise. Mais elle doit en outre savoir susciter chez ses enfants l'enthousiasme et la volonté d'acquérir une culture de base. Elle doit pouvoir suivre ses enfants au moins pendant l'école primaire. Elle doit, enfin, les aider à choisir leur orientation professionnelle.

Elle pourra faire tout cela si elle a appris à le faire. Nous sommes persuadés que toute la structure scolaire est fortement influencée par l'éducation familiale.

ÉQUILIBRE FAMILIAL

De profonds bouleversements se font jour dans la famille rurale.

L'économie patriarcale est morte.

Les enfants, contraints de vivre dans la même maison avec leurs parents, ne supportent pas de ne pas avoir de revenus propres. Les brus veulent pouvoir disposer d'une propre habitation. Même l'évolution de l'agriculture crée des cassures dans les familles en laissant à la traîne le vieux cultivateur qui n'accepte pas ce que le fils a appris. L'exode rural a aussi pour cause ce déséquilibre familial.

La femme est la première responsable du maintien de l'équilibre, de la paix, de l'harmonie dans sa famille. Si plusieurs familles vivent ensemble, les femmes (brus, belles-sœurs, belles-mères) doivent apprendre à rendre acceptable une situation difficile et pénible.

La femme rurale doit également y être préparée.

Résumons-nous: les écoles pour les femmes doivent, selon nous, assurer aux élèves:

- une formation de base commune avec celle des jeunes gens;
- une spécialisation dans les branches de l'agriculture qui par nature conviennent à la femme (aviculture, petit élevage, floriculture, apiculture, etc.);
- une spécialisation en économie domestique conçue de façon moderne et dynamique;
- des notions de puériculture, pédagogie, sociologie, instruction civique et politique;
- la connaissance de langues étrangères.

Enfin, il serait souhaitable de donner aux femmes une formation qui facilite l'accès aux professions para-agricoles et extra-agricoles en prévision de l'entrée d'une partie des femmes dans ces activités, vu la diminution probable de la population agricole

CONCLUSIONS

Les recherches toujours plus actives des économistes dans le domaine des coûts et des revenus des investissements intellectuels démontrent l'intérêt croissant dans le monde pour cette branche et pour ses répercussions sur le développement économique et social.

La tendance générale que l'on a pu enregistrer est positive, dans ce sens que les investissements intellectuels s'accroissent avec l'augmentation du revenu national.

Dans l'agriculture, ce phénomène est encore lent, et les pourcentages du revenu affectés aux investissements intellectuels dans ce secteur sont encore minimes dans de nombreux pays.

Cette situation est aggravée par la disproportion qui existe entre les besoins de l'agriculture en matière de formation professionnelle des travailleurs de ce secteur (besoins déterminés par le développement continu de la production qui est à son tour stimulé par l'évolution rapide des moyens et des méthodes de production) et leur niveau culturel et professionnel.

La disproportion tend à s'accroître en raison du rythme plus rapide de développement de la production par rapport à l'élévation du niveau culturel et professionnel de la population active agricole.

Des plans de grande envergure sont nécessaires pour inverser ce rapport de façon à permettre le rapprochement futur des besoins et des disponibilités.

Le problème de la formation professionnelle intéresse les jeunes, les adultes et les femmes.

Pour les jeunes, nous avons cru pouvoir indiquer les points fondamentaux suivants:

- formation théorique de base;
- structures scolaires à caractère hiérarchique (cycles ouverts);
- écoles bien situées et d'un accès facile;
- équipements convenables et mis à jour;
- enseignants préparés tant dans le domaine professionnel que dans le domaine pédagogique.

Pour les adultes, nous avons suggéré:

- des cours accélérés à cycles fermés, à confier à l'école et à la vulgarisation;
- pour les jeunes agriculteurs: formation de base servant de support à ces cours.

Pour les femmes, nous avons suggéré:

- école primaire de base commune avec les jeunes gens;
- cours de spécialisation professionnelle agricole et d'économie domestique moderne;
- cours de pédagogie et de sociologie.

Nous tenons à répéter qu'à notre avis, l'école doit à titre principal « enseigner à apprendre » et à titre subsidiaire fournir les notions théoriques et pratiques indispensables à l'exercice des professions, mais qui sont rapidement dépassées.

Cela vaut surtout pour une école qui doit préparer à des exigences futures dont on peut prévoir qu'elles ne seront pas les mêmes que celles de la période scolaire.

En outre, les finalités de l'enseignement ne sont pas seulement économiques. Elles sont aussi humaines, et ces finalités humaines ne doivent être ni méconnues ni sous-estimées.

Que l'on nous permette une dernière observation.

L'agriculture tend à acquérir des structures capables d'assurer à la population qui y travaille des revenus convenables. Seuls des agriculteurs capables de comprendre cette rénovation et décidés à la réaliser pourront la mettre en œuvre. Mais cette capacité et cette volonté doivent être stimulées par les perspectives d'obtenir réellement et au plus tôt ces revenus.

C'est dire que l'on ne parviendra à aucune rénovation substantielle si les causes de la situation actuelle ne sont pas éliminées.

La programmation structurelle dépend donc de la formation professionnelle et vice versa. Seule une collaboration très étroite entre l'une et l'autre pourra produire des effets positifs.

COMMISSION II

RAPPORT n° 13

L'adaptation de la formation professionnelle dans les transports, compte tenu des besoins qui résultent de l'évolution structurelle prévisible de ce secteur

Rapporteur: G. Kugoth

membre du bureau du syndicat des services publics, des transports et des communications,
Stuttgart

A. LES TRANSPORTS DANS L'ÉCONOMIE DE LA COMMUNAUTÉ

1. PENDANT LA PÉRIODE DE TRANSITION, ENCORE ORGANISÉS NATIONALEMENT ET PARFOIS SUBVENTIONNÉS

La situation actuelle des transports dans la Communauté, les tâches et les prestations des divers modes de transport et leur position concurrentielle ont déjà été traitées à de multiples reprises ces dernières années. Pendant la période de transition, les transports continueront d'être organisés dans une large mesure au niveau national, jusqu'à l'établissement de conditions uniformes de concurrence. Aussi s'en tiendra-t-on en attendant à une réglementation des diverses branches de transport et à l'octroi de subventions nationales. Ces dérogations à l'objectif fixé par la Communauté économique s'expliquent par les politiques nationales poursuivies dans le domaine des transports avant la conclusion des traités de Rome. Il n'est pas rare que celles-ci aient été déterminées aussi par des considérations de prestige.

2. A L'AVENIR, ESSENTIELLEMENT ORIENTÉS DANS LA CEE EN FONCTION DE LA CONCURRENCE SELON LES PRINCIPES DE LA DIVISION DU TRAVAIL

Il faut supposer que, contrairement à ce qui s'est passé jusqu'ici, les transports dans la CEE se développeront essentiellement à l'avenir selon les principes de la division du travail, c'est-à-dire compte tenu des besoins de transport tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la Communauté. Le marché devra par conséquent s'orienter suivant les règles de la libre concurrence. Les lignes directrices d'une telle politique des transports devraient en principe, dans la mesure où elles ne sont pas encore tracées, pouvoir être déduites des objectifs poursuivis par la CEE. Il en résultera sans aucun doute aussi des conséquences pour le futur système de formation professionnelle dans la CEE dont les principes fondamentaux ont déjà été formulés.

B. LEUR ÉVOLUTION STRUCTURELLE PROBABLE

1. DANS UN CADRE ÉLARGI

L'adaptation de la formation professionnelle dans les transports devra tenir compte en particulier non seulement des points de vue qui découlent des objectifs généraux de la CEE, mais surtout de l'évolution structurelle prévisible dans ce secteur de l'économie et des prestations de services. A cet égard les pronostics ne manquent pas; on peut cependant admettre que certains d'entre eux procèdent d'intérêts axés plus spécifiquement sur des projets déterminés. Toutefois, il paraît indiqué, dans le cadre de la présente étude, de prendre aussi en considération des projets dont la mise en œuvre est encore incertaine. Plus le nombre de ces projets réalisés sera grand, plus il deviendra nécessaire de modifier la formation professionnelle dans les transports.

Il y a lieu de citer d'abord, comme cause de modifications structurelles probables, le fait que l'espace géographique des transports de la Communauté est nettement plus grand que celui qui a existé jusqu'ici à l'échelon national. Cette zone économique

comportera certainement, lorsqu'elle sera libérée des barrières nationales, quelques nouveaux centres de gravité. Il faut s'attendre à la formation de courants nouveaux ou transformés de trafic. La capacité de la plupart des voies de communication actuelles ne suffira plus à brève échéance à satisfaire les besoins accrus.

Au reste, l'expansion économique générale prévisible — d'une part, à la suite de la réalisation de la Communauté et, d'autre part, dans le cadre d'un développement mondial — se fera sentir. Le niveau économique de l'Europe correspondra d'ici 1975 approximativement à celui des Etats-Unis d'Amérique. De même, nos voisins européens hors de la CEE continueront de progresser. Nous partons donc ici du principe que le commerce et les transports ne cesseront de s'accroître.

2. SOUS L'INFLUENCE D'UN NOUVEAU PROGRÈS DANS LA TECHNIQUE DES TRANSPORTS

A cet égard, l'influence du progrès technique général sur les transports revêtira une importance particulière pour le développement structurel. A notre avis, cette évolution entraînera à la fois une nouvelle modernisation des modes de transport éprouvés par rail, par route et par voie navigable, ainsi que la naissance de nouvelles branches de transport, surtout en ce qui concerne les transports aériens combinés à courte distance (p. ex. hélicoptères-cargos) et les transports par pipe-lines.

La conversion en unités de transport plus grandes se poursuivra d'une façon générale et non seulement dans les transports intercontinentaux. A vrai dire, les transports routiers devront faire face pendant assez longtemps encore à des difficultés dues à la densité croissante du trafic sur des routes insuffisantes. Le remède pourrait consister dans l'établissement de nouveaux tracés, en partie dans des plans superposés.

Dans le domaine des machines motrices pour véhicules sur route et sur rail, le progrès technique n'est, pas plus que dans l'aviation, arrivé à son terme. Dans certaines branches des transports, il ne semble pas exclu que l'on puisse utiliser largement l'automatisation et le téléguidage.

3. RÉPERCUSSIONS SUR LA TAILLE DES ENTREPRISES

Les étapes du développement technique et économique ultérieur prévues dans les transports exigeront un volume extraordinaire de capitaux. En admettant même que des crédits publics puissent en partie être utilisés pour la création de nouvelles voies de communication, il n'en reste pas moins que le financement de la conversion en de nouveaux types futurs à voie plus large, à capacité de chargement plus grande ou à traction considérablement accrue constitue un effort que de nombreuses petites entreprises ne pourront pas supporter toutes seules. On assistera donc vraisemblablement à une concentration de leurs forces dans des coopératives ou autres organisations. L'« entreprise individuelle » ne semble pas non plus pouvoir subsister dans les transports par route. La qualification professionnelle générale en sera sans aucun doute positivement influencée, car la possibilité de parvenir à une formation et à un perfectionnement professionnels réguliers s'accroît à mesure que la taille des entreprises augmente.

C. RÉPERCUSSIONS DE CETTE ÉVOLUTION STRUCTURELLE SUR LES BESOINS EN PERSONNEL

1. EN CE QUI CONCERNE LE NOMBRE DES TRAVAILLEURS NÉCESSAIRES DANS CES DIVERSES BRANCHES DES TRANSPORTS

Les répercussions de l'évolution esquissée ci-dessus sur le volume de la main-d'œuvre nécessaire dans les transports, sur sa formation et son perfectionnement professionnel sont complexes à maints égards. Quoi qu'il en soit, la tendance générale qui se dessine est la suivante.

Le nombre total des personnes occupées diminuera difficilement à l'avenir malgré les effets de la rationalisation dont s'accompagne d'habitude le perfectionnement technique. Toutefois, il faut s'attendre à une transformation profonde de certains profils professionnels considérés jusqu'ici comme typiques pour les transports. Les fonctions traditionnelles de chef de train, de contrôleur et d'agent de manœuvre sont à la longue appelées à disparaître dans une large mesure. En revanche, d'autres activités ou des activités modifiées apparaîtront. L'automatisation finira par s'implanter en ce qui concerne la formation des trains, la délivrance des billets, la réservation des places etc. De même, les méthodes modernes de traitement de l'information seront utilisées lors du dépouillement des résultats d'exploitation.

2. EN CE QUI CONCERNE LE NIVEAU DE FORMATION REQUIS

Les prestations et la formation seront, à l'avenir, soumises à des exigences plus grandes dans les transports modernes. La qualité professionnelle du personnel devra constamment s'adapter au perfectionnement technique de la marche de l'exploitation. À cet égard, le système de formation existant dans les chemins de fer peut être considéré comme exemplaire. Depuis plus d'un siècle ces derniers se sont adaptés à l'évolution technique, de la vapeur humide à la traction diesel et électrique en passant par la haute pression. Citons en exemple le système de formation, de perfectionnement et de contrôle de la capacité professionnelle de rendement qui fonctionne parfaitement dans un grand nombre de carrières des chemins de fer allemands.

Eu égard à la sécurité des chemins de fer, les lignes qui n'étaient pas gérées par l'Etat ont été elles aussi amenées, dès le début, par les obligations des concessions, à procéder à une sélection minutieuse de leur personnel. Formation et qualités, rémunération et capacité de rendement, pension de retraite et ancienneté de service du personnel sont des problèmes étroitement mêlés.

La législation exprime aussi l'intérêt de l'Etat à disposer d'un personnel des chemins de fer qualifié et sûr. L'ordonnance relative aux qualifications requises (Befähigungsverordnung) indique le degré des exigences physiques, intellectuelles, morales et techniques auxquelles doivent satisfaire tous les cheminots appelés à travailler dans le service d'exploitation et des transports. En vertu du règlement sur la construction et l'exploitation (Bau- und Betriebsordnung), ces travailleurs sont considérés comme des employés des chemins de fer, quels que soient leurs autres rapports juridiques ou de service. En cas de négligence dans leurs obligations de service entraînant un danger public, ils sont passibles des peines prévues par des dispositions particulières du code pénal. Toutefois, les cheminots sont connus pour être fortement attachés à leur profession et à leur entreprise. Nombreux sont ceux qui restent 25 ans et plus au service du même employeur.

3. RÉPERCUSSIONS SUR LA MARCHÉ DE L'EMPLOI

Les entreprises de transports par voie ferrée consacrent à leurs frais de personnel jusqu'à 50% de leurs dépenses d'exploitation, non compris les frais résultant du remplacement normal des voies et des véhicules. D'autres branches des transports ont également des frais de personnel très importants. Si l'on veut à l'avenir recruter suffisamment de travailleurs sur un marché de l'emploi déjà tendu, il faudra non seulement faire œuvre de rationalisation mais aussi attirer la main-d'œuvre par des salaires plus élevés. C'est ce qui est déjà apparu clairement au cours des dernières années dans le secteur des transports urbains des voyageurs par tramway, métro et autobus. Les disponibilités du marché de l'emploi continueront à diminuer devant les exigences plus grandes requises dans les transports en matière de formation et de qualification professionnelles, d'autres branches d'activité s'efforçant également de recruter des collaborateurs compétents. Les conditions de travail et les possibilités de promotion devraient donc être rendues aussi attrayantes que possible. La considération du public à l'égard des professions des transports doit être sauvegardée avec des moyens modernes. Une protection juridique suffisante doit pallier le risque qui découle des dispositions pénales particulières. L'orientation professionnelle s'imposera dorénavant là aussi où elle n'existe pas encore.

D. ADAPTATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LES TRANSPORTS

1. EN TANT QUE TÂCHE COMMUNE DES ENTREPRENEURS, DE LEURS ASSOCIATIONS ET DE SYNDICATS

Dans ces conditions, l'adaptation de la formation professionnelle dans les transports constitue une tâche commune à tous ceux qui y sont directement intéressés, c'est-à-dire non seulement les entrepreneurs et leurs associations mais aussi les groupements de travailleurs. La participation des syndicats aux mesures d'organisation de la profession sera particulièrement souhaitable lorsqu'ils interviennent en tant qu'organismes qui ne sont pas liés à des intérêts par trop particuliers. Les tensions entre les organisations professionnelles ne permettent pas que l'adaptation de la formation professionnelle soit éventuellement subordonnée à des intérêts unilatéraux. Ces organisations devront aussi avant tout attirer l'attention sur les catégories professionnelles dont les membres ne peuvent pas suffisamment faire entendre leur avis au sujet des questions de formation. Une telle collaboration serait conforme à la responsabilité commune en matière de réglementation des intérêts professionnels collectifs. Les problèmes qui s'y rattachent se prêtent particulièrement à des études comparatives de la situation dans les pays membres.

2. INFLUENCE DES AUTORITÉS NATIONALES OU SUPRANATIONALES SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Eu égard à la sécurité et au rendement dans les transports, l'intérêt général justifie et continuera de justifier un contrôle de l'Etat en ce qui concerne la construction et l'exploitation des installations de transport, y compris le recrutement et la surveillance du personnel des transports. Nous n'examinerons pas pour l'instant dans quelle

mesure les compétences nationales ou supranationales sont exercées dans chaque cas particulier dans le cadre de la CEE; il est certain qu'une harmonisation et une coordination poussées sont au moins nécessaires. Cette intervention des pouvoirs publics peut s'échelonner suivant les risques spécifiques des divers modes de transport. Mais, compte tenu de l'évolution économique et technique prévisible, il faudrait bien entendu imposer à la formation professionnelle des exigences à peu près identiques dans toutes les branches des transports, en exploitant notamment les expériences déjà acquises et en s'inspirant tout d'abord des règles établies depuis longtemps pour les chemins de fer. Ici également un échange d'expériences est souhaitable.

3. PRINCIPES GÉNÉRAUX D'UNE POLITIQUE COMMUNE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

La politique commune de formation professionnelle que les pays membres se sont proposé de mettre en œuvre a été esquissée dans les principes généraux contenus dans la décision du Conseil de la CEE du 2 avril 1963. Le préambule aux dix principes souligne la nécessité d'une action visant à adapter la qualification professionnelle des forces de travail aux tendances qui se manifestent dans le développement économique général et dans l'évolution des conditions technologiques de production. Ces principes s'appliquent sans aucun doute aussi aux prestations de services dans les transports et au personnel des transports. Les efforts déployés pour parvenir à un système de profession nécessitant une formation systématique semblent particulièrement importants en l'occurrence: dans les transports, qui comportent des services souvent internationaux, une « migration » des travailleurs est inévitable. Les routes, les chemins de fer et les voies navigables ne se terminant pas à la frontière de chaque pays, la formation devrait également porter à l'avenir sur la « connaissance des lignes » (Streckenskunde) à l'échelon européen. L'élaboration et le développement d'un programme européen de formation du personnel de direction correspondant aux nouvelles dimensions exigeront la collaboration de spécialistes de tous les secteurs des transports. La planification des transports et l'aménagement du territoire devraient commencer aussi tôt que possible dans le Marché commun.

4. PROBLÈMES SPÉCIFIQUES ET RÉGIONAUX

L'économie et la science des transports doivent en outre résoudre une série de problèmes structurels spéciaux qui se répercutent à leur tour sur le personnel. En ce qui concerne les chemins de fer, il s'agit de la transformation à long terme des lignes secondaires. Le camion assure de plus en plus le trafic dispersé. Les lignes de chemins de fer non rentables sont fermées. La concurrence des transports aériens à courte distance va s'intensifier à l'égard des transports lucratifs par trains rapides. Le nombre des emplois diminue également dans les ateliers des chemins de fer.

Par ailleurs, il y a lieu de noter qu'une partie considérable des usagers des moyens de transports publics à courte distance y renoncent pour utiliser leur propre voiture. La concurrence entre les transports individuels et collectifs de personnes préoccupe également les urbanistes et grève en particulier le budget de l'État.

Sur terre, sur l'eau et dans l'air les moyens de transport continueront de rivaliser d'efforts dans le domaine du confort comme dans celui des services. A cet égard également, les critères les plus stricts doivent présider au recrutement et à la formation du personnel.

E. FORMES SPÉCIFIQUES DES ORGANES DE FORMATION, EU ÉGARD À LA TAILLE ET À LA FORME DES ENTREPRISES

1. FORMATION DISPENSÉE DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES

Comme par le passé, toutes les institutions de formation professionnelle continueront à se constituer en contact étroit avec la pratique des transports. Ils obéiront toujours au principe de l'utilité pure. D'autre part, dans les transports, les formes et les institutions de formation ne doivent pas s'isoler de celles des branches professionnelles connexes. Les progrès de l'automatisation contribueront à donner dans la formation professionnelle une place toujours plus grande aux connaissances et aux capacités techniques ou artisanales spécialisées. En ce sens, les transports participent à une évolution générale. Il faudrait se montrer ouvert aux influences et enseignements provenant d'autres domaines de la formation. Il ne saurait être question d'accepter des restrictions à la formation et à l'admission, sous forme par exemple de « corporations » modernes, même dans des branches professionnelles hautement spécialisées. La formation de spécialistes à des fonctions particulièrement compliquées sur des machines automatiques (p. ex. postes de commande géographique à touches, centrales de guidage) devrait être assurée à l'avenir plus encore que dans le passé par les fabricants de ces installations. A cet égard aussi, il convient de respecter le principe du libre choix de la profession et de l'égalité des chances de formation.

De tout temps, la taille de l'entreprise et les formes d'exploitation ont influencé la formation professionnelle. Abstraction faite des professions de base reconnues, on peut constater que le besoin d'une formation professionnelle systématique diminue en général avec la taille de l'entreprise. Les raisons n'en sont pas seulement d'ordre économique. Dans la petite entreprise, il est presque toujours impossible de dissocier la fonction du formateur des autres tâches urgentes. En revanche, les écoles publiques dispensent un enseignement qui n'est pas influencé par la marche de l'entreprise. Ce n'est que lorsque l'entreprise atteint une certaine taille dépassant, par exemple, considérablement la moyenne dans les transports routiers que la formation dans l'entreprise peut être assurée avec la même régularité.

2. FORMATION DISPENSÉE DANS LES ENTREPRISES

A cet égard, les institutions de formation qui sont financées par des groupements d'entrepreneurs ou d'autres organisations professionnelles représentent un compromis important entre proximité de l'entreprise et indépendance de la formation, c'est-à-dire non influencée du dehors, partout notamment où une branche des transports comprend un grand nombre de petites entreprises.

Dans ces domaines, les petits et moyens entrepreneurs, désireux d'avoir des institutions de formation propres et efficaces, peuvent se grouper en associations professionnelles. Une autre solution moderne consiste dans la participation des syndicats compétents à la formation professionnelle de jeunes travailleurs capables. Ainsi se trouverait amorcée dès le début de la formation une réglementation importante pour la suite de la carrière professionnelle, surtout en ce qui concerne les questions d'examen, l'analyse du poste de travail, etc.

3. FORMATION DISPENSÉE DANS DES ÉTABLISSEMENTS D'ORGANISATIONS PROFESSIONNELLES

Le contrôle des pouvoirs publics sur la construction, l'exploitation et la formation professionnelle sera d'autant plus intense que l'installation sera plus grande et la fonction économique d'un mode de transport plus importante. Il en résulte logiquement un encouragement direct ou indirect de l'Etat et un contrôle du système de formation. En France, c'est la formation professionnelle dans les écoles publiques qui prédomine, et cela pour une série de raisons qui ne permettent pas d'entrevoir de changement dans un proche avenir. En Allemagne, le système qui a fait ses preuves est celui qui combine la formation dans l'entreprise avec celle donnée dans des écoles professionnelles de l'Etat. La Bundesbahn et la Bundespost disposent aussi dans leurs services d'autobus d'institutions exemplaires de formation et d'examen.

Lorsqu'il existe déjà des méthodes nationales de formation pour diverses branches des transports, il n'y a aucune raison de les modifier du seul fait de la création du Marché commun. La réalisation progressive dans les transports d'un système de professions nécessitant une formation systématique s'accompagnera vraisemblablement d'une adaptation graduelle au-delà des frontières nationales.

F. MÉTHODES DE FORMATION, DE RÉADAPTATION ET DE PERFECTIONNEMENT

1. OBJECTIFS DE LA FORMATION, DIPLÔMES, ADMISSION

En ce qui concerne la méthode de formation, de réadaptation et de perfectionnement professionnels, les conditions spéciales des transports ne présentent que quelques aspects particuliers. Le principe « de la pratique pour la pratique » continuera de s'imposer.

Les objectifs de la formation sont déterminés dans une large mesure par les conditions requises pour l'examen d'admission au service des transports. Lorsqu'une « autorisation de circuler » (éventuellement aussi un permis de conduire complémentaire) est nécessaire, il y a lieu de procéder à un contrôle périodique. En ce qui concerne la CEE, les diplômes et certificats devraient utiliser des notions et des critères uniformes. Il serait souhaitable qu'ils soient rédigés en plusieurs langues.

2. MOYENS ET MÉTHODES DIDACTIQUES

Dans la plupart des domaines spécialisés examinés ici, les moyens didactiques, notamment les livres scolaires, ne font pas défaut. Ils vieillissent le plus souvent assez vite en raison de modifications fréquentes apportées aux règles de la circulation routière. Toutefois, on peut s'attendre à une adaptation constante de la littérature spécialisée.

Toutes les expériences faites jusqu'ici montrent que les méthodes didactiques — abstraction faite de la formation du personnel de direction — doivent nettement s'inspirer de la pratique et des réalités. Cela vaut aussi pour l'enseignement que les

apprentis et les débutants qualifient souvent de « théorique ». Lorsque la réadaptation a lieu à un certain âge, il convient de tenir compte de la diminution de la capacité d'assimilation.

Il faudrait aussi encourager éventuellement dans les transports le perfectionnement du personnel compétent, en le libérant d'autres obligations. A cet égard, il y aurait lieu, dans des cas particuliers, d'envisager aussi l'octroi de bourses pour permettre la poursuite de la formation dans des écoles supérieures.

3. PROFESSEURS ET INSTRUCTEURS

Les professeurs et les instructeurs chargés d'assurer la formation professionnelle dans les transports devront connaître parfaitement la matière enseignée tant du point de vue théorique que pratique. De même qu'un juge en matière de transports ne saurait parvenir à un jugement personnel pertinent s'il n'a une expérience personnelle dans le domaine des moyens de transports considérés dans chaque cas, de même on ne peut enseigner aux futurs conducteurs de véhicules, de tramways ou de bateaux les connaissances technologiques exactes et les principes moraux requis par la profession, si l'on ne possède pas soi-même un minimum d'expérience personnelle.

Le personnel des transports se doit de tenir compte des réactions et du comportement d'autrui. Il faut cultiver le sens civique et le sens des responsabilités. Aussi, importe-t-il de veiller également de ce point de vue aux qualifications et au recrutement du personnel instructeur qui doit donner le bon exemple.

4. UNIFICATION DES DISPOSITIONS EN MATIÈRE DE CIRCULATION ET DE SÉCURITÉ

Dans le cadre d'une formation professionnelle européenne, l'unification des règles relatives à la circulation et à la sécurité sera inévitable. Il faut espérer, bien entendu, que les progrès réalisés dans ce domaine seront plus rapides que pour l'harmonisation des dimensions des camions et de leur charge par essieu. Le transport routier avec moteurs à combustion interne, de quelques générations plus jeune que les chemins de fer, aura vraisemblablement beaucoup plus de mal que ces derniers à s'adapter à des réglementations uniformes dans le cadre de la CEE.

Dans le transport par chemins de fer, le personnel et les machines de traction changent en général au passage des frontières. Le transport par véhicules automobiles est international dans un sens plus large: les machines de traction et le personnel poursuivent leur route au-delà des frontières; d'où la nécessité, non seulement pour la formation, d'un régime uniforme en matière de circulation et de sécurité. Les travaux préparatoires étant en cours depuis assez longtemps, la réalisation ne devrait pas trop se faire attendre.

5. EXEMPLE DE PERFECTIONNEMENT DES CONDUCTEURS

Le rapport B « formation professionnelle et emploi », qui a été discuté lors de la table ronde sur la politique sociale dans les transports (Bruxelles, 10 au 12-12-1963), donne un aperçu des méthodes de formation existant dans les divers pays de la Communauté. Voici encore un exemple de perfectionnement professionnel des conducteurs de métier.

En république fédérale d'Allemagne, le syndicat OTV (transports publics) a instauré des cours de perfectionnement pour les conducteurs de métier.

La formation des conducteurs commence à l'échelon local. Des connaissances techniques leur sont enseignées dans les cours du soir et de week-end. Cette formation au niveau local est suivie de cours préparatoires dans un internat. La durée de chaque cours préparatoire est de 15 jours. Si l'intéressé l'a suivi avec succès, il a la possibilité de participer à un cours de « maître conducteur » (Fahrmeisterlehrgang). Ce cours dure lui aussi 15 jours. La formation se termine par l'examen de maître conducteur (Fahrmeisterprüfung). Les participants qui ont réussi l'examen obtiennent un diplôme.

Les conditions suivantes sont requises pour participer aux cours d'internat:

- être en possession du permis de conduire de la catégorie II et d'un certificat attestant une pratique de trois ans dans cette catégorie;
- produire un curriculum vitae manuscrit;
- produire un certificat de bonne vie et mœurs établi par la police; fournir la liste des accidents dans lesquels on a été impliqué.

Les cours portent aussi bien sur les problèmes du droit des transports que sur la technique des véhicules. L'examen final comprend, en plus de l'épreuve théorique, une épreuve pratique. Bien que l'on exige beaucoup des participants, ces cours suscitent néanmoins un très grand intérêt. Il n'a pas été possible jusqu'ici de donner une suite favorable à toutes les demandes; toutefois, étant donné le nombre élevé de candidats, une sélection minutieuse a pu être effectuée.

Cette formation est également soutenue financièrement par le ministère fédéral des transports et par quelques ministères des Länder, en particulier par celui de la Rhénanie du Nord - Westphalie. Le syndicat OTV a soumis aux groupements des employeurs de l'industrie des transports routiers des propositions concernant les possibilités d'organiser des cours communs.

Il nous semble opportun de compléter sur ce point le rapport susmentionné. Nous ne pensons pas non plus qu'il soit exact de limiter les constatations faites jusqu'ici aux seuls routiers et entrepreneurs. Naturellement, le routier joue un rôle de premier plan précisément dans les transports par route internationaux mais il ne faut pas oublier que tout conducteur peut effectuer des transports à longue distance à condition de posséder les licences requises. Aussi devrait-on parler des conducteurs, c'est-à-dire des conducteurs de métier, en général.

6. EXEMPLES DU COMMISSIONNAIRE DE TRANSPORT

En établissant l'inventaire des méthodes de formation, de réadaptation et de perfectionnement professionnels, il ne faut évidemment pas perdre de vue que dans les transports par route d'autres groupes professionnels remplissent, en plus de conducteur de métier, une fonction importante. Citons à titre d'exemple le commissionnaire de transport (Speditionskaufmann). Parmi les diverses catégories de commerçants spécialisés, le rôle du commissionnaire de transport a pris une importance accrue dans le passé, précisément dans les transports routiers internationaux. L'accroissement

du flot des marchandises a augmenté le travail dans cette branche non seulement pour les conducteurs, mais aussi pour les commissionnaires de transport. En raison de la nature particulière des transports dans les pays de la CEE et la grosse majorité des entreprises étant petites ou même très petites, il n'a pas toujours été possible de développer les entreprises de telle sorte qu'elles soient à même de faire face du point de vue purement administratif à des tâches toujours plus grandes. Aussi a-t-on exigé précisément du commissionnaire de transport beaucoup d'initiative et de travail autonome. Mais la formation professionnelle des commerçants spécialisés se situe partout en Europe à un niveau nettement plus élevé que la formation des conducteurs, de sorte que, dans cette branche de la formation professionnelle du personnel des transports, il suffirait d'aménager les méthodes existantes. Naturellement l'expérience internationale et les possibilités internationales de formation seraient d'une grande utilité, mais dans ce cas les éléments de l'exercice « européen » de la profession existent précisément dans le groupe des commissionnaires de transport.

G. PROPOSITIONS RELATIVES À LA FORMATION PROFESSIONNELLE FUTURE DANS LES TRANSPORTS ROUTIERS

Outre les méthodes de formation existant jusqu'ici dans les divers pays, la FIT (fédération internationale du personnel des transports) a élaboré à Londres un programme de formation des conducteurs de métier. Des représentants syndicaux de tous les pays de l'Europe occidentale ont collaboré à l'élaboration de ce programme de formation.

Les programmes de formation varient beaucoup d'un pays à l'autre. Les conditions requises pour la conduite d'un véhicule automobile ou pour l'obtention du permis de conduire sont aussi très différentes. Aussi, pour établir un programme de formation européen, ne faut-il retenir naturellement que ce qui a des chances d'être accepté et appliqué dans tous les pays. La difficulté que soulève le perfectionnement des conducteurs de métier réside avant tout dans l'établissement de programmes d'instruction de nature à relever aussi effectivement le niveau professionnel des candidats. L'expression « perfectionnement » (Weiterbildung) indique déjà que cette formation suppose certains éléments de base. Un permis de conduire est exigé dans presque tous les pays d'Europe. Lorsque le permis est requis, un âge minimal est aussi le plus souvent prescrit. S'il s'agit d'un permis de conduire pour poids lourds, cet âge varie en général entre 18 et 21 ans. A cet âge-là, dans d'autres cas, la formation professionnelle des jeunes est déjà terminée. Si l'on veut s'occuper de la formation et de l'instruction des conducteurs, il faut partir du principe qu'il s'agit seulement d'un perfectionnement d'adultes.

Dans divers pays, le législateur a établi des conditions différentes pour la conduite de certains types de véhicules. Ainsi certains pays exigent un permis de conduire spécial pour les transports de voyageurs. De même, dans de nombreux cas, un permis de conduire spécial a été prévu pour les chauffeurs de taxis. Il ne suffit pas de renforcer les exigences légales. Il semble au contraire que la seule mesure pratique réalisable consiste dans un perfectionnement volontaire des conducteurs de métier. Il n'est pas question, pour les raisons susmentionnées, d'envisager une formation des jeunes. Etant donné la structure des entreprises — en majorité petites et très pe-

tites — il n'est pas non plus possible d'assurer à l'école ou dans l'entreprise une formation de plusieurs mois ou de plusieurs années. Mais un perfectionnement volontaire, qui a lieu en grande partie en dehors des heures de travail, doit offrir aussi au conducteur de métier certains attraits: chances de promotion accrues et meilleurs salaires, lorsqu'il réussit à un examen. Le perfectionnement volontaire doit tenir compte des conditions minimales légales et confirmer que le conducteur de métier qui a réussi à se perfectionner possède des qualifications et des connaissances supérieures à celles de ses collègues qui ne veulent pas s'imposer ce perfectionnement. Un programme de formation qui dans un cours unique imposerait aux candidats des exigences très strictes rebuterait de nombreux conducteurs de métier. Or, il est dans l'intérêt de la sécurité de la circulation et des conducteurs de métier, ainsi que surtout dans celui des transports par route, qu'un nombre aussi grand que possible de candidats des divers secteurs d'activité des transports routiers y participent. Le comité de travail de la FIT a donc proposé de procéder graduellement au perfectionnement des conducteurs de métier. Trois degrés sont prévus, chacun d'eux se terminant par un examen donnant lieu à la délivrance d'un certificat d'aptitude correspondant.

Le premier degré serait destiné aux chauffeurs de métier qui n'ont encore bénéficié d'aucune forme de perfectionnement. La participation aux cours du deuxième degré serait subordonnée à la réussite des examens du premier degré. Au cas où le candidat aurait déjà reçu une formation spéciale correspondant au moins aux conditions requises pour le premier degré, il pourrait être dispensé de la fréquentation des cours du premier degré et serait admis à participer à ceux du second degré.

Le troisième et dernier degré devrait, tant par le nombre des matières que par le degré des difficultés, exiger des connaissances et capacités élevées et surtout englober aussi les aspects du transport international. On pourrait envisager de diviser le programme en transport de personnes et transport de marchandises.

Comme il s'agit d'une proposition pour tous les pays intéressés, aucune proposition n'a été faite quant au nombre des heures et à la durée des cours. De même, les divers pays sont libres d'arrêter la forme du diplôme attestant que les cours ont été suivis avec succès. Mais il ne faut pas oublier que le relèvement du niveau de la profession revêt une très grande importance pour les personnes intéressées.

D'une part, la FIT a essayé d'établir un programme de formation acceptable par tous les pays intéressés; d'autre part, il est impossible de parvenir à une certaine uniformité internationale si les programmes de formation ne sont pas en même temps harmonisés. Cela vaut notamment pour les transports routiers internationaux.

Premier degré

I. Connaissance des règles et de la sécurité de la circulation

a) Connaissance des règles de la circulation, du comportement dans la circulation, croisement et dépassement, changement de direction, priorité, vitesse, éclairage et signalisation du véhicule, parcage, signalisation routière, attributions de la police et organes de contrôle;

b) Connaissance des dispositions relatives à l'équipement du véhicule;

- c) Connaissance du maniement du véhicule;
1. Mise en marche du moteur, démarrage sans secousse, accélération, freinage, arrêt;
 2. Passage correct des vitesses au moyen du double débrayage;
 3. Marche avant et arrière dans les virages;
 4. Entrée au garage et sortie;
 5. Tourner sur la chaussée;
 6. Dérapage du véhicule — comment se comporter;
 7. Rattraper et dépasser d'autres véhicules;
 8. Pentes: arrêt et démarrage dans les deux sens;
 9. Conduite dans l'obscurité et dans le brouillard;
 10. Utilisation des moyens d'éclairage et de signalisation du véhicule;
 11. Parquer en marche avant et arrière;
 12. Remorquer et être remorqué.
- d) Chargement et déchargement; répartition et arrimage du chargement;
- e) Connaissance des mesures que le conducteur doit prendre dans des cas particuliers en vue de la sécurité routière et de l'écoulement du trafic.

II. *Connaissances techniques*

- a) Connaissances élémentaires relatives au fonctionnement des moteurs à combustion, diesel et à essence, aux organes du moteur et au châssis;
- b) Connaissances élémentaires relatives au fonctionnement du carburateur, du démarreur, des pompes à essence et à eau, de l'embrayage, de la boîte de vitesses, de l'essieu arrière ainsi qu'un aperçu du fonctionnement des freins hydrauliques et des freins à vide, du système de refroidissement et de la direction;
- c) Connaissances élémentaires relatives au graissage du moteur et du châssis;
- d) Les pannes les plus fréquentes;
- e) Pneus: changement de pneus, causes de leur usure;
- f) Maniement des extincteurs.

III. *Connaissances générales de la circulation et des dispositions administratives*

- a) Connaissances de base en calcul et dans la langue nationale;
- b) Connaissances de base du rôle de la circulation routière dans le cadre de la circulation en général;
- c) Connaissances de base des documents concernant le véhicule, la circulation et les transports;
- d) Comportement en cas de collision et d'autres accidents;
- e) Pose d'un pansement d'urgence;
- f) Connaissances de base de la législation du travail dans le domaine de la circulation routière;

- g) Rédaction de rapports de service;
- b) Lecture d'instructions et de programmes;
- i) Connaissances générales de l'importance de l'aspect extérieur du conducteur et du véhicule, le comportement pendant le service et, vis-à-vis du public, la courtoisie sur la route.

Deuxième degré

I. *Connaissances techniques*

- a) Définition et classification des véhicules;
- b) Connaissances de base concernant la construction des véhicules;
- c) Fonctionnement, contrôle et sécurité du véhicule automobile;
- d) Le moteur et ses organes: moteurs à quatre temps et à deux temps, moteurs à essence et moteurs diesel, types et modèles de moteurs;
- e) Equipement électrique, carburants, systèmes de graissage et de refroidissement;
- f) Embrayage, boîte de vitesses, arbre à cardan, essieu arrière, différentiel;
- g) Direction;
- b) Essieux avants - les divers systèmes;
- i) Divers systèmes de freins;
- j) Suspension et amortisseurs;
- k) Cabine du conducteur, châssis, pont de chargement;
- l) Eclairage et signalisation;
- m) Pneumatiques;
- n) Entretien usuel des véhicules;
- o) Pannes et leur réparation sur la route.

II. *Connaissances relatives à la conduite*

- a) Qualités intellectuelles et physiques requises du conducteur;
- b) Distances de freinage;
- c) Facteurs ayant une influence fondamentale sur le véhicule et sur son comportement (humidité, routes bombées);
- d) Conduite en cas de mauvaise visibilité;
- e) Dérapage - comment l'éviter; conduite dans les virages et freinage sur routes humides;
- f) Conduite sur routes rudimentaires et en mauvais état;
- g) Conduite en montagne;
- b) Vitesse et distance à respecter entre des véhicules en marche;

- i) Changement de direction, arrêt du véhicule et distance à respecter entre les véhicules;
- j) Parcage du véhicule dans diverses positions et dans différentes conditions;
- k) Contrôle et entretien du véhicule comme élément de la sécurité routière, afin d'augmenter le rendement et la rentabilité de l'entreprise;
- l) Détection des pannes et réparations;
- m) Economie possible dans la consommation de carburant, d'huile, de pneus, de batterie, etc., grâce au maniement et à l'entretien convenables du véhicule;
- n) Comportement en cas d'incendie;
- o) Chargement et déchargement de marchandises; dispositions concernant le transport de passagers dans des véhicules destinés au transport de marchandises;
- p) Place des passagers et de leurs bagages dans le transport des personnes.

III. Routes et signalisation routière

- a) Construction, caractéristiques et classification des routes; refuges, centres de trafic, possibilités de parcage;
- b) Montées, pentes et virages et leur influence sur la visibilité et la vitesse du véhicule;
- c) Surveillance de la circulation routière, signalisation, signaux et leur classification.

IV. Facteurs d'accident dans la circulation routière

- a) Conditions atmosphériques (chaleur, froid, pluie, neige, glace, brouillard);
- b) Importance de l'éclairage du point de vue de la sécurité routière;
- c) Le droit des piétons;
- d) Les cyclistes en tant qu'usagers de la route;
- e) Les animaux sur la route;
- f) Prévention des accidents grâce à une évaluation correcte des fautes éventuelles des autres usagers de la route;
- g) Les défauts mécaniques du véhicule en tant que facteurs d'accidents;
- h) Le mauvais état des routes en tant que facteur d'accidents;
- i) L'imprudence et le manque de concentration en tant que facteurs d'accidents;
- j) La vitesse comme facteur d'accidents;
- k) L'influence de la fatigue excessive, de l'alcool et des drogues sur les réflexes du conducteur.

V. Dispositions relatives à la circulation et aux assurances

- a) Lois et dispositions nationales, régionales et locales relatives à la circulation;
- b) Admission des véhicules;

- c) Assurance des véhicules et des conducteurs;
- d) Assurance des tiers;
- e) Autorités compétentes pour le contrôle des véhicules et les autorisations de circuler; remise de concessions;
- f) Examen pour les conducteurs de véhicules;
- g) Obligation morale dont est assortie l'obtention du permis de conduire;
- h) Droits et obligations du conducteur de véhicule et du convoyeur;
- i) Responsabilité du conducteur et son comportement à l'égard du public.

VI. *Législation sociale et dispositions concernant la durée du travail dans les transports routiers - Connaissances de l'économie des transports*

- a) Lois et conventions relatives à la durée du travail; repos et pauses dans les transports par route; dispositions relatives à la sécurité sociale;
- b) La responsabilité civile du conducteur et de l'entrepreneur;
- c) La protection juridique du conducteur;
- d) La tenue des documents de transport, du carnet de route et d'autres rapports d'activité;
- e) Quelques aspects de l'économie des transports en général, de la coordination des modes de transport et de l'importance des transports par route dans l'ensemble des transports.

Troisième degré

I. *Formation pratique*

a) *Préparation d'un transport:*

1. Chargement et déchargement d'un véhicule préparé;
 Manutention de diverses marchandises;
 Répartition et arrivage du chargement;
 Préparation d'une tournée de livraison;
 Chargement des bagages sur l'autocar;

2. Etablissement de l'itinéraire à l'aide d'une carte routière, compte tenu des conditions climatiques du moment et de la nature du chargement;
 Vérification des documents nécessaires suivant la nature des marchandises et du transport (transport pour compte de tiers, transport pour compte propre, transport à l'aide de véhicules de location);
 Détermination de l'équipage minimal;
 Le document individuel de contrôle pour le conducteur et le convoyeur;
 Importance des tachygraphes.

b) *Exécution pratique du transport*

1. Le code de la route (Highway Code);
2. Conduite de différents véhicules:
Autocar, camion avec ou sans remorque;
Tracteur avec semi-remorque, transport de mobilier;
3. Conduite des véhicules dans des conditions difficiles (routes glissantes, glace et neige; routes particulièrement difficiles; démarrage et changement de vitesse en montée et pentes fortes; remise sur route d'un véhicule embourbé; conduite de nuit);
4. Comportement anormal du véhicule et du chargement pendant la marche:
Moyens d'y remédier, de le prévenir;
5. Contrôles pendant la marche et à l'arrêt.

c) *Travaux d'entretien*

1. Exécution de tous les travaux d'entretien courant et contrôle de tous les organes du moteur, de toutes les parties mécaniques et électriques du véhicule;
2. Détection des pannes.

d) *Connaissances générales*

1. Travail écrit dans la langue maternelle;
2. Connaissances de base d'une langue étrangère utile dans le trafic international du pays considéré;
3. Connaissances de base en calcul et en géométrie nécessaires à la profession;
4. Savoir dessiner des organes simples du véhicule, le schéma d'un accident, le plan d'un itinéraire.

e) *Hygiène, premiers soins*

1. Hygiène individuelle et hygiène du travail;
2. Fléaux sociaux, tels que l'alcoolisme, la tuberculose, les maladies sexuelles;
3. Maladies contagieuses
Mesures de prévention, vaccination;
4. Notions de secourisme.

f) *Dispositions internationales concernant la circulation*

1. Les bases de la circulation routière internationale; accords bilatéraux; contingentement; impôts et taxes; poids et mesures; validité des permis de conduire; documents pour le transport des personnes et des marchandises;
2. Recommandations et accords particuliers;
(assurances sociales, TIR, AETR, etc.);
3. Les contrats de transport dans les transports internationaux;
4. La responsabilité civile et contractuelle.

g) *Technique des transports et transports*

1. Les grands axes routiers internationaux; les centres touristiques et économiques;
2. Le transport international des personnes:
Evolution; services réguliers; transports occasionnels; douane et change; formalités;
3. Le transport international des marchandises:
Formalités;
4. Transports spéciaux:
Marchandises dangereuses, liquides, animaux vivants; voitures frigorifiques; formalités;
5. Transports rail-route; containers, palettes;
6. Le rôle des secteurs auxiliaires des transports:
Expédition, bureaux d'affrètement; transports collectifs.

On pourra se faire une idée supplémentaire de la formation future éventuelle dans les transports routiers en se reportant aux propositions du syndicat « Gewerkschaft Öffentliche Dienste, Transport und Verkehr », dans la république fédérale d'Allemagne. Outre la formation de maîtres conducteurs (Fahrmeister) mentionnée d'autre part, l'OTV a soumis aux groupements compétents des employeurs un plan visant à instituer un examen pour les conducteurs de métier. Les conditions requises pour participer à cet examen sont les suivantes:

- être en possession du permis de conduire de la catégorie II (poids lourds)
- justifier d'une expérience pratique de deux ans.

Naturellement, la possession du permis de conduire spécial pour le transport des personnes suffit également.

Le schéma prévu pour la préparation et la réalisation de l'examen pour conducteurs de métier se présente comme suit:

1. Cours de base,
2. Cours préparatoire à l'examen de conducteur de métier,
3. Examen proprement dit.

Le cours de base serait donné le soir ou pendant le week-end.

Le cours préparatoire à l'examen pour conducteur de métier pourrait être donné le soir ou pendant le week-end, lorsqu'il y a suffisamment de participants dans une ville. Sinon, il faudrait envisager un cours en internat.

L'examen de conducteur de métier devrait être présenté devant une commission d'examen composée de représentants des chambres de commerce et d'industrie et des services de contrôle technique. Les autorités compétentes, les groupements d'employeurs et de travailleurs devraient y être associés. Le programme prévu a pour but de donner des connaissances dépassant le niveau du permis de conduire.

Un programme d'études détaillé avec indication exacte des heures prévues a été élaboré. Afin d'en donner un aperçu, nous avons repris ci-après les principaux thèmes:

1. Règles et sécurité de la circulation,
2. Eclairage et équipement des véhicules,
3. Maniement des véhicules,
4. Technique automobile,
5. Connaissances générales en matière de transport,
6. Véhicule,
7. Technique de la conduite,
8. Routes,
9. Facteurs d'accidents dans la circulation routière,
10. Dispositions en matière de circulation,
11. Connaissances de l'économie des transports,
12. Préparation d'un transport,
13. Dispositions internationales en matière de transports,
14. Technique des transports et transports,
15. Comportement en cas d'accidents de la route.

Cet examen de conducteur de métier a notamment pour but de relever le niveau de la profession de « conducteur de métier ». Cet objectif ne peut être atteint que par la collaboration des employeurs, des travailleurs et des autorités.

Une enquête a été effectuée dans la république fédérale d'Allemagne auprès de trois mille conducteurs de métier (conducteurs possédant le permis de conduire de la catégorie II ou le permis de conduire pour autobus). Tous les conducteurs interrogés se sont prononcés en faveur de l'examen de conducteur de métier et de la formation que cet examen implique. Plus de 80% d'entre eux ont approuvé sans réserve une formation complémentaire et l'examen. Quelques-uns seulement ont estimé pouvoir se passer d'une formation complémentaire. Mais ils ont aussi déclaré qu'en raison de leur longue expérience professionnelle, ils voulaient se soumettre à l'examen qu'ils approuvent par ailleurs.

La profession de conducteur n'est pas encore très ancienne et, en outre, elle n'a guère de prestige dans la plupart des pays. Cela ne tient pas à l'absence d'apprentissage des jeunes. Un exemple le prouve facilement. Il est incontestable que les aviateurs exercent une profession qui jouit d'un très grand prestige et qui a une haute valeur symbolique. Or, cette profession ne connaît pas non plus de formation des jeunes. La durée de la formation y est très courte par rapport au prestige élevé qui s'attache à la profession et à la rémunération qui est le plus souvent supérieure à la moyenne. Mais, pour chaque nouveau type d'avion, chaque pilote doit acquérir de nouvelles connaissances complémentaires. En outre, les connaissances du pilote sont sans cesse contrôlées. Par conséquent, la considération dont jouit une profession ne dépend pas uniquement de la durée de l'apprentissage ou de la formation scolaire spéciale. Cela étant, le niveau de la profession de conducteur de métier pourrait aussi être relevé grâce à une formation scolaire complémentaire et à des cours de perfectionnement.

Or, un tel rehaussement du prestige de la profession est absolument nécessaire. Le conducteur de métier exerce son activité de façon autonome. Dans les transports à longue distance ainsi que dans les transports internationaux, il est considéré comme le représentant et le délégué de sa firme. La densité toujours plus grande du trafic routier exige que la conduite des poids lourds notamment soit confiée à des conducteurs ayant un sens encore plus grand de leur responsabilité. L'amélioration de la formation des conducteurs de métier aura des répercussions positives pour les conducteurs et la profession et, en fin de compte pour la collectivité, la sécurité routière s'en trouvant accrue.

H. PROPOSITIONS RELATIVES À LA FORMATION FUTURE DANS LES TRANSPORTS PAR CHEMIN DE FER, PAR ROUTE, ET DANS LES AUTRES TRANSPORTS URBAINS

Nous avons déjà fait ressortir dans les chapitres précédents que le système de formation des chemins de fer est à maints égards exemplaire dans tous les pays de la CEE. En effet, il existe depuis longtemps entre les chemins de fer européens une coordination poussée dans le domaine de la technique et de l'organisation de l'entreprise. Même la division entre l'Est et l'Ouest n'a pas, quant au fond, provoqué de rupture. Malgré les antagonismes politiques qui ont abouti à une profonde scission dans d'autres domaines, on en est resté ici dans l'ensemble à une uniformité qui se caractérise déjà de prime abord par la largeur commune des voies ferrées européennes. Que l'on songe également aux horaires établis de commun accord pour les liaisons internationales. Dans le cadre plus étroit de l'Europe occidentale, l'interchangeabilité, pratiquée sur une grande échelle, du matériel roulant a fait ses preuves et a même pris des formes institutionnelles.

L'europanisation des chemins de fer avait déjà progressé à un point tel avant la conclusion des traités de Rome que le maintien des systèmes nationaux de formation ne soulèvera pas de difficultés dans ce secteur des transports. Pour des raisons techniques d'exploitation et pour des motifs de main-d'œuvre, l'échange du personnel aux gares frontières continuera à l'avenir d'être la règle dans les transports ferroviaires.

Aussi le système de formation des cheminots qui a déjà fait ses preuves pourra-t-il être également maintenu dans l'avenir immédiat dans les conditions qui accompagnent la mise en œuvre du Marché commun. Par conséquent, il n'est pas nécessaire de faire ici des propositions particulières en vue de son adaptation future.

La situation dans les secteurs du métro et des tramways est très proche de celle des chemins de fer, non seulement du point de vue de la technique et de l'organisation mais aussi de celui du personnel. En ce qui concerne la prestation de transport, la limitation géographique de leur réseau est compensée par une fréquence des passages en moyenne plus grande. A cet égard, les transports urbains à courte distance sur rails exigent des prestations particulières à leur personnel.

L'automatisation des lignes rapides n'est plus qu'une question de temps. La suppression progressive des tramways de type ancien s'accompagne de l'aménagement de

réseaux urbains rapides en site propre séparés du restant de la circulation. La conversion dure en général assez longtemps, en raison des travaux onéreux pour construire des lignes souterraines (Unterpflaster-Strassenbahnen, métro, etc.) si bien que la réadaptation du personnel que cette opération entraîne peut être résolue à l'intérieur des entreprises mêmes.

Par la taille de l'entreprise et le volume de leur main-d'œuvre, les transports urbains et les chemins de fer arrivent en tête dans les transports. Ils possèdent une expérience en matière de formation qui tient aussi compte dans chaque cas des particularités locales. Ici encore, il est souhaitable de tirer profit de toutes les expériences acquises par la formation dans l'entreprise.

En revanche, il est regrettable que les prestations demandées au personnel des transports urbains à courte distance soient encore sous-estimées en ce qui concerne l'octroi des garanties sociales dans le cadre de la sécurité sociale dans la république fédérale d'Allemagne. C'est ainsi que les conducteurs et les receveurs sont classés parmi les travailleurs ayant reçu une formation accélérée. Malgré leur grande responsabilité pour la sécurité de l'exploitation et malgré leur formation spéciale en vue de leur travail, leur profession n'a pas encore été reconnue comme une profession nécessitant une formation systématique.

La reconnaissance des activités exercées dans les services de transport par métro et par tramways comme activités relevant d'une profession nécessitant une formation systématique devra s'accompagner de l'octroi de garanties sociales et financières pendant la durée de la formation. A cet égard, il ne faut pas perdre de vue qu'il s'agit en l'occurrence généralement de débutants qui possèdent déjà une formation professionnelle dans un autre domaine et qui se distinguent des apprentis d'autres branches d'activité par leur âge et le plus souvent aussi par leur situation de famille.

I. PROPOSITIONS CONCERNANT LA FORMATION FUTURE DANS LES TRANSPORTS PAR VOIE NAVIGABLE

La concurrence avec les autres modes de transport oblige la navigation intérieure à adapter sans cesse son équipement d'exploitation aux progrès de l'évolution technique. Cette adaptation entraîne la modernisation et la motorisation des véhicules et, par conséquent, l'augmentation de la vitesse de transport pour atteindre la vitesse maximale rentable. Les mousses doivent recevoir une formation toujours plus poussée et constamment adaptée aux besoins du transport.

Les petites et grandes entreprises doivent chercher à donner aux jeunes une formation uniforme sur une large base d'après les profils professionnels existants.

La formation doit être assurée méthodiquement. Le mousse doit autant que possible être initié dans une entreprise de formation aux conditions générales de travail et aux tâches qui l'attendent. A cet effet, il ne faut pas qu'il soit inclus dans l'équipage minimal.

Une telle mesure garantirait aussi l'application de la loi sur la protection des jeunes travailleurs dans le domaine de la navigation intérieure.

Le système de formation devrait, eu égard à l'évolution technique, insister davantage sur la formation théorique technique (exemple: France, Pays-Bas).

Les examens conduisant au brevet de navigation (Patentprüfungen) devraient être précédés d'une formation scolaire uniforme.

L'Etat devrait se charger de fixer les conditions relatives à la formation théorique technique ainsi qu'à la préparation scolaire en vue de l'examen conduisant au brevet (Patent).

K. RÉSUMÉ ET CONCLUSIONS EN CE QUI CONCERNE UNE FORMATION PROFESSIONNELLE EUROPÉENNE DANS LES TRANSPORTS

1. ASSURER LA LIBRE CIRCULATION

En résumé, sous l'angle des questions examinées ici, on peut déduire une série de principes en vue de l'adaptation de la formation professionnelle dans les transports.

I. Dans la CEE, les transports seront orientés essentiellement sur le plan de la concurrence selon les principes de la division du travail.

II. Le volume des prestations de transport s'accroîtra parallèlement à la progression de l'expansion économique. Les modifications structurelles ne provoquent pas dans l'ensemble une diminution de la main-d'œuvre occupée dans les transports.

III. Compte tenu des nouveaux courants de trafic entre les zones de concentration de la production et les régions à densité de population particulièrement forte, ainsi que de l'influence du progrès technique dans les transports, il faut s'attendre à un développement de l'automatisation.

IV. La taille moyenne des entreprises augmentera particulièrement là où prédominent encore actuellement les petites entreprises.

V. Dans le service d'exploitation de nombreuses branches des transports, on assistera à un changement de fonction avec une tendance à exiger davantage de la formation professionnelle.

VI. Afin de garantir le niveau plus élevé de qualification exigé du personnel, le choix de celui-ci devra reposer sur des critères plus rigoureux, par exemple en s'inspirant du modèle des chemins de fer. Un échange d'expériences devrait être organisé concernant les problèmes techniques de la formation professionnelle dans les transports.

VII. L'adaptation de la formation professionnelle constituera à l'avenir une tâche commune des entrepreneurs et des organisations professionnelles. Les institutions chargées de la formation devront être développées en fonction des besoins pratiques des entreprises de transport.

VIII. En matière de formation professionnelle, les pouvoirs publics devront tenir compte des besoins de sécurité et de capacité de rendement. Il faudra s'efforcer d'harmoniser largement les dispositions en matière de circulation et de sécurité.

IX. Un système de professions nécessitant une formation de base s'impose également dans les transports. La situation sur le marché de l'emploi exige une amélioration des conditions de travail et des chances de promotion.

En admettant que dorénavant une harmonisation puisse être réalisée, compte tenu notamment des principes exposés aux points VII et IX ci-dessus, le principe de la libre circulation pourra aussi être considéré comme garanti.

2. HARMONISER LES MONOGRAPHIES PROFESSIONNELLES ET LES MODES DE FORMATION

L'harmonisation des profils professionnels et des moyens de formation dans les pays membres de la CEE dépendra sans aucun doute notamment dans la mesure où des branches d'activité européennes parviendront finalement à se former par-delà les frontières nationales actuelles. A cet égard, les conditions nécessaires paraissent vraiment être réunies dans les transports. Les associations internationales des transporteurs offrent, par exemple, certaines possibilités. Nul doute que les syndicats utiliseront également ces possibilités et qu'ils les incluront dans leur programme.

3. ASSURER LA FORMATION LINGUISTIQUE, SURTOUT DANS LE DOMAINE TECHNIQUE

Etant donné que l'interdépendance plus étroite des économies nationales européennes suppose aussi naturellement une amélioration sur le plan linguistique, il importe d'attacher une grande importance à l'enseignement des langues, surtout dans le domaine spécifique des transports. Il est encore trop tôt pour dire s'il se formera à la longue un langage technique (comme par exemple dans la navigation aérienne). Toutefois, un effort devrait résolument être fait en vue d'unifier les systèmes de mesure, les notions techniques, les dispositifs et les mesures de sécurité.

Le Marché commun doit promouvoir le progrès économique. Des tâches importantes incombent dans ce domaine aux transports. L'Europe de demain ne pourra pas résister à la concurrence si son rendement général ne continue pas de s'accroître. Cela vaut aussi pour les échanges de marchandises et de services par route, par chemin de fer et par voie navigable. L'importance du perfectionnement technique est particulièrement évidente dans les transports. Sans une adaptation et une amélioration constantes du niveau de formation, ce perfectionnement reste inefficace. Par son intelligence, son travail et son talent d'organisation, l'homme reste le moteur du progrès.

COMMISSION II

RAPPORT n° 14

A. Conséquences dans le domaine de la formation professionnelle des problèmes posés par le développement régional et la reconversion économique

Rapporteur: P. Noddings

président de l'Institut européen pour la formation professionnelle, Paris

B. Développement régional et formation professionnelle dans les pays de la Communauté économique européenne

Rapporteur: G. De Rita

administrateur-délégué du centre d'étude sur les investissements sociaux, Rome

A. CONSÉQUENCES DANS LE DOMAINE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES PROBLÈMES POSÉS PAR LE DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL ET LA RECONVERSION ÉCONOMIQUE

INTRODUCTION

Les conséquences dans le domaine de la formation professionnelle des problèmes posés par le développement régional et la reconversion économique, thème du présent rapport, soulèvent tout un ensemble de questions qui portent, d'une part, sur la définition que l'on peut donner d'une région et, d'autre part, sur les moyens d'étude dont on dispose actuellement pour l'analyse des phénomènes de développement régional et de reconversion économique.

A l'issue de la conférence sur les économies régionales organisée en décembre 1961 par la Commission de la Communauté économique européenne, M. le vice-président Marjolin, dans son rapport de synthèse final, soulignait quelques points qui l'avaient particulièrement frappé:

« Le premier est l'intérêt croissant que l'opinion de nos différents pays porte aux problèmes régionaux. Le second est la tendance pour la politique régionale à devenir partout une partie intégrante de la politique économique nationale, alors que jusqu'à présent la politique régionale était plutôt une espèce de correctif que l'on apportait aux politiques économiques nationales une fois que celles-ci avaient produit leurs effets centralisateurs. Les régions périphériques se dépeuplant, les grandes agglomérations centrales se gonflant toujours davantage, les gouvernements étaient menés à réagir: une politique régionale était élaborée, distincte, différente, isolée de la politique nationale.

De plus en plus — bien que de très grands progrès restent encore à accomplir dans cette direction — on se rend compte que la politique régionale n'est pas simplement un chapitre, mais un aspect de la politique économique générale; toute la politique économique doit être considérée sous l'angle de ses effets sur les régions ».

Cette tendance se développe et se confirme actuellement, les économies régionales jouant dans l'économie nationale un rôle croissant.

Toutefois, lorsque l'on examine de façon précise les phénomènes de développement régional, on constate que ceux-ci prennent des formes extrêmement variées suivant leurs causes (telles que découverte de nouvelles sources d'énergie ou possibilités d'une main-d'œuvre abondante, ou situation géographique et économique favorable, etc.) et suivant les structures déjà en place dans les régions où ils s'implantent. Par ailleurs, suivant leur importance, ces phénomènes de développement intéressent une ville, une zone géographique limitée ou toute une région.

La première observation qui s'impose donc, si l'on veut poursuivre des études dans ce domaine, serait de définir ce que l'on entend par « région », de façon à saisir des complexes socio-économiques comparables et ainsi procéder à des études comparatives ayant une réelle valeur.

Une autre observation que l'on doit faire concerne les moyens d'investigation de ces phénomènes de développement régional. En effet, l'intérêt qui leur est porté est

relativement nouveau. Ils ont donc jusqu'ici été assez peu étudiés, et de façon très incomplète, et les analyses que nous possédons sur certains d'entre eux sont, en l'état actuel, difficilement comparables.

Enfin, il faut noter que les études faites sur les moyens et les systèmes de formation professionnelle ont jusqu'ici présenté un caractère « global », c'est-à-dire que l'on a essentiellement examiné les résultats et les situations d'ensemble de ces moyens sur le plan national. Les politiques et les situations régionales, voire locales, n'ont en général pas fait l'objet d'études systématiques et comparables. Or les descriptions que nous possédons des situations nationales ne montrent nullement l'extrême diversité des situations régionales ni l'évolution de ces situations, et il est extrêmement difficile, à travers les documents « nationaux », de reconstituer le visage des différentes régions d'un pays.

Pour notre étude, compte tenu des difficultés que pose la réunion d'une documentation homogène et complète, nous avons procédé de façon empirique. Nous nous sommes donc efforcés de partir de quelques phénomènes concrets afin de voir si, à partir de ceux-ci, il était possible de dégager des conclusions générales quant aux conséquences du développement régional et de la reconversion économique dans le domaine de la formation professionnelle.

Nous avons donc procédé à l'examen de quatre cas particuliers: deux portant sur des phénomènes très localisés de développement économique rapide en France (zone de Dunkerque et zone de Lacq), un portant sur un phénomène de reconversion économique en Belgique (Hainaut industriel), et un portant sur un phénomène d'évolution économique lente en Allemagne (région de l'Eifel-Hunsrück).

Sur chacun de ces cas nous avons établi une monographie schématique qui vise à retracer, d'une part, l'évolution socio-économique de chacune des zones considérées et, d'autre part, l'évolution parallèle des moyens de formation, en nous efforçant d'analyser cette évolution.

Il importe bien de considérer que ce rapport ne constitue donc qu'une première approche de ce problème et une première étude sur ce thème. Sans préjuger les conclusions auxquelles parviendra notre colloque dans ce domaine, il apparaît toutefois qu'il serait extrêmement heureux que les institutions compétentes de la Communauté économique européenne se penchent de façon toute particulière sur ces problèmes et entreprennent notamment dans ce domaine une série d'études et d'analyses qui permettraient alors de dégager les principes d'une ou de politiques de formation professionnelle par rapport aux formes de développement régional.

ZONE DE DUNKERQUE

L'exemple de Dunkerque a été choisi parce que cette ville connaît un développement considérable depuis que la décision a été prise en 1956 d'y implanter un nouveau complexe sidérurgique — le plus puissant de France — qui traiterait des minerais importés d'outre-mer et bénéficierait des avantages liés aux installations portuaires,

de la proximité de charbon et de sources d'énergie et de la présence d'un arrière-pays industriel jouissant d'une position particulièrement favorable dans l'hypothèse du développement d'un marché européen unifié.

La construction du complexe sidérurgique a commencé en 1960. Actuellement, les nouvelles installations comportent:

- le groupe sidérurgique Usinor, dont la production a atteint 1,5 million de tonnes d'acier en 1963 et doit pouvoir être portée à 5 ou 6 millions de tonnes; 3 600 personnes y sont actuellement employées;
- une centrale thermique d'une capacité de 250 000 kWh, qui emploie 150 personnes;
- une centrale à oxygène (Air Liquide) destinée à alimenter l'aciérie et employant 50 personnes;
- une usine de fabrication de tubes (Vallourec), employant 200 personnes.

Parallèlement à l'installation du complexe sidérurgique, un certain nombre de faits indiquent le développement économique sensible de la région:

- les industries traditionnelles de Dunkerque (construction et réparation navale, métallurgie, tissage de jute, chimie, huileries et industries alimentaires) maintiennent ou étendent leurs activités;
- la raffinerie BP envisage de porter sa capacité de 4,5 millions de tonnes en 1963 à 7,5 millions de tonnes en 1970 et de créer une unité de pétrochimie;
- une zone industrielle a été aménagée sur la commune de Petite-Synthe, sur laquelle 24 entreprises se sont implantées, qui représenteront en marche normale environ 500 emplois;
- le trafic du port de Dunkerque est passé de 6 millions de tonnes en 1954 à 8,6 millions de tonnes en 1962 et 12 millions de tonnes en 1963; il est prévu qu'il atteindra 20 à 22 millions de tonnes en 1970.

Ce développement a entraîné une transformation des données démographiques et économiques de la région.

Sur le plan démographique, la population de l'agglomération de Dunkerque, qui groupe dix communes, est passée de 98 000 personnes en 1954 à 125 000 en 1962, soit un accroissement de 27% correspondant à une progression moyenne annuelle de 3%. Ce mouvement serait dû pour un tiers à la croissance démographique naturelle, et pour deux tiers au solde positif des migrations. En effet, pendant toute cette période, pour 2 000 départs environ par an, on a enregistré 3 000 arrivées annuelles de 1954 à 1959, le mouvement s'intensifiant à partir de 1960 pour atteindre 5 000 arrivées par an, ce en fonction de l'installation d'Usinor qui a accentué la tendance existante.

La répartition de la population active par secteurs d'activité s'est modifiée pour atteindre un meilleur équilibre entre activités secondaires et activités tertiaires, comme le montrent les chiffres suivants ⁽¹⁾:

Répartition de la population par secteur d'activité

Secteur	1954		1962	
	en unités	en %		
Agriculture	1 500	4	600	1
Industrie	16 000	40	22 700	48
<i>dont:</i>				
Bâtiment, travaux publics	6 000		6 400	
Construction navale			3 700	
Sidérurgie, 1 ^{re} transformation des métaux	} 5 000		5 200 ⁽¹⁾	
Autres industries mécaniques et électriques			1 500	
Industries agricoles et alimentaires	1 500		1 900	
Textile	1 500		1 700	
Carburants, énergie, eau	1 300		1 500	
Autres industries	500		800	
Commerce, transports, services	21 000	56	24 700	51
<i>dont:</i>				
Transports et auxiliaires	8 000		8 500	
Commerce, assurances, banques, spectacles	7 000		7 000	
Services	3 000		} 9 200	
Administration armée, services publics	3 000			
Total	38 500		48 000	
dont femmes	9 400		11 500	

⁽¹⁾ Effectifs 1964.

On constate qu'en ce qui concerne l'emploi masculin, l'augmentation intéresse surtout l'industrie, et essentiellement les secteurs de la sidérurgie, de la métallurgie et de la mécanique. Les industries dunkerquoises traditionnelles continuent à se développer normalement. Si l'on note une certaine réduction des effectifs de la construction navale, ce fait n'est pas dû à une diminution des activités de cette industrie mais à l'effort de modernisation et de rationalisation des méthodes de production qui y a été accompli. Il en est de même dans les transports où, du fait du développement de la mécanisation, l'augmentation des effectifs n'a pas été proportionnelle à l'accroissement du trafic portuaire.

En ce qui concerne l'emploi féminin, l'augmentation la plus importante a intéressé les activités de services.

⁽¹⁾ Chiffres communiqués par le comité dunkerquois d'études économiques et sociales.

*Evolution de la population active par catégorie socio-professionnelle*¹

(en unités)

Catégorie	1954	1962
Agriculteurs exploitants	430	420
Salariés agricoles	198	140
Patrons de l'industrie et du commerce	5 113	5 360
<i>dont:</i>		
Industriels et gros commerçants	567	500
Professions libérales et cadres supérieurs	1 330	2 160
<i>dont:</i>		
Ingénieurs	} 1 005	740
Cadres supérieurs		960
Cadres moyens	2 217	3 480
<i>dont:</i>		
Techniciens	} 1 370	880
Cadres moyens de l'industrie et du commerce		1 260
Employés	4 438	6 140
Ouvriers, contremaîtres	18 816	23 080
Personnel de service	} 2 479	2 500
Autres catégories		1 020

(¹) Chiffres communiqués par le comité dunkerquois d'étude économiques et sociales obtenus par sondage au 1/20e à partir des résultats des recensements de 1954 et 1962. Le pourcentage d'erreur est d'autant plus important que les chiffres sont moins élevés.

L'expansion industrielle de Dunkerque a suscité très rapidement des besoins considérables en matière de formation professionnelle et technique. Or, pour de multiples raisons dont certaines communes à l'ensemble de la région du Nord de la France, Dunkerque souffrait d'un sous-équipement en moyens de formation. En 1958, les seuls établissements existants étaient les suivants:

— le lycée technique de Dunkerque, avec un centre d'apprentissage annexé, comptant au total 1 000 élèves environ et d'où sortaient chaque année 50 ajusteurs et tourneurs, 50 monteurs électriciens et 75 dessinateurs;

— le centre d'apprentissage de Saint-Pol-sur-Mer, formant chaque année environ 80 ouvriers qualifiés du bâtiment;

— le centre de formation professionnelle des adultes de Malo-les-Bains, pouvant accueillir environ 200 stagiaires par an pour les métiers du bâtiment.

Enfin, certaines grandes entreprises, telles que les Ateliers et Chantiers de Dunkerque et de Bordeaux, la Compagnie des Ateliers et Forges de la Loire, possédaient leur propre centre de formation.

Ainsi, il apparaissait que, même en faisant abstraction de l'implantation de nouvelles industries, les structures existantes ne pouvaient assurer la formation d'une main-

d'œuvre qualifiée en nombre suffisant, compte tenu du progrès technique et de l'expansion naturelle des entreprises. Le développement économique de la région rendait donc d'autant nécessaire que soit pris un ensemble de mesures en vue de faire face aux besoins en matière de formation professionnelle.

Tout d'abord, le ministère du travail accomplit un effort considérable pour développer ses centres de formation professionnelle des adultes. A Malo-les-Bains, il était créé de nouvelles sections pour le bâtiment et les métaux; la capacité de formation du centre était ainsi portée à environ 500 stagiaires par an. Cette action, s'ajoutant à une recherche systématique de main-d'œuvre dans tous les départements français et à la mise en œuvre d'un système de compensation régionale, puis nationale, dans le recrutement des centres de formation, a permis de satisfaire les besoins en main-d'œuvre des chantiers (6 500 personnes au total entre 1960 et 1964, dont un tiers seulement amenées par les entreprises).

Par ailleurs, afin d'assurer de façon plus générale l'adaptation des moyens de formation à la transformation des structures économiques, un organisme nouveau a été créé en 1961, avec la participation de la chambre de commerce, des professions et des entreprises: l'association interprofessionnelle pour l'orientation, la formation et le perfectionnement (AIOFP), qui a pour mission d'étudier, de promouvoir et de résoudre les problèmes touchant à l'orientation, à la formation et au perfectionnement professionnels des travailleurs des entreprises.

L'action menée par l'AIOFP en liaison avec l'enseignement technique et les services du ministère du travail a abouti à ce jour aux réalisations suivantes.

Formation d'ouvriers qualifiés

— Création du collège d'enseignement technique de Coudekerque-Branche, à la suite d'une convention passée entre la chambre de commerce de Dunkerque et le ministère de l'éducation nationale. Cet établissement pourra accueillir 600 élèves.

— Création de l'école professionnelle des industries dunkerquoises, pouvant accueillir 360 élèves. Cet établissement, ouvert en septembre 1962, est géré par l'AIOFP au nom des groupements professionnels de Dunkerque.

— Création d'un centre interprofessionnel de formation professionnelle des adultes, ouvert en 1962 et géré par l'AIOFP en vertu d'une convention passée avec le ministère du travail. Ce centre, qui peut accueillir 160 stagiaires par an, forme des ajusteurs, des ajusteurs-électriciens, et comporte deux sections de perfectionnement formant, à partir de professionnels, des ouvriers hautement qualifiés: mécaniciens et électriciens d'entretien de la sidérurgie.

— Création d'un centre de formation à la manutention, organisant des stages destinés au personnel employé dans les entreprises.

Formation d'agents de maîtrise

L'AIOFP a été à l'origine des cours de promotion sociale (formation d'agents de maîtrise) organisés au collège d'enseignement technique de Saint-Pol-sur-Mer, reconnus et subventionnés par l'éducation nationale.

De plus, l'AIOFP assure elle-même des cycles de formation pour les nouveaux agents de maîtrise.

Perfectionnement des cadres

L'AIOFP a également lancé une action de perfectionnement des cadres comportant notamment :

- un cycle de formation assuré en coopération avec le Centre d'études des problèmes industriels de Lille;
- des stages d'entraînement aux techniques d'expression et de conduite de réunions;
- des séries de conférences sur des sujets d'ordre général ou économique.

L'AIOFP représente donc une initiative particulièrement intéressante en vue de la coordination des actions de formation professionnelle sur le plan régional, dont le développement a d'ailleurs été favorisé par la faiblesse des structures de formation existant au départ.

Il faut notamment porter à son crédit :

- l'établissement de modes de coopération originaux entre les initiatives privées et les instances publiques responsables de la formation, particulièrement avec le ministère du travail; avec l'éducation nationale, le champ des possibilités dans ce domaine reste moins ouvert du fait de la rigidité des structures de ce ministère;
- la sensibilisation des milieux patronaux aux problèmes de formation; l'action de l'AIOFP, qui bénéficiait au départ du soutien de quelques grandes entreprises seulement, s'est progressivement étendue aux petites et moyennes entreprises appartenant à des secteurs de plus en plus divers des industries traditionnelles de la région;
- le fait que l'AIOFP constitue un moyen particulièrement adapté à l'application d'une politique de formation professionnelle à long terme.

L'étude de la zone de Dunkerque permet donc de dégager un ensemble de conclusions que nous examinerons à l'issue de ce rapport et qui concernent plus particulièrement les problèmes que pose la coopération des organisations professionnelles et des entreprises avec les pouvoirs publics dans le domaine de la formation professionnelle en vue de répondre rapidement à des besoins particuliers.

Relevons seulement dès maintenant que la solution adoptée à Dunkerque, et qui paraît heureuse, par la création d'un organisme spécialisé (l'AIOFP) pourrait constituer un exemple intéressant de solution simple et efficace dans ce domaine.

ZONE DE LACQ

Lacq se trouve situé dans la plaine du Gave, à vingt-cinq km de Pau, dans le département des Basses-Pyrénées.

Avant la découverte du gaz naturel, la région se caractérisait par une économie à prépondérance agricole. Pour l'ensemble du département des Basses-Pyrénées, la

répartition de la population active par grands secteurs d'activités était en 1954 la suivante (1) :

Répartition de la population active par grands secteurs

(en %)

Secteur	Basses-Pyrénées	France
Agriculture	41,9	27,3
Industrie	26,0	32,5
Secteur tertiaire	32,1	38,2

Cette prépondérance agricole était encore plus marquée dans la zone de Lacq proprement dite (cantons d'Arthez, Lagor, Lescar, Monein, Navarrenx, Orthez et commune de Billères) où une étude effectuée à partir des résultats du recensement de 1954 donne la répartition suivante (2) :

Répartition de la population active par grands secteurs

(en %)

Secteur	Zone de Lacq proprement dite
Agriculture	59
Industrie	21
Secteur tertiaire	20

Les industries traditionnelles de la région (réparations mécaniques et électriques, textile, habillement, chaussure, ameublement etc.) étaient pour la plupart en déclin, pour des raisons tenant surtout à l'éloignement des grands centres de la vie nationale et à la structure même de ces industries. En effet, celles-ci se composaient en majorité d'établissements à caractère semi-artisanal utilisant des techniques anciennes de fabrication et qui, le plus souvent, n'avaient pas su rationaliser et organiser leur production et ne disposaient pas en général d'une surface financière suffisante pour réaliser les investissements nécessaires pour leur développement.

A ces industries traditionnelles étaient venues s'ajouter peu avant la deuxième guerre mondiale certaines industries modernes, essentiellement de construction aéronautique, obéissant aux impératifs de décentralisation édictés par le gouvernement pour des raisons stratégiques. C'est ainsi par exemple que les Établissements Messier s'étaient installés à Arudy et la Société Turboméca à Bordes.

(1) Chiffres extraits du « Tableau départemental des Basses-Pyrénées mis à jour en 1962 », par MM. Fragonard et Ongagou.

(2) Chiffres établis à partir des données communiquées par l'Institut national de statistiques et d'études économiques - direction régionale de Bordeaux.

La structure de la formation professionnelle répondait aux besoins du département. Il existait dans la zone tout un réseau d'établissements d'enseignement technique groupés autour des principaux pôles industriels de Pau, Oloron, Orthez. Par ailleurs, plusieurs entreprises de l'aéronautique d'installation récente avaient créé leur propre centre d'apprentissage pour la formation d'une partie de leur main-d'œuvre qualifiée.

L'implantation du complexe de Lacq a transformé ces données.

A l'heure actuelle, les installations du complexe comprennent:

— l'usine de la Société Nationale des pétroles d'Aquitaine, qui a commencé à fonctionner en avril 1955 avec une production journalière de 1 million de mètres cubes de gaz brut; actuellement, sa production annuelle est de: 5 730 millions de mètres cubes de gaz épuré, 1 400 000 tonnes de soufre, 260 000 tonnes d'essence, 54 000 tonnes de propane, 70 000 tonnes de butane, elle a récemment entrepris la production de matières plastiques.

— la centrale EDF d'Artrix, comprenant trois groupes de 125 000 kWh, et fonctionnant au gaz naturel;

— l'usine Péchiney de Noguères, dont la capacité de production, de 90 000 tonnes d'aluminium par an en 1963, doit être portée à 120 000 tonnes par an;

— un complexe chimique, dont les fabrications dérivées du gaz, sont très variées.

Dans ces installations étaient employés fin 1963 les effectifs suivants ⁽¹⁾:

SNPA	1 700
Aquitaine-Chimie	700
Péchiney	500
EDF	150
Ethylène-Plastiques	130
Aquitaine-Plastiques	80
	<hr/>
	3 360

A ces chiffres, on doit ajouter le personnel des entreprises installées à Lacq au moment des travaux de construction des installations et qui se sont implantées durablement en vue d'assurer l'entretien du complexe, soit 1 321 personnes pour trente-quatre entreprises.

Sur le plan démographique, l'installation a provoqué un important développement. Entre 1954 et 1962, l'agglomération de Pau a connu l'un des plus forts accroissements du département (+ 27%), passant de 70 000 à 89 000 habitants. Quant à la population de la zone de Lacq proprement dite, elle est passée de 45 600 personnes en 1954 à 64 400 personnes en 1962, soit un accroissement de 41%. Une ville nouvelle, Mourenx, de 12 000 habitants a été construite pour loger les travailleurs appartenant au complexe et leurs familles.

(¹) Chiffres communiqués par le Comité d'expansion économique des Basses-Pyrénées.

Dans la zone de Lacq, la répartition de la population active par grands secteurs d'activité s'est modifiée de la façon suivante ⁽¹⁾:

Evolution de la répartition de la population active par grands secteurs

(en %)

Secteur	1954	1962
Agriculture	59	36
Industrie	21	38
Secteur tertiaire	20	26

Par catégories socio-professionnelles, l'évolution de la population active a été la suivante ⁽²⁾:

*Evolution de la répartition de la population active
par catégories socio-professionnelles*

(en unités)

Catégorie	1954	1962
Agriculteurs exploitants	11 790	8 399
Salariés agricoles	1 572	1 120
Patrons de l'industrie et du commerce	2 399	2 459
Professions libérales et cadres supérieurs	296	635
Cadres moyens	657	1 648
Employés	997	2 158
Ouvriers, contremaîtres	3 848	9 009
Personnel de service	678	1 014
Autres catégories	294	504
Total	22 531	29 252

Quelles ont été les conséquences du développement de la zone de Lacq dans le domaine de la formation professionnelle?

Au niveau de la formation des ouvriers qualifiés, l'installation du complexe de Lacq n'a pas entraîné de changement notable dans la structure de l'enseignement technique tel qu'il existait dans la région.

Ce fait pourrait s'expliquer par les raisons suivantes:

En ce qui concerne les chantiers de construction, il a été fait appel essentiellement à de grandes entreprises de travaux publics, d'importance nationale, qui possédaient

⁽¹⁾ Chiffres établis à partir des données communiquées par l'INSEE - direction régionale de Bordeaux.

⁽²⁾ Données fournies par l'INSEE - direction régionale de Bordeaux.

leur main-d'œuvre qualifiée qu'elles amenèrent sur les lieux. Le nombre de travailleurs originaires des Basses-Pyrénées embauchés sur les chantiers n'a pas dépassé 1 100, pour un effectif de plus de 5 000 au moment de pointe des travaux, et il s'agissait en majorité d'anciens agriculteurs embauchés comme manœuvres sans qualification.

En ce qui concerne la formation de la main-d'œuvre nécessaire au fonctionnement des installations du complexe, l'enseignement technique n'a guère eu de rôle à jouer. Rappelons en effet que les industries qui s'installaient appartenaient à des secteurs qui n'étaient pas auparavant représentés dans la région, et utilisaient pour une grande part des techniques entièrement nouvelles.

En fait, d'après les informations recueillies auprès des entreprises, celles-ci ont amené de l'extérieur la presque totalité de leurs cadres techniques et ont recruté sur place essentiellement du personnel sans qualification, dont elles ont elles-mêmes assuré la formation.

Parmi les éléments recrutés sur place, on notait une forte proportion d'anciens agriculteurs. A titre d'information, il nous a été indiqué à Aquitaine-Chimie que 50% des effectifs de fabrication recrutés dans la région n'avaient jamais travaillé dans l'industrie. Chez Péchiney, il nous a été signalé qu'on comptait parmi le personnel 60% d'éléments d'origine agricole, 25% d'origine rurale et 15% seulement d'origine urbaine.

Au départ, une sélection sévère avait été opérée sur la base de tests psychotechniques, une grande importance étant donnée aux capacités d'adaptation. A la SNPA, la préférence avait été donnée aux éléments possédant une formation de base d'un niveau assez élevé et on y note une forte proportion de bacheliers.

La main-d'œuvre ainsi embauchée est devenue, après formation dans l'entreprise, spécialisée, qualifiée ou hautement qualifiée. Au-delà, les meilleurs éléments ont fourni, après perfectionnement donné également dans l'entreprise, les cadres de maîtrise.

La formation, dans des délais relativement rapides, d'effectifs importants, n'a pas été sans poser aux entreprises des problèmes nombreux dont la solution a souvent exigé la mise au point de méthodes pédagogiques entièrement nouvelles.

Les conséquences directes de l'installation du complexe de Lacq sur la structure de l'enseignement technique dans la région apparaissent donc limitées.

Il faut signaler cependant la création au lycée technique de Pau de deux sections nouvelles ouvertes en coopération avec le SNPA:

- une section recrutant au niveau du brevet d'enseignement industriel ou du baccalauréat et formant en neuf mois des techniciens du pétrole; cette section qui formait surtout des techniciens destinés aux pays d'outre-mer où les débouchés se réduisent sera remplacée à la prochaine rentrée par une section d'aides-chimistes;
- une section formant des techniciens électroniciens en deux ans de cours du soir.

Par ailleurs, l'ouverture à Pau d'un centre de formation professionnelle des adultes pour les métiers des métaux, pouvant accueillir 150 stagiaires par an, est actuellement

envisagée. La création de ce centre permettrait, d'une part, d'aider à la reconversion d'une partie du personnel des Forges du Boucau, dont la fermeture doit avoir lieu prochainement et, d'autre part, de réduire la pénurie en professionnels qualifiés dont se plaignent les industries locales traditionnelles.

Enfin, si, jusqu'à présent, l'implantation du complexe de Lacq a eu peu d'incidences sur les structures de formation existantes, il faut signaler qu'elle a entraîné une transformation des mentalités et a contribué dans une large mesure au développement des efforts faits tant par l'enseignement technique que par les organisations professionnelles et interprofessionnelles au niveau du perfectionnement.

A ce sujet, il convient de noter les faits suivants :

— l'Education nationale a développé des cours de promotion du travail à Pau et Mourenx, tandis que le Conservatoire national des arts et métiers créait à Pau une annexe à son centre associé de Bordeaux; au total, les divers cours de promotion du travail groupent près de 300 auditeurs, dont de nombreux membres du personnel des nouvelles entreprises;

— au niveau du perfectionnement des cadres, une annexe de l'Institut d'administration des entreprises fonctionne à Pau depuis cinq ans;

— de son côté, la Fédération des industries du Béarn assure des cycles de perfectionnement pour les chefs d'entreprise et a créé un centre de formation des agents de maîtrise qui fonctionne depuis deux ans;

— enfin, sur l'initiative du Comité d'expansion régionale des Basses-Pyrénées et en liaison avec le Commissariat à la productivité s'est déroulée une opération « technique - organisation - productivité », visant à informer les chefs des petites et moyennes entreprises des techniques modernes d'organisation.

Cette opération comportait d'une part une série de sessions mensuelles pendant lesquelles un enseignement était donné par des ingénieurs conseillers en organisation venus de Paris. D'autre part, dans l'intervalle des sessions, l'application pratique de l'enseignement dans les entreprises se faisait sous la direction d'ingénieurs appartenant aux grandes entreprises et agissant comme conseillers et répétiteurs auprès des chefs d'entreprise.

L'opération a donné d'importants résultats sur le plan de l'amélioration de la productivité dans les industries traditionnelles de la région.

A toutes ces initiatives, les grandes entreprises nouvellement installées ont apporté une contribution particulièrement utile, soit en fournissant des locaux pour le déroulement des sessions, soit en détachant des cadres comme animateurs et instructeurs, soit enfin en contribuant par leur soutien moral et financier au succès des opérations.

L'étude de la région de Lacq permet de dégager certaines conclusions concernant les problèmes de formation que pose l'implantation ou le développement d'industries à la pointe du progrès technique, utilisant des procédés de production nouveaux. Ces conclusions, qui seront reprises et étudiées dans le cadre des conclusions générales, sont importantes si l'on considère que, dans de nombreux cas, ce sont des industries techniquement très évoluées qui sont amenées à s'implanter dans des régions peu ou insuffisamment développées.

LE HAINAUT INDUSTRIEL

Le Hainaut en Belgique a offert au cours des dernières années un exemple intéressant de reconversion économique.

Les deux régions de la province où les problèmes de reconversion industrielle se posent avec le plus d'intensité sont le Borinage et le Centre.

Depuis 1947, l'emploi total y a diminué de 35 000 unités (correspondant à une diminution de 11% dans le Centre et de 22% dans le Borinage). Cette réduction s'est accélérée ces dernières années. Au total, de 1957 à 1965, on estime que le Borinage aura perdu 27 000 emplois, soit 28% de sa population active.

A l'origine de ce déclin, on trouve principalement l'abandon progressif du charbon comme source d'énergie et la fermeture d'un certain nombre de puits dont l'exploitation n'est plus rentable.

La production des charbonnages du Hainaut s'élevait en 1962 à 8 millions de tonnes, ce qui représente une diminution de 7 millions de tonnes par rapport à ce qu'elle était en 1951. Et la réalisation du plan d'assainissement prévu par la CECA doit entraîner à terme une nouvelle réduction de la production charbonnière, faisant passer la production du Borinage de 4 000 000 à 500 000 tonnes et celle du Centre de 3 500 000 à 500 000 tonnes.

De ce fait, en 1962, les mines avaient perdu la moitié de leurs effectifs par rapport à 1958 et n'occupaient plus que 36 000 salariés contre 72 000 en 1958.

Cette baisse d'activité économique touchait plus particulièrement le Borinage, dont l'industrie était entièrement axée sur l'extraction du charbon, alors que le Centre possédait une structure économique plus diversifiée du fait de l'existence, à côté des charbonnages, d'une puissante sidérurgie, d'industries de constructions mécanique et électrique, d'une industrie chimique et d'industries légères (alimentation, habillement, etc.).

Les pouvoirs provinciaux se sont donc efforcés de favoriser l'implantation d'industries nouvelles en créant au nord du Borinage la nouvelle zone industrielle de Ghlin-Baudour. Plusieurs entreprises s'y sont implantées, parmi lesquelles citons la Brasserie de Ghlin, la Verrerie Verlica, la Société Weyerhauser et le Comptoir métallurgique européen.

Actuellement, d'autres entreprises sont en cours de construction, dont la SA Aleurope, Pirelli, Cameron Machines, la SA Pourveur et les Etablissements Mirgaux.

La réalisation de l'ensemble de ces projets doit entraîner la création de 4 000 emplois nouveaux.

Enfin, d'autres zones industrielles sont en cours d'aménagement tant dans le Borinage que dans le Centre.

Pour prévenir les conséquences sociales de la fermeture des mines, des mesures particulières ont été prises par le ministère de l'emploi et du travail.

Rappelons ici que dès 1945, des possibilités de réadaptation professionnelle ont été offertes aux chômeurs dans le cadre des centres collectifs instaurés et gérés par

l'Office national du placement et du chômage. Cette action, strictement limitée aux chômeurs, ne touchait que des effectifs peu importants (1 500 chômeurs environ par an pour l'ensemble de la Belgique).

La loi du 14 février 1961 a modifié le fonctionnement de ces centres en vue de les adapter notamment au reclassement de la main-d'œuvre dans les zones en cours de reconversion.

Les possibilités d'action de l'Office national du placement et du chômage, devenu l'Office national de l'emploi ont été accrues et des réformes ont été conçues pour lui permettre, en plus de sa mission initiale de réadaptation des chômeurs et des handicapés:

- d'aider à la mobilité professionnelle des travailleurs en leur donnant les moyens d'acquérir une autre formation;
- d'accroître la mobilité géographique des travailleurs en facilitant leur déplacement vers des régions où ils pourront trouver du travail;
- d'aider les entreprises nouvelles dans la sélection et la formation de leur personnel.

Depuis ces réformes, l'action de l'Office national de l'emploi n'est plus limitée aux chômeurs mais étendue en principe à tous les travailleurs. Le bénéfice de la formation professionnelle accélérée est ainsi étendu à tous les travailleurs, chômeurs ou en activité, salariés ou indépendants, âgés de 21 ans, et aux jeunes travailleurs de 18 à 21 ans.

Les employeurs peuvent également demander l'inscription de travailleurs qu'ils emploient aux cours organisés dans les centres de formation professionnelle des adultes.

Par ailleurs, l'Office national de l'emploi est à la disposition des employeurs qui souhaiteraient créer une nouvelle entreprise, étendre ou reconverter une entreprise existante, pour les aider dans la sélection, la formation professionnelle ou le reclassement de leur personnel.

En fait, en ce qui concerne le Hainaut, il ne semble pas que l'ouverture des centres de formation professionnelle des adultes à tous les travailleurs, même non-chômeurs, ait provoqué dans ces centres un afflux considérable de candidats désireux de se reconverter.

On constate en effet que, depuis 1958, sur les 10 000 mineurs du Borinage licenciés des charbonnages et bénéficiant des aides de la CECA, 314 seulement sont passés par les centres dépendant des bureaux régionaux de l'Office national de l'emploi en vue d'acquérir une nouvelle qualification.

Il semble que l'on comptait, parmi les ouvriers licenciés, un grand nombre d'étrangers qui ont regagné leur pays d'origine ou qui ont trouvé facilement un emploi dans les mines de la région restant en activité et qui manquaient de main-d'œuvre qualifiée. Pour ce qui concerne les Belges, les éléments âgés ont été admis à la retraite; les autres ont pu se reclasser sans difficultés dans les autres industries de la région ou extérieures à la région, qui ont bénéficié pendant toutes ces années d'une conjoncture particulièrement favorable.

En revanche, les nouvelles dispositions légales ont permis à l'Office national de l'emploi d'apporter une aide très appréciée aux nouvelles entreprises s'installant dans la région.

C'est ainsi par exemple qu'une convention a été passée entre l'Office et la Verrerie Verlica récemment installée dans la zone de Ghlin-Baudour. Aux termes de cette convention, l'Office national de l'emploi coopérait à la formation du personnel recruté par cette entreprise. Des programmes de formation ont été élaborés en commun par les services de l'emploi et les techniciens de l'usine, la formation étant ensuite donnée dans les locaux de l'usine, par des moniteurs fournis par l'entreprise et suivant les méthodes de la formation professionnelle accélérée. Cette action a permis de former dans des délais rapides 400 ouvriers spécialisés et qualifiés.

D'autres entreprises ont également fait appel à l'Office national de l'emploi, soit en passant avec celui-ci des conventions de même type que Verlica, soit simplement en vue d'obtenir une aide financière pour la formation de leur personnel.

L'Office national de l'emploi, qui dispose en Hainaut de cinq bureaux régionaux auxquels se rattachent une dizaine de centres de formation, peut donc apporter une contribution importante à la reconversion de cette province. Mais sa mission consiste surtout à répondre aux besoins qui se présentent à court terme.

L'adaptation de la formation professionnelle à l'évolution des structures techniques et économiques reste à long terme l'affaire de l'enseignement technique. Celui-ci est extrêmement développé dans la province, qu'il s'agisse de l'enseignement de plein exercice ou de l'enseignement du soir, et comptait en 1963 plus de 20 000 inscrits, dont 7 000 dans l'enseignement de plein exercice et 13 000 dans l'enseignement du soir.

L'exemple de cette région amène donc à tirer deux ordres de conclusions:

— dans le domaine de la formation à long terme, l'intérêt d'une certaine décentralisation dans l'organisation scolaire, qui laisserait aux établissements une souplesse suffisante pour adapter, en liaison avec l'industrie, leurs programmes et leurs méthodes à l'évolution des besoins de celle-ci;

— dans le domaine de la formation accélérée et de la réadaptation professionnelle, l'importance de la souplesse des organismes officiels et leur capacité à s'adapter à des situations particulières.

Ces deux ordres de conclusions, qui rejoignent et complètent les conclusions que l'on peut tirer des phénomènes de développement régional, amènent donc à considérer que dans le domaine de la formation les conséquences du développement sont similaires à celles de la reconversion et incitent à rechercher des solutions qui sont voisines.

LA RÉGION DE L'Eifel-HUNSRUCK

La région de l'Eifel-Hunsrück fait partie du massif schisteux rhénan. Elle est limitée au nord par la plaine du Rhin inférieur, à l'est par la vallée du Rhin, au sud par la vallée de la Nahe et le bassin de la Sarre, à l'ouest par les frontières du grand-duché de Luxembourg et de la Belgique.

La région de l'Eifel-Hunsrück au sens du présent exposé englobe donc la circonscription (Regierungsbezirk) de Trêves, ainsi que dans la circonscription de Coblence les « Kreis » de Cochem et de Zell et la partie occidentale des « Kreis » de Mayen et de Ahrweiler.

La densité moyenne de la population dans cette région est faible et croît lentement: au 31 décembre 1960, on comptait dans la région 596 000 habitants et au 31 mars 1964, 612 000 habitants. L'accroissement de population en plus de trois ans a donc été de 16 000 personnes. Il faut toutefois noter que dans cette même région, les excédents de naissances sont encore considérables et que la lente augmentation de la population est pour une large mesure la conséquence des phénomènes de migrations.

L'évolution de la population active est par contre plus sensible: de 156 235 personnes en 1950, la population active est passée à 211 361 personnes en 1961. On comptait, en 1960, 25 430 employés dans l'industrie. Ce chiffre est monté à 27 000 en septembre 1963, soit 1 600 personnes de plus.

Ces derniers chiffres indiquent un degré d'industrialisation encore faible: un peu plus de 4% seulement de la population de la région est employée dans l'industrie, alors que la moyenne, pour l'ensemble de la république fédérale d'Allemagne, est supérieure à 15%.

Dans l'économie de la région de l'Eifel-Hunsrück, l'agriculture joue un rôle déterminant. Or la situation dans ce secteur apparaît comme assez peu satisfaisante. En 1960, 87% environ du total des exploitations avaient une superficie inférieure à dix hectares. Si l'on considère que, suivant les estimations de la CEE, seules les exploitations — à l'exception de celles pratiquant des cultures spécialisées très intensives — d'une superficie supérieure à dix hectares pourront se maintenir dans le Marché commun, on est amené à être pessimiste sur l'avenir de l'économie agricole de la région, en l'état actuel de ses structures, et à prévoir à plus ou moins long terme la modification de ces structures.

Ajoutons que la petite taille des exploitations agricoles et, par conséquent, la faiblesse de leurs moyens leur interdisent d'utiliser à plein les possibilités de mécanisation et de rationalisation, et par conséquent la pleine exploitation du sol.

L'étude de la population active fait ressortir le faible degré d'industrialisation de la région et celui-ci n'évolue que très lentement. Dans la région du « Regierungsbezirk » de Coblence, au cours des dix dernières années, il ne s'est créé qu'une vingtaine d'entreprises industrielles de quelque importance, c'est-à-dire employant plus de 50 personnes. Ces entreprises, qui appartiennent pour la plupart aux industries textiles, de l'habillement et de la métallurgie, emploient actuellement 2 300 personnes.

L'analyse des moyens de formation professionnelle et technique pour l'industrie de la région fait notamment apparaître l'existence des établissements suivants:

- une école d'ingénieurs à Coblence,
- une école d'ingénieurs à Trêves.

Ces deux écoles d'ingénieurs — de niveau non universitaire — forment des élèves d'un niveau approximativement comparable aux ingénieurs-techniciens en Belgique et aux techniciens supérieurs en France.

On trouve également:

- une école de techniciens à Coblenche,
- des écoles professionnelles à Coblenche, Trêves, Zell, Cochem, Traben-Trarbach, Mayen.

Ces écoles professionnelles, suivant le système allemand de formation, donnent à raison de huit heures par semaine une formation complémentaire pratique et surtout théorique aux jeunes sous contrat d'apprentissage ainsi qu'à tous les jeunes travaillant dans l'industrie et âgés de moins de 18 ans. Les jeunes sous contrat d'apprentissage reçoivent l'essentiel de leur formation pratique dans l'entreprise.

L'examen de l'ensemble de la région de l'Eifel-Hunsrück fait apparaître un certain nombre de facteurs déterminants qui sont pour la plupart la conséquence de l'évolution historique depuis le début du siècle.

Il ne faut pas en effet oublier que la région, avant la première guerre mondiale, faisait partie d'un ensemble économique et douanier englobant notamment le Luxembourg, la Sarre et l'Alsace-Lorraine. Le développement économique de la région, commençant à cette époque, s'est donc trouvé une première fois stoppé par la première guerre mondiale et les changements de frontières qui en résultèrent. L'occupation française qui suivit, coupant cette région frontière d'avec le reste de l'économie allemande, constitua également un frein à son évolution. Sous le III^e Reich, les impératifs militaires firent interdire à certains secteurs de l'industrie de créer des centres de production dans les zones frontières et l'Eifel-Hunsrück fut encore handicapé par cette mesure. La seconde guerre mondiale et les destructions qui en furent la conséquence dans cette zone frontière, l'occupation qui suivit, la séparation de la Sarre du régime douanier et économique allemand à partir de 1947 furent autant de coups portés à l'économie de la région et à son développement.

Ce n'est qu'en 1952 que le niveau de l'économie locale atteignit à nouveau ce qu'il était avant-guerre. Et ce n'est donc qu'à partir de cette date que l'on peut parler de développement de la région.

L'Eifel-Hunsrück offre donc, en plein centre de l'Europe, l'exemple d'une région beaucoup moins développée que la plupart des régions limitrophes et que l'on peut ainsi caractériser:

- un potentiel économique faible qui se traduit par un potentiel financier limité; en 1959, la moyenne des impôts perçus par habitant dans le « Regierungsbezirk » de Trêves n'était que de 72 DM, alors qu'il était à la même date de 140 DM en moyenne pour l'ensemble de la république fédérale d'Allemagne;

- une main-d'œuvre disponible abondante; 15 000 travailleurs de la région, faute de possibilités d'emploi dans la région, se rendent chaque jour dans les zones limitrophes industrielles (Sarre, Ruhr, région du Rhin et du Main) pour y travailler; si au cours des dernières années, une partie de cette main-d'œuvre a pu être employée dans l'industrie en développement, des contingents de main-d'œuvre ont été dans le même temps libérés par l'agriculture et le chiffre de ceux qui doivent s'employer à l'extérieur de la région demeure donc constant; et il faut également tenir compte ici que la réorganisation de l'agriculture va continuer à libérer de la main-d'œuvre; à long terme quelque 30 000 travailleurs suivant les estimations faites à ce titre;

— une industrialisation qui se développe régulièrement mais sur un rythme encore insuffisant pour absorber les disponibilités en main-d'œuvre de la région et accroître de façon très sensible le potentiel économique de la région; de 1948 à 1961, 165 entreprises industrielles ont été créées dans la région, dont 79 avec l'aide des pouvoirs publics; pendant cette même période, le nombre des personnes employées dans l'industrie passait de 10 000 à 25 000.

Les conséquences en matière de formation professionnelle et technique de l'industrialisation de la région apparaissent comme limitées. Tout d'abord il n'a pas été nécessaire de procéder à la création de nouveaux établissements de quelque niveau que ce soit et, d'autre part, l'implantation de nouvelles industries n'a pas provoqué la création de professions nouvelles.

Il faut noter ici que le système allemand de formation des ouvriers qualifiés, de par ses caractéristiques de base, permet d'éviter assez facilement les « à coups » dans la formation sur les plans quantitatifs et qualitatifs. Par ailleurs le rythme de l'industrialisation de la région ne paraît pas avoir posé de problèmes aux établissements de formation technique. Il n'y a donc pas eu de rupture de charge entre les besoins en main-d'œuvre qualifiée ou en techniciens et les moyens de formation.

Toutefois l'étude de cette région permet d'examiner la notion des seuils entre besoins et moyens, seuils au-dessous desquels l'évolution économique d'une région peut s'effectuer dans le cadre des moyens de formation existants. C'est là une notion importante que nous reprendrons dans les conclusions générales.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

L'examen de différents exemples de développement régional nous amène à considérer — en fonction du thème de ce rapport: les conséquences du développement régional dans le domaine de la formation professionnelle — trois ordres de situations:

1. Le développement relativement lent et régulier d'une région insuffisamment développée;
2. Le développement rapide d'une région, conséquence d'une industrialisation importante;
3. La reconversion économique d'une région dont les industries traditionnelles se trouvent menacées et qui se reconvertit par la création de nouvelles industries ou le développement important d'industries locales ne jouant auparavant qu'un rôle secondaire.

Le développement relativement lent et régulier d'une région insuffisamment développée ne pose en général pas de problèmes particuliers dans le domaine de la formation professionnelle. Parmi les exemples que nous avons choisis, c'est le cas de la région de l'Eifel-Hunsrück et nous avons pu constater que l'évolution de cette région n'avait entraîné aucune modification importante dans les structures et les moyens de la région en matière de formation professionnelle. Les structures disposent dans ce cas du temps nécessaire pour pouvoir suivre et s'adapter à l'évolution économique et démographique de la région et peuvent répondre aux besoins de l'économie.

Mais un phénomène de rupture se produit dès que l'évolution économique d'une région n'est plus régulière, soit que l'on assiste à une flambée d'industrialisation par la création d'entreprises nouvelles et importantes, soit qu'une évolution technologique ou économique importante provoque une reconversion profonde des industries de la région.

Nous sommes alors amenés tout d'abord à considérer les conséquences du développement rapide d'une région du fait d'une industrialisation importante. C'est le cas, dans les exemples que nous avons choisis, des régions de Lacq et de Dunkerque.

Les processus de développement dans ce cas paraissent présenter des caractéristiques constantes que l'on peut brièvement schématiser comme suit:

- une entreprise importante ou un complexe industriel s'installe dans une région jusqu'alors pas ou peu industrialisée;
- cette entreprise ou ce complexe industriel provoque dans un deuxième stade l'implantation ou le développement dans la région d'activités connexes; à ce stade apparaissent des entreprises sensiblement moins importantes que les précédentes;
- l'industrialisation de la région provoque une évolution économique qui touche l'ensemble des secteurs, notamment les entreprises industrielles existant précédemment dans la région, qui se trouvent influencées par le dynamisme des nouveaux arrivants et par la nouvelle orientation industrielle de la région.

En ce qui concerne les problèmes de main-d'œuvre, il convient de distinguer trois phases différentes:

A. La première phase est constituée par la construction des installations industrielles, c'est la phase « chantier » au cours de laquelle on fait appel à une main-d'œuvre relativement abondante, main-d'œuvre en général assez mouvante, d'origine très diverse, nationale ou étrangère.

B. Lors de la mise en route du complexe industriel, l'encadrement et les techniciens sont en règle générale « importés » dans la région. Le recrutement dans la région se fait essentiellement pour la main-d'œuvre spécialisée, semi-qualifiée et qualifiée. Il est à noter qu'une certaine partie de la main-d'œuvre ayant travaillé sur les chantiers se stabilise dans la région en s'employant dans l'entreprise après son démarrage.

C. Au bout de quelques années de fonctionnement de l'entreprise, celle-ci devient un centre d'attraction pour la main-d'œuvre locale et régionale, et notamment pour les jeunes.

Sur le plan de la formation professionnelle, on note un certain nombre de constantes:

— Au stade « chantier », les problèmes de formation qui se posent sont assez limités. Il s'agit surtout d'assurer des possibilités suffisantes de formation professionnelle accélérée de courte durée pour les spécialités pour lesquelles on éprouve certaines difficultés de recrutement.

— En ce qui concerne le personnel nécessaire au « démarrage » des entreprises et qui doit être pour une grande part recruté dans la région, il convient de distinguer deux cas :

1) les grandes entreprises paraissent se préoccuper assez peu des possibilités ou des moyens de formation qui leur sont offerts dans la région; si ces moyens font défaut, elles y suppléent elles-mêmes; si leurs besoins sont particulièrement importants, elles obtiennent souvent, par accord avec les autorités officielles (par exemple le ministère du travail en France et en Italie, et le ministère de l'emploi et du travail en Belgique), les moyens nécessaires pour y faire face;

2) les petites et moyennes entreprises au contraire, qui ne disposent que de moyens limités, tiennent beaucoup plus compte, quand elles s'installent dans une région, des disponibilités en main-d'œuvre qu'elles peuvent trouver et de l'existence de moyens de formation correspondant à leurs besoins.

— Lorsque l'industrialisation continue à se développer normalement, il apparaît alors nécessaire de créer dans la région un réseau permanent de moyens de formation visant à fournir aux entreprises locales ou régionales la main-d'œuvre dont elles ont besoin aux différents échelons, moyens de formation qui s'adressent essentiellement aux jeunes.

On constate donc qu'en matière de formation, la formation professionnelle accélérée joue dans un premier stade un rôle extrêmement important, rôle qui va ensuite diminuant cependant qu'à long terme se développent les établissements de formation de type classique.

Ceci suppose notamment qu'en matière de formation professionnelle accélérée, on dispose de moyens à la fois souples et puissants, susceptibles d'être rapidement mis en œuvre dans une zone donnée.

En ce qui concerne la formation de la main-d'œuvre qualifiée, hautement qualifiée et des techniciens dont ont besoin les nouvelles industries, on constate que celles-ci rencontrent souvent certaines difficultés du fait qu'elles utilisent des techniques extrêmement évoluées pour lesquelles il n'existe pas encore de moyens de formation de type classique, ce qui amène fréquemment ces industries à réaliser par leurs propres moyens la formation de leur personnel dans ces domaines.

Enfin, le développement et l'industrialisation rapides d'une région posent un problème annexe en matière de formation. Le déplacement dans une région donnée d'un personnel de techniciens et d'encadrement doit avoir pour corollaire le développement ou la création d'établissements scolaires de tous échelons pour les enfants de ce personnel.

La reconversion économique d'une région pose en matière de formation professionnelle et technique des problèmes semblables à ceux que pose un développement industriel rapide, mais ces problèmes sont dans une certaine mesure plus simples à résoudre car, d'une part, la reconversion d'ouvriers possédant déjà une qualification apparaît souvent comme plus aisée que la qualification d'un personnel sans formation préalable et, d'autre part, il est fréquent que les régions en cours de recon-

version disposent déjà d'un ensemble de moyens de formation, qui ont le mérite d'exister même si une nouvelle orientation doit leur être donnée. L'exemple de Charleroi montre que lorsqu'il y a reconversion économique d'une région, les problèmes de requalification de la main-d'œuvre trouvent assez facilement leur solution.

Les différents exemples que nous avons analysés montrent clairement que la formation suit l'évolution économique mais ne la précède pas. La formation répond à des besoins exprimés par l'économie, elle ne peut pas provoquer l'évolution économique d'une région.

Mais si la formation « suit » l'évolution économique, elle doit pouvoir le faire rapidement et avec toute la souplesse nécessaire pour s'adapter très exactement aux besoins, que ce soit face à un phénomène de reconversion ou à un phénomène de développement rapide.

En matière de formation professionnelle accélérée, il apparaît donc nécessaire que les pays disposent d'un clavier de moyens importants pouvant être très rapidement mis en œuvre dans une région donnée. Ces moyens doivent pouvoir jouer comme des forces d'intervention susceptibles d'être installées en quelques mois, voire quelques semaines, pour une durée variable et d'être ensuite totalement ou partiellement retirés.

En matière de formation professionnelle à long terme, il apparaît nécessaire qu'une étroite coopération entre l'économie et les autorités officielles permette aux établissements de formation, surtout lorsque ceux-ci sont contrôlés par les Etats, de répondre aux besoins tant qualitatifs que quantitatifs de l'économie.

Souplesse dans la mise en œuvre des moyens et coopération étroite entre économie et autorités responsables de l'éducation apparaissent donc comme les conditions de base pour une politique de formation dans le cadre des phénomènes de développement régional.

Ajoutons — ceci déborde un peu l'objet de notre étude mais il convient toutefois de le noter — que tout phénomène de développement régional suppose une mobilité de la main-d'œuvre, non seulement sur le plan régional ou national, mais même dans certains cas sur le plan européen. Une politique européenne en matière de mobilité de la main-d'œuvre apparaît donc comme un facteur important pour les politiques de développement de la région.

M. Marjolin, dans le rapport de synthèse final de la conférence sur les économies régionales, soulignait « l'extrême diversité des situations et la grande prudence dont il faut faire preuve dans les généralisations ». En l'état actuel de notre étude et des renseignements dont nous disposons, cette remarque prend une importance particulière et constituera notre conclusion.

B. DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL ET FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LES PAYS DE LA COMMUNAUTÉ ÉCONOMIQUE EUROPÉENNE

I

Le problème de la formation professionnelle de la main-d'œuvre en relation avec le développement économique entendu tant comme une transformation générale du système de production que dans le sens plus particulier de la transformation régionale est l'un de ceux qui ont demandé le plus souvent des études et des programmes d'intervention au cours des dernières années.

1. Les manières de poser les problèmes et les méthodes venues à maturité au cours des dernières années (en ce qui concerne les prévisions des besoins de personnel qualifié et la programmation des activités de formation) concernent principalement le développement du système économique tout entier, quoique certaines indications orientatrices concernant les aspects généraux du rapport entre l'offre et la demande de personnel qualifié n'aient pas manqué. On en est cependant resté au niveau d'une approximation initiale qui ne paraît pas suffisante pour garantir une situation correcte du rapport entre le développement économique régional et la politique de formation professionnelle.

Selon toute probabilité, cela provient de ce que l'on a presque toujours vu ce rapport dans une perspective essentiellement limitée, la formation du personnel étant considérée comme un facteur de développement étroitement lié à la politique d'intervention régionale. Une telle façon de situer le rapport entre le développement économique régional et la politique de formation professionnelle risque en effet de faire négliger les problèmes qui sont à la base même de ce rapport, étant donné que l'on se concentre ainsi sur les aspects directement opérants de l'intervention à l'échelon local (en parvenant à individualiser et à satisfaire les besoins spécifiques des entreprises récemment installées), sans approfondir les aspects dynamiques du lien entre la politique de développement régional et la politique de formation professionnelle.

2. Avant de décrire la nouvelle perspective vers laquelle il semble nécessaire de s'orienter aujourd'hui, il paraît opportun d'examiner comment le rapport en question a été situé jusqu'à présent; à ce propos, il faut rappeler que la clarification progressive du problème de la formation professionnelle a été due presque exclusivement à la compréhension du rapport existant entre les besoins manifestés par les structures de production et l'engagement des structures de formation. En d'autres termes, la conviction que les mesures de formation doivent permettre de répondre à temps à la demande croissante et expressément manifestée de main-d'œuvre qualifiée résultant du développement de la technique et de l'organisation des diverses activités économiques s'est affirmée progressivement.

On a cependant compris rapidement que la correspondance entre la demande et l'offre de personnel spécialisé, qui peut être considérée comme un critère valable de l'évolution d'un système économique considéré dans son ensemble, ne constitue plus un

critère aussi valable lorsqu'il s'agit d'une région particulière et, en général, du développement régional⁽¹⁾.

En effet, tandis que, sur le plan économique général, l'activité de formation peut être considérée comme une réponse à une demande provenant du secteur de la production, le problème est plus complexe au niveau des régimes en voie de développement. En effet, les mesures de formation ne peuvent pas utiliser comme paramètre la demande provenant des secteurs productifs, étant donné qu'il est fréquent que cette demande n'existe pas encore. Elles doivent donc tendre à promouvoir une offre de personnel spécialisé capable de constituer une incitation à la localisation et au développement de l'industrie.

C'est pourquoi, en principe, une façon de situer un problème valable d'un point de vue général ne peut plus être appliquée aussi valablement aux problèmes généraux de la formation professionnelle. Il suffit par exemple de penser, à cet égard, au fait que, sur le plan local, la création autonome d'une offre (avant même qu'une demande se manifeste) peut constituer en soi un important facteur de développement.

3. Il semble cependant nécessaire de pousser plus loin la recherche d'une façon correcte de poser le problème; en effet, en mettant l'accent sur les problèmes de l'offre considérée comme un élément de stimulation des processus dynamiques à promouvoir sur le plan régional (création de cadres dirigeants et d'agents de maîtrise, encouragement aux entreprises pour la formation du personnel, mise en œuvre de mesures extraordinaires, etc.), on parvient à une intégration complète de la politique de formation et de la politique de développement régional. Cette façon de poser le problème, qui a prévalu au cours des dernières années, ne paraît cependant pas suffisamment liée à la dialectique que l'on constate effectivement dans la réalité quotidienne, notamment sur le plan européen, entre les problèmes de formation professionnelle et le développement régional.

Il est en effet assez clair, semble-t-il, qu'en liant le problème de la formation professionnelle aux mesures de développement régional on ne parvient pas à mettre au point une méthode permettant de mettre l'activité de formation en relation avec l'évolution de la demande et de l'offre de personnel spécialisé ainsi qu'avec les implications régionales de cette évolution. Si l'on considère, par exemple, le système économique européen, on peut constater que son mécanisme de développement et de propulsion autonome présente deux caractéristiques essentielles:

— En premier lieu, il met continuellement en lumière les conditions nécessaires d'une nouvelle propulsion du système (demande de personnel spécialisé, de renouvellement technologique, de recherche scientifique, d'une nouvelle accumulation de capital). Dans ce contexte, le problème de la formation des cadres se pose en termes de plus en plus précis. On ne rencontre pas, comme c'est généralement le cas dans les économies arriérées, une offre d'emploi excédant la demande, mais au con-

(1) Par exemple, la correspondance, en Italie, entre la demande et l'offre de personnel constitue un paramètre valable lorsque l'on envisage l'ensemble du système économique, lequel présente une structure dynamique capable d'une vie et d'une impulsion autonomes et, par conséquent, d'exprimer des exigences précises en matière de personnel qualifié à tous les niveaux. Dans le sud de l'Italie, en revanche, où il n'existe pas encore de système capable d'auto-impulsion, la formation ne peut se référer à une demande clairement exprimée, mais doit tendre, par la valorisation des ressources humaines, à créer les conditions de la mise en route d'un processus autonome de développement.

traire une demande de plus en plus différenciée et spécialisée aux divers niveaux de la qualification professionnelle.

— En second lieu, les éléments dynamiques du développement se localisent dans des zones d'une étendue limitée qui absorbent les afflux croissants de main-d'œuvre tant non qualifiée que qualifiée. Cette concentration géographique du mécanisme de développement implique de très vastes déplacements de main-d'œuvre d'une région à l'autre ou d'un pays à l'autre; de plus, elle a de toute évidence une incidence directe sur le problème des caractéristiques quantitatives et qualitatives de l'offre de personnel dans les différentes réalités régionales, qu'il s'agisse de zones d'immigration ou d'exode.

Il paraît donc nécessaire d'analyser, avant de s'attaquer à la définition d'une politique régionale dans le domaine de la formation professionnelle, quels sont les rapports réciproques qui existent entre le mécanisme du développement, le jeu de l'offre et de la demande de personnel et leur localisation géographique. Ce n'est qu'après cet approfondissement préliminaire que l'on pourra arriver à définir les contenus et les caractéristiques de la politique de formation à l'échelon régional et, par répercussion, les instruments et les procédures à adopter pour les mesures.

4. C'est dans cette perspective que nous nous proposons d'aborder dans la deuxième partie les problèmes relatifs au mécanisme du développement et à ses effets sur l'offre et la demande de personnel qualifié, en particulier sous l'angle de l'aspect que revêtent ces effets sur le plan régional; dans la troisième partie, nous essaierons de définir les problèmes posés par la formulation d'une politique de formation professionnelle répondant tant au dynamisme qu'aux exigences des diverses zones et des diverses activités productrices; dans la quatrième partie, enfin, nous essaierons d'évaluer les répercussions que cette manière de poser le problème pourra avoir sur les politiques nationales et les responsabilités plus vastes qui pourraient apparaître sur le plan de la Communauté.

II

5. Lorsque l'on examine une réalité économique en cours d'expansion rapide telle que celle que l'on rencontre dans les pays européens, il paraît évident que l'évolution de l'emploi — tant du point de vue quantitatif que du point de vue qualitatif — est étroitement liée au mécanisme du développement, à ses caractéristiques et à sa localisation géographique.

Nous proposant d'analyser ici la nature et les aspects du mécanisme actuel du développement, ainsi que ses applications sur le plan régional, nous rappellerons que le processus de développement de la société italienne, de même, d'une façon générale, que celui de la Communauté européenne, présente les caractéristiques suivantes:

a) *Une multiplication de l'initiative des entrepreneurs industriels moyens et petits* tendant à accroître au maximum les effets positifs provoqués par la présence de grands établissements industriels, ce qui entraîne naturellement une extension des régions industrialisées:

— d'une part, en raison du passage d'une localisation concentrée sur trois ou quatre grands établissements urbains à une articulation plus étendue, plus complexe et plus homogène de centres industriels moyens ou petits (appelés aires métropolitaines);

— de l'autre, en raison du fait que le processus de diffusion de nouvelles initiatives d'entrepreneurs n'a pas lieu seulement à l'intérieur des aires métropolitaines, mais tend aussi à toucher les régions les plus proches; par exemple, lorsque l'on examine les données des deux recensements italiens de 1951 et 1961, on peut y voir une tendance très prononcée à l'expansion territoriale du système économique septentrional du triangle traditionnel (Turin-Gênes-Milan) vers les régions voisines de l'Italie centrale orientale ⁽¹⁾.

Le mécanisme de développement, d'un point de vue territorial, s'articule donc d'une manière telle qu'il confère un aspect différent de l'aspect traditionnel aux perspectives de localisation de l'industrie, ainsi que de l'offre et de la demande de personnel qualifié.

b) En second lieu, le mécanisme de développement européen est caractérisé par une *expansion progressive et parfois très rapide de la demande intérieure* provoquée par une acquisition croissante de modèles de consommation typiques des pays les plus développés. Cette expansion présente des aspects différenciés en ce sens que le développement du niveau des consommations se fait d'une manière entièrement différente lorsque l'on passe des régions les plus industrialisées aux régions les plus pauvres. En effet, la modification de la propension à la consommation est due essentiellement, sans parler du niveau des revenus, au changement des attitudes et des comportements individuels.

— Dans les zones de forte concentration économique, le processus d'expansion des consommations est lié à la perspective d'une spécification et d'une articulation nouvelles du niveau déjà atteint, ou bien à la perspective de l'introduction d'une proportion croissante de populations provenant des régions les plus pauvres dans la dynamique des consommations déjà acquises.

— Dans les zones les plus pauvres, le processus de différenciation qualitative et quantitative des consommations s'effectue selon des rythmes plus lents et son contenu est parfois différent. Dans ces zones, le processus d'assimilation d'attitudes nouvelles est d'autant plus lent que sont absents les phénomènes de « *demonstration effect* » typiques des zones plus développées. De plus, les éléments d'innovation se limitent à l'incidence de quelques moyens d'information (cinéma, télévision, radio, presse) ou à la fonction exercée par les émigrants lors de leur retour à leur lieu d'origine, où ils introduisent souvent une mentalité et des comportements entièrement différents de la mentalité et des comportements traditionnels, en ce qui concerne la consommation.

Les aspects fondamentaux de notre mécanisme de développement des pays européens (diffusion des initiatives des entrepreneurs et augmentation de la demande intérieure) sont donc en liaison très étroite avec les problèmes régionaux. Si c'est exact, il faut tenir compte de ce que les problèmes de la formation professionnelle de la main-d'œuvre sont en relation quantitative et qualitative constante avec la configuration du mécanisme de développement sur le plan géographique.

6. En effet, les lignes selon lesquelles se déroule le processus appellent ces déplacements de population qui sont un signe distinctif du moment historique actuel et sont dus tant à la tendance à répondre aux offres d'emploi qu'à l'attraction non

(1) Voir le tableau de la page 419.

seulement économique, mais aussi culturelle et sociale, exercée par les zones où les éléments moteurs du mécanisme de développement sont localisés.

En effet, abstraction faite de la modification progressive de la répartition de la main-d'œuvre par secteurs et par niveaux qualitatifs (modification qui est ici sans intérêt), c'est surtout dans la dynamique régionale de la demande de main-d'œuvre que doivent être recherchés les éléments caractéristiques de la situation européenne en général, et italienne en particulier, où l'on assiste à des déplacements massifs de population provoqués par la croissance rapide de la demande de main-d'œuvre dans certaines zones, par la capacité d'attraction exercée par elles, ainsi que par le fléchissement économique progressif des zones où l'établissement paysan est traditionnel. On se reportera à ce propos au tableau suivant:

Evolution de la répartition de la main-d'œuvre

Circonscription	Nouveaux emplois hors de l'agriculture 1950-1962 (en unités)	en % du total	Accroissement naturel de la main-d'œuvre (en unités)	en % du total	Accroissement naturel en % des nouveaux emplois
I. Régions à forte concentration économique					
a) Italie du Nord occidentale	1 400	35,6	250	9,2	17,9
II. Régions en voie de développement					
b) Italie du Centre orientale	1 730	44,0	800	29,6	46,2
c) Pôles de développement méridionaux	590	15,0	750	27,8	127,1
III. Zones d'exode					
d) Midi pauvre	210	5,4	900	33,3	428,6
Total	3 930	100,0	2 700	100,0	68,7

Ces chiffres ne donnent cependant pas une idée générale des déplacements effectifs de population au cours de la décennie, déplacements que l'on peut comprendre plus clairement si l'on considère qu'il y a eu:

- une immigration de 1 023 000 unités vers l'Italie du Nord occidentale (triangle industriel);
- une émigration de 900 000 unités du Midi vers les autres régions italiennes;
- une émigration de 850 000 unités environ du Midi vers l'étranger.

Cela est dû au fait que, comme il a déjà été dit, les nouveaux emplois créés ont été beaucoup plus nombreux dans les régions développées que dans les régions pauvres, tandis que l'augmentation naturelle a évolué d'une façon inverse.

Ce processus migratoire, qui a caractérisé la société italienne au cours des dernières années, a provoqué une transformation profonde de la structure des établissements

humains en ce qui concerne tant les grandes lignes directrices des courants migratoires (nord-sud, campagne-ville) que la localisation des établissements à l'intérieur de zones suffisamment homogènes (il suffit de penser à la politique complexe relative aux aires métropolitaines, ainsi qu'aux problèmes qui en découlent de migration « pendulaire », de structure des périphéries urbaines, de politique des transports, etc.).

Ce second aspect ne touche pas, évidemment, le problème de la formation professionnelle, tandis que les transformations générales de la structure de l'établissement et les divers aspects que le jeu de l'offre et de la demande de personnel revêt sur le plan régional possèdent une plus grande importance à cet égard.

7. Il convient à ce propos d'aborder le problème sous trois angles: la situation des régions à forte concentration économique (aires métropolitaines); la situation des zones en voie de développement (qui comprennent aussi bien l'Italie du Centre orientale que les pôles de développement du Sud) et la situation des zones d'exode. On peut dire en principe que les caractéristiques de ces zones sont les suivantes:

a) En ce qui concerne les aires métropolitaines, on sait que c'est dans celles-ci que la majeure partie de la dynamique de l'emploi s'est concentrée au cours des dernières années. Lorsqu'on examine en effet les données relatives à cette réalité géographique, on peut observer qu'au cours de cette période c'est là que l'accroissement de la population présente, l'augmentation du nombre des personnes au travail et la diminution du nombre des chômeurs ont accusé les pourcentages les plus élevés, que le taux d'activité a été le plus élevé et que l'on a pu constater une acquisition croissante par les structures de production de niveaux élevés d'organisation et de techniques.

Tout cela a eu pour conséquence que la demande de personnel dans ces zones a atteint non seulement un rythme intense et rapide, mais aussi des niveaux très élevés de diversification qualitative. Il faut en effet considérer que leur développement a été dû essentiellement à l'amélioration technique des grandes entreprises et à la prise constante d'initiatives d'une ampleur petite ou moyenne et que la formation de capacités industrielles, l'accroissement de la demande de personnel directeur et d'agents de maîtrise ainsi que la tendance à rendre l'organisation des grandes entreprises (qui est traditionnellement dualiste) plus ouverte et plus dynamique ont eu une importante répercussion sur la structure de l'emploi.

La demande d'emploi paraît aujourd'hui suffisamment articulée et requiert une intense activité de « promotion » à l'intérieur de l'entreprise, étant donné que le seul moyen de se procurer du personnel nouveau consiste souvent à prendre du personnel non qualifié provenant des zones d'exode.

Le taux d'expansion rapide de la demande, qui rend nécessaire l'engagement de personnel non qualifié, et son niveau qualitatif élevé sont deux aspects contradictoires qui caractérisent conjointement les zones à forte concentration économique. Les activités de formation ont donc à répondre à une demande hautement différenciée et qualifiée à laquelle correspond — paradoxalement — une offre massive de personnel non qualifié.

b) Le cas des zones en voie de développement est différent. Il s'agit de régions où l'augmentation de la main-d'œuvre et de l'emploi a été considérable au cours des

dernières années, car elles ont été marquées aussi bien par la tendance à la saturation et par les processus corrélatifs de décentralisation des zones à forte concentration économique que par les effets de l'intervention publique en faveur de l'industrialisation du Midi.

Il est extrêmement difficile de définir comment le rapport entre l'offre et la demande de personnel a influé sur ces zones, car les variations, quoique importantes, ne sont pas suffisamment homogènes. Dans les pôles de développement, par exemple, les éléments dynamiques de l'emploi sont dus à la présence de grandes initiatives industrielles à niveau technique élevé, étrangères à la région par leur provenance et à faible incidence directe (quantitative et qualitative) sur l'offre d'emploi. Dans les zones de l'Italie centrale, on assiste surtout, en revanche, à la multiplication d'initiatives industrielles moyennes exprimant une demande de personnel assez semblable à celle des régions à forte concentration économique.

c) La troisième situation à considérer est celle des zones d'exode, où la structure économique et l'importance des ressources sont telles qu'elles ne permettent pas des niveaux de revenu et d'emploi suffisants pour le développement des communautés locales (zones des Alpes, des Appennins, d'agriculture « sèche » et de montagne).

L'aspect le plus important de ces zones est la disparition progressive de la vitalité, en ce sens que les travailleurs les meilleurs émigrent et qu'il ne reste sur place que les personnes sans perspectives d'amélioration individuelle. Il s'agit donc là de zones destinées à perdre progressivement toute importance économique et sociale et où est immédiatement perceptible l'attraction qui est exercée par les zones développées ou en voie de développement sur la main-d'œuvre locale et incite celle-ci à émigrer.

Dans une telle situation, la tâche des activités de formation, qui ne pouvant se référer à une activité productive concrète, doivent nécessairement se maintenir sur un plan général, mais à un niveau suffisant pour favoriser l'insertion des émigrants dans des situations d'emploi et de vie sociale entièrement différentes de celles qu'ils connaissaient initialement, paraît extrêmement difficile.

8. Les considérations exposées dans les paragraphes précédents ont mis en lumière le fait que le mécanisme de développement de l'économie italienne a déterminé une articulation poussée de l'offre et de la demande de personnel. Il est donc évident qu'une politique de formation professionnelle de main-d'œuvre, dans la mesure où l'on voudra la lier aux problèmes régionaux, ne peut pas ne pas tenir compte de cette réalité et de la nécessité, qui en résulte, de se différencier géographiquement.

Le marché du travail a revêtu un aspect précis au cours des dernières années et rendu évidentes quelques tendances (la concentration des nouveaux emplois dans les secteurs non agricoles, la demande accrue de cadres de direction et d'agents de maîtrise, la concentration des nouveaux emplois dans les zones en voie de développement et à forte concentration économique) qui requièrent une corrélation directe entre l'activité de formation et les transformations que le mécanisme de développement a produites et continue à produire sur le marché du travail au niveau régional.

Cela ne sera le cas que dans la mesure où l'on ne considérera plus la formation professionnelle comme une mesure de politique régionale parmi d'autres, et où on l'insérera dans le contexte plus vaste du processus et de la programmation du développement économique.

III

9. Comme il a été dit dans les premières pages du présent rapport, toute façon de poser le problème des activités de formation professionnelle qui sera étroitement liée à des lignes et à des problèmes concernant des mesures régionales restera nécessairement limitée, alors qu'il serait plus correct de relier le problème de la formation professionnelle aux effets régionaux de l'offre et de la demande de main-d'œuvre qualifiée.

Des problèmes absolument nouveaux se posent ainsi pour les activités de formation professionnelle, qui ne devront plus se modeler en fonction des perspectives économiques des diverses régions, mais, d'une manière plus générale, en relation avec la formation de la personne, en adhérant aux exigences individuelles et collectives qui prennent souvent la forme de la nécessité de se préparer à assumer de nouveaux rôles dans des régions lointaines et diverses, où l'offre d'emploi est plus importante et plus variée. Il paraît donc nécessaire de fonder la politique de formation professionnelle sur de nouvelles bases au niveau régional, car deux exigences apparaissent :

— Il faut tout d'abord s'orienter vers une formation suffisamment polyvalente. En effet, dans les zones où l'offre de main-d'œuvre l'emporte sur la demande, l'activité de formation professionnelle peut difficilement avoir des contours précis : une bonne partie de la main-d'œuvre disponible tend à émigrer, ce qui fait que l'activité de formation, au lieu d'être axée sur une demande effective, doit se donner pour tâche de répondre à une demande très différenciée et difficilement prévisible.

— Il faut aussi introduire dans la formation, parallèlement à des notions strictement technico-professionnelles, des facteurs d'acquisition générale d'aptitudes, de capacités, de comportements culturels et sociaux. Il est clair en effet que l'émigrant aura besoin non seulement d'une formation technique spécifique (qu'il pourra souvent trouver dans l'entreprise elle-même), mais aussi d'une série d'aptitudes et d'attitudes pouvant aider son adaptation au milieu et son insertion dans une réalité économique, sociale et culturelle entièrement différente.

Les composantes de l'activité de formation qui incitent l'individu à une plus grande mobilité de l'emploi — entendue aussi bien dans le sens d'une mobilité géographique que dans celui d'une mobilité dans l'échelle et la hiérarchie professionnelles — ont dès lors une valeur essentielle.

Ces dernières années l'étude des changements de la hiérarchie professionnelle et de la demande corrélative de main-d'œuvre qualifiée a nettement mis en relief la nécessité d'insérer dans l'activité de formation des éléments culturels et professionnels liés plutôt à la formation d'aptitudes, d'attitudes et de comportements favorables à l'accession à des niveaux plus élevés de responsabilité qu'à la création de qualifications spécifiques. Il est en outre intéressant de noter que l'on arrive pratiquement aux mêmes conclusions en partant de l'examen de la mobilité non seulement professionnelle, mais aussi géographique de la main-d'œuvre.

10. Cela peut être confirmé ultérieurement par l'examen des contenus de la formation professionnelle dans les différentes régions des pays de la Communauté. En effet, pour mieux comprendre l'évolution en cours des contenus de la formation, il faut tenir compte de la réalité qualitative du marché du travail dans les diverses régions.

a) Dans le cas des régions à forte concentration économique, il faut tenir compte des caractéristiques essentielles de l'offre d'emploi exprimée au cours des dernières années, afin de mieux comprendre les répercussions que ces caractéristiques peuvent avoir sur le problème de la formation professionnelle.

La caractéristique la plus intéressante réside dans le fait que l'évolution de l'emploi a été assez rapide pour permettre l'absorption de taux de plus en plus élevés de personnel non qualifié, en grande partie récemment émigré. Cela a permis une promotion graduelle de la main-d'œuvre la plus anciennement établie sur place et, par suite, une meilleure exploitation du potentiel humain existant dans les diverses zones.

Ce processus a eu et a encore une incidence notable sur le plan de l'activité de formation, compte tenu de la nécessité, d'une part, de rendre le personnel non qualifié, une fois absorbé, progressivement qualifié à l'intérieur même de l'entreprise (d'où l'importance croissante de la formation sur le lieu de travail) et, d'un autre côté, de développer dans l'individu les capacités humaines — aptitudes, attitudes et comportements — qui lui permettent de s'intégrer rapidement dans un milieu, un rythme de travail et un contexte économique et social nouveaux.

Le problème de la formation professionnelle dans les zones de grande concentration économique se pose également en termes de « promotion » du personnel déjà au travail. Le processus de promotion dans le cadre de l'emploi occupé est mis en œuvre :

— par la tendance traditionnelle à gravir les échelons de la hiérarchie à l'intérieur de l'entreprise par l'acquisition de qualifications professionnelles d'un niveau plus élevé;

— par la tendance plus récente (très fréquente, par exemple dans le nord de l'Italie, au cours des 10 dernières années) à utiliser ses propres capacités techniques et professionnelles en devenant soi-même entrepreneur (création de petites et moyennes entreprises, liées au début à l'entreprise d'origine, puis progressivement autonomes).

La formation professionnelle, à tous les échelons de la hiérarchie professionnelle, ne doit donc pas perdre de vue ces deux phénomènes et concentrer les mesures de formation sur les aspects typiquement qualitatifs. La capacité individuelle de monter dans l'échelle hiérarchique et plus encore d'assumer des risques d'entreprise est en effet favorisée davantage par la possession d'aptitudes et de comportements culturels particuliers que par celle de capacités techniques et manuelles.

On peut dire, pour conclure, que l'activité de formation dans les zones à grande concentration économique est liée à deux manières essentielles de poser les problèmes soulevés par elle en ce qui concerne, d'une part, le contenu de la formation (prédominance des aspects qualitatifs sur les aspects technico-professionnels) et, d'autre part, le lieu de sa mise en œuvre (importance croissante de la formation et de la promotion dans le cadre de l'emploi et, par suite, de la responsabilité du milieu de l'entreprise en matière de la formation).

b) Le cas des zones pouvant être considérées comme étant en voie de développement, c'est-à-dire où un processus plus ou moins rapide d'industrialisation est en cours ou proche, est différent.

Dans ces zones, la demande de main-d'œuvre, quoique en augmentation, n'est pas aussi importante que dans les zones de forte concentration économique, en conséquence, la politique économique (qui doit tendre à provoquer un accroissement de la demande) et la politique de formation (qui doit tendre à une amélioration et à un développement de l'offre) s'y compénètrent étroitement et s'y conditionnent réciproquement.

La formation de main-d'œuvre qualifiée aurait donc, abstraitement, une priorité logique par rapport à la création de la demande effective de main-d'œuvre, étant donné que la disponibilité d'une main-d'œuvre qualifiée stimule d'une façon non négligeable l'implantation de nouvelles unités industrielles.

Dans la pratique, toutefois, il est exclu que l'on en vienne à préparer une offre de main-d'œuvre qualifiée à laquelle ne correspondrait pas une demande présentant une cadence et une intensité analogues: on courrait le risque de créer des frustrations, de réduire à peu de chose la confiance dans la valeur de la formation et de favoriser l'émigration.

La politique de formation devient donc une partie intégrante de la politique de développement régional à laquelle elle est liée par ses contenus, ses formes et ses temps.

Il existe en tout état de cause dans ce contexte non définissable a priori un aspect fort important: la nécessité d'orienter la formation vers le mûrissement de la tendance à assumer des risques d'entreprise. L'apparition d'entreprises petites et moyennes représente, comme l'on sait, le tissu conjonctif de tout processus de développement industriel. Dans les zones où la concentration économique est la plus forte, cette orientation se réalise habituellement par la prise en charge progressive de responsabilités par des personnes déjà classées dans les entreprises soit à l'échelon d'agent de maîtrise, soit à celui d'ouvrier spécialisé. Dans les zones en voie de développement, en revanche, un processus de ce genre ne peut se développer faute du contexte d'entreprise dont sortent les entrepreneurs en puissance et auquel sont liées (pour les fournitures, les sous-fournitures, les commandes, etc.) les premières années d'existence des entreprises nouvelles. Une action plus générale de mise en valeur des aptitudes existantes à la fonction d'entrepreneur est donc nécessaire; cette action devrait être axée sur deux lignes fondamentales: la formation de cadres directeurs pouvant assumer la responsabilité de la gestion technique des nouvelles entreprises et la préparation d'activités d'assistance technique destinées à soutenir les premiers pas des entreprises nouvelles sur les plans de la technique et de l'organisation.

Naturellement, dans les zones en voie de développement, le problème de la formation professionnelle ne se limite pas à la nécessité de préparer les cadres directeurs du développement industriel, car il englobe deux autres problèmes importants et, si l'on veut, plus traditionnels: celui de la formation d'agents de maîtrise et de personnel spécialisé, et celui de la promotion dans les cadre de l'emploi occupé. Toutefois, tandis que ces deux derniers problèmes sont étroitement liés aux politiques d'intervention que l'on entend mettre en œuvre sur le plan local, le problème de la formation

de capacités d'entrepreneur et de direction présente des caractéristiques qui le rendent distinct des politiques d'intervention et lui confèrent une valeur autonome.

c) Dans les zones d'exode, le problème fondamental est celui de la formation du flux migratoire potentiel; la tendance à abandonner les zones incapables de fournir des niveaux de revenu comparables à ceux des zones plus riches peut être considérée en effet comme suffisamment stable, aussi bien dans les divers pays que dans l'ensemble de la Communauté européenne.

Dans cette perspective, l'Italie méridionale, où l'on enregistre un flux migratoire important aussi bien vers les régions septentrionales que vers les régions industrialisées de l'Europe centrale, représente un cas particulièrement intéressant. Nous n'avons pas à approfondir ici la structure de ces courants migratoires (qui sont définitifs lorsqu'ils sont dirigés vers le nord de l'Italie, et temporaires lorsqu'ils sont orientés vers d'autres régions de l'Europe), mais il convient néanmoins de souligner le fait que la main-d'œuvre qui alimente le courant migratoire est dépourvue d'une qualification professionnelle précise et se heurte par suite à de graves problèmes de classement et d'adaptation dans les zones d'immigration.

Si, comme il semble opportun, il faut viser à obtenir le passage d'une migration temporaire de main-d'œuvre non qualifiée à une migration plus caractérisée et plus stable, le problème qui se pose est de fournir à la main-d'œuvre une qualification suffisante pour lui permettre de se classer d'une façon stable dans les localités qui exercent une attraction sur elle. On ne peut y parvenir que si l'activité de formation garantit non seulement une qualification professionnelle, mais aussi un ensemble de capacités culturelles permettant une insertion rapide dans des milieux totalement différents de ceux du lieu d'origine. Par principe, dès lors, le contenu de la formation dans les zones d'exode devrait être orienté vers la création de comportements généraux et d'aptitudes culturelles ainsi que vers une formation professionnelle polyvalente.

Les problèmes que pose la formation dans les trois réalités géographiques différentes que l'on rencontre dans la Communauté économique européenne paraissent suffisamment homogènes, dans la mesure même où la nécessité d'une formation culturelle de base constituant un élément essentiel de l'insertion de tous les types de personnel dans la vie productive et la tendance à déplacer la responsabilité de la formation professionnelle vers les lieux où le travail est accompli deviennent de plus en plus évidentes.

Pour ces motifs, il sera nécessaire d'examiner dans quelle mesure le changement en cours influe sur les sièges traditionnels de la formation. Comme l'importance de la formation sur le lieu de travail augmente chaque jour, il est en effet nécessaire de vérifier les effets que ce phénomène peut avoir sur le sort et la structure des instruments traditionnels de la formation tant scolaire qu'extra-scolaire.

11. On sait que l'activité scolaire tend traditionnellement à présenter des caractéristiques polyvalentes et à ne pas conduire à des qualifications professionnelles précises. Il faut cependant vérifier si cette conception extrêmement générale est encore valable aujourd'hui, si l'on considère notamment que le caractère polyvalent de l'enseignement a trop souvent été envisagé par les milieux universitaires sous l'angle d'une formation générale « de l'homme pour l'homme », sans qu'il soit prêté attention au

problème de l'insertion de l'individu dans la réalité quotidienne. Les tendances de type humaniste qui existent dans la plupart des structures universitaires européennes l'ont emporté sur les exigences de la liaison avec la réalité et avec ses modifications, de telle sorte que la simple formation scolaire, précisément par suite de son détachement progressif de l'évolution sociale, a perdu une partie de son efficacité et de son incidence sur le processus de formation de l'individu.

Cette carence de l'école vis-à-vis de l'évolution sociale est révélée par le fait qu'il n'est pas répondu convenablement à la demande professionnelle des entreprises, et aussi surtout, que les individus sont devenus peu à peu incapables de comprendre dans quels sens évolue la réalité. C'est d'autant plus grave que la compréhension de cette évolution est la clé qui permet de doter les individus des aptitudes et des comportements individuels qui sont essentiels pour la mise au travail, la promotion dans le cadre de l'emploi occupé et la prise en charge de responsabilités nouvelles.

L'école doit prendre conscience de l'apport qu'elle pourra fournir dans la mesure où elle réussira à dispenser des contenus qui ne seront pas simplement des contenus de culture générale, mais des contenus adhérant concrètement à la réalité et à ses transformations continues. Comme il s'agit là d'un sujet qui dépasse les limites du présent rapport, il suffira de répéter ici que l'évolution en cours des contenus de la formation professionnelle exige un renforcement du rôle de l'école comprise comme un organisme de formation des aptitudes et des capacités de base de l'individu.

12. Le problème de la liaison avec les activités de formation extra-scolaires est plus complexe. Comme l'on sait, l'incapacité dans laquelle se trouve l'école de répondre d'une façon précise aux besoins exprimés par les structures de production a fait naître de nombreuses structures de formation qui occupent une position intermédiaire entre l'école et l'entreprise et ont presque exclusivement pour objet de donner une formation technique, manuelle et professionnelle spécifique aboutissant à la création de types professionnels précis.

Etant liées à un niveau extrêmement spécifique de la structure des tâches et des qualifications, ces activités perdront progressivement (si la tendance au développement de l'importance de la formation sur le lieu de travail et de la création d'aptitudes et de comportements individuels se trouve confirmée à l'avenir) le caractère important et quasi exclusif qu'elles ont eu dans le passé. Dans la mesure où leur conception suit des profils professionnels rigides, elles courent en effet le risque d'être dépassées, sur les plans technique et manuel, par la formation sur le lieu de travail et, du point de vue culturel, par l'extension et la différenciation des structures de formation et de transformation sociale et culturelle. Même dans ce domaine, une évolution des contenus et des instruments de la formation est donc indispensable.

IV.

13. Ce qui a été dit dans les pages précédentes conduit à tirer quelques conclusions de caractère général au sujet des façons dont pourrait être mise en œuvre, semble-t-il, une activité de formation professionnelle tenant compte des exigences que nous avons exposées à diverses reprises en relation avec le rapport entre le développement régional et l'activité de formation. Il paraît en particulier possible d'exposer quelques considérations concernant quatre points: en premier lieu, la manière dont le problème

doit être posé; en deuxième lieu, ses répercussions sur le plan de la politique nationale de formation; en troisième lieu, les possibilités d'action sur le plan communautaire; en quatrième lieu, enfin, les problèmes restant réservés pour un approfondissement ultérieur.

14. En ce qui concerne le premier de ces aspects, l'examen des divers problèmes que nous avons effectué dans les chapitres précédents paraît confirmer la manière de poser le problème envisagé dans les premières pages du présent rapport, où il a été dit que le problème de la formation professionnelle à l'échelon régional doit être lié davantage aux aspects régionaux de l'évolution de l'offre et de la demande de personnel qualifié qu'aux politiques d'intervention régionales.

S'il est correct de considérer le problème de la formation professionnelle comme une partie intégrante d'une politique régionale pour ce qui concerne les zones en voie de développement, il n'en va pas de même dans le cas des zones à forte concentration industrielle ou d'exode. Cela est dû au fait que l'activité de formation est non seulement liée à une politique d'intervention, mais se rattache aussi, d'une façon plus générale, à la demande de main-d'œuvre dans ses différentes articulations territoriales. C'est dans cette perspective que nous avons cherché à situer le présent rapport, bien qu'il soit évident qu'il est impossible de parvenir dès maintenant à des conclusions valables sur la base des indications fournies dans les pages précédentes.

15. En ce qui concerne les répercussions sur le plan de la politique nationale de la formation professionnelle, ce qui a été exposé contribue à mettre en lumière les exigences suivantes:

- développer l'activité de formation de base fournie par l'école;
- préciser les tâches incombant aux structures de formation extra-scolaires, notamment sous l'angle de la fonction relative au classement et à la promotion dans le cadre de l'emploi;
- étudier les problèmes inhérents à l'organisation de la formation sur le lieu de travail;
- inclure dans toutes les activités de formation — scolaire, extra-scolaire et dans le cadre de l'emploi — des éléments à caractère qualitatif tendant à donner à chacun une meilleure possibilité d'apprécier la réalité environnante et son propre rôle.

Ces quatre exigences impliquent une série de tâches en vue tant de l'action que d'un approfondissement ultérieur.

Sur le plan de l'action directe, le problème principal est celui de la création de structures de formation sur le lieu de travail en état de répondre aux exigences croissantes liées tant au développement des techniques qu'à l'absorption de taux très élevés de personnel non qualifié.

Lorsque l'on considère la situation dans les zones les plus développées, on peut constater que le besoin en personnel qualifié exprimé par les entreprises est tel qu'il est impossible de s'attendre que la formation individuelle ait lieu à l'intérieur des structures scolaires ou extra-scolaires; un service de formation sur le lieu de travail capable de suivre constamment les individus au cours de leur période d'insertion et de perfectionnement ainsi qu'*au fur et à mesure* de leur promotion dans le cadre de l'emploi paraît donc nécessaire.

Ces fonctions étaient traditionnellement assumées par l'institution de l'apprentissage qui, bien que sa validité subsiste dans certaines situations particulières, devra pourtant certainement *recevoir de nouvelles bases*. La fonction de l'apprentissage reste en effet valable, tandis que les dimensions et le niveau de sa tâche, qu'il faut maintenant relier à un contexte plus large dans le cadre de l'entreprise, se sont modifiés.

La seconde exigence, en matière d'action, concerne l'identification des instruments permettant d'insérer de nouveaux éléments qualitatifs dans l'activité de formation; les structures existantes se sont limitées jusqu'à présent à une activité de formation professionnelle ou de culture générale sans lien direct avec le contenu des processus en cours dans la réalité économique et sociale. Plutôt que de procéder à une modification des structures, on pourra la satisfaire en recourant à des aides didactiques capables de promouvoir chez les individus l'aptitude à comprendre leur propre rôle, à assumer des responsabilités et à s'insérer dans le mécanisme général du développement économique.

16. Même au niveau de la Communauté européenne, il se pose naturellement des problèmes nouveaux et des responsabilités nouvelles.

L'application du principe de la libre circulation de la main-d'œuvre et la possibilité qui en découle de se transférer d'une région à l'autre provoquent une évolution sensible de l'offre et de la demande de main-d'œuvre qualifiée, ainsi qu'un changement de ses structures.

Dans cette perspective, il y a lieu de mettre en œuvre une politique pouvant favoriser une plus grande correspondance entre la réalité du marché du travail et les propensions et les capacités des individus. Voici quelles sont les exigences qui se manifestent à cet égard:

— encourager, dans les zones où l'évolution démographique est la plus forte, des activités de formation tendant à créer des attitudes et des comportements de nature à faciliter l'émigration et l'insertion dans des milieux entièrement nouveaux;

— promouvoir, dans les zones d'immigration, des activités sociales et de formation favorisant l'adaptation progressive aux nouvelles conditions de travail et à l'ambiance nouvelle;

— favoriser les initiatives de formation sur le lieu de travail en tant que moyen le plus efficace d'insertion et d'amélioration continue des individus dans le secteur de la production.

La Communauté économique européenne devrait, pour ces trois problèmes, suivre au début une orientation expérimentale en identifiant les contenus et les instruments d'intervention qui peuvent répondre le mieux aux trois exigences décrites ci-dessus, ainsi qu'en mettant en œuvre dans le secteur quelques initiatives et expériences concrètes.

17. Par ailleurs, ce qui a été exposé dans les pages précédentes n'est qu'une première indication des lignes à suivre pour l'intervention dans le domaine de la formation professionnelle. Une étude plus approfondie sera donc nécessaire pour clarifier les problèmes actuels et approfondir les points qui ne sont pas encore suffisamment analysés.

A ce propos, le problème le plus important paraît être celui des aspects qualitatifs des mesures de formation professionnelle. Comme l'on sait, jusqu'à présent, l'étude de ces sujets a été négligée, pour prêter une plus grande attention aux problèmes, des « profils professionnels », problèmes limités en soi et destinés entre autres à être continuellement dépassés par l'évolution des techniques de production et de leurs objectifs. L'étude du contenu de l'activité de formation doit au contraire être reprise en complétant l'examen des contenus professionnels par l'examen des contenus qualitatifs en relation avec la formation et la modification des aptitudes et des comportements individuels.

L'étude visant à définir les caractéristiques des mesures nécessaires pour promouvoir des initiatives de formation dans le cadre de l'emploi paraît tout aussi importante. Les problèmes relatifs au changement des profils et des tâches professionnels pourraient ainsi être affrontés dans une perspective adhérent davantage à la réalité et plus directement agissante, notamment en ce qui concerne la révision continue nécessaire des contenus des qualifications professionnelles et des programmes de l'activité de formation.

En substance, dès lors, même si l'on part d'une manière de poser le problème présentant un caractère géographique ou régional, la nécessité de mieux situer les bases des politiques nationales et communautaires de l'activité de formation se fait à nouveau sentir. Il ne s'agit pas, en effet, d'articuler les mesures de formation géographiquement en les liant à la politique de développement régionale, mais plutôt d'insérer dans le système de formation des éléments et des instruments capables de contribuer d'une façon déterminante à la solution des problèmes spécifiques des diverses zones.

Sans l'insertion de tels instruments et de tels contenus, il ne semble pas y avoir de possibilités valables de poser le problème de la liaison entre le développement régional et la formation professionnelle d'une façon plus large que celles qui ont été envisagées jusqu'à présent.

Conclusions de la commission II

ADAPTATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE, À L'ÉVOLUTION TECHNIQUE ET AU PROGRÈS SOCIAL

A. SUR LE PLAN GÉNÉRAL

I

Le développement économique, l'évolution technique et le progrès social rendent nécessaires:

- à l'intention des jeunes avant leur engagement dans la vie active, des systèmes de formation permettant à chacun d'acquérir un niveau de connaissances et un développement de sa personnalité correspondant à ses aptitudes et capacités et favorisant son adaptation ultérieure aux situations résultant des évolutions économiques, techniques et sociales;
- à l'intention des adultes, des systèmes de perfectionnement permettant, soit un meilleur exercice de leur profession, soit une reconversion vers d'autres activités professionnelles, soit une promotion;
- à l'intention des jeunes et des adultes n'ayant pu bénéficier des dispositions prévues au premier alinéa des possibilités de formation adéquates.

II

Au plan de la formation professionnelle des jeunes, ceci conduit le colloque à souhaiter:

- 1) une organisation appropriée de l'orientation scolaire et professionnelle associant étroitement familles, responsables de l'enseignement et de la formation professionnelle ainsi que conseillers bénéficiant de toutes les informations pouvant être fournies par les autorités compétentes;
- 2) des structures de formation suffisamment ouvertes pour permettre aux jeunes capables d'accéder aux niveaux supérieurs de l'enseignement;
- 3) une large formation de base visant à l'acquisition des connaissances générales et techniques et au développement des aptitudes pratiques, et précédant la période finale de formation, elle-même destinée à permettre l'insertion aisée et rapide dans la vie professionnelle par la préparation spécifique d'un métier;
- 4) des études ayant pour but, à partir de l'analyse des éléments fondamentaux du contenu de chaque métier, de déterminer les connaissances générales et techniques et les aptitudes pratiques communes à plusieurs métiers ou professions et pouvant ainsi constituer les éléments de la formation de base et faciliter les reconversions;
- 5) une attitude pédagogique qui, sans négliger le développement de la personnalité, introduise des méthodes de travail propres à donner aux jeunes le sens des responsabilités de groupe.

III

Ces tendances générales devraient marquer progressivement les systèmes de formation professionnelle en vigueur dans les six pays et qui s'appuient sur des structures très variées.

La diversité de ces structures peut être considérée comme un élément favorable à partir du moment où l'on admet qu'une véritable formation professionnelle comporte, d'une part, des enseignements généraux et théoriques et, d'autre part, une formation pratique méthodique et progressive.

A ce sujet, le colloque note qu'il lui paraît nécessaire que ces deux aspects de la formation professionnelle soient, dans tous les cas et quelles que soient les conditions pratiques de leur réalisation, étroitement coordonnés de façon à assurer le développement équilibré des aptitudes et des connaissances.

IV

Au plan de l'enseignement destiné à des adultes, et en vue de le favoriser, le colloque souhaite:

- 1) l'étude des caractéristiques particulières des moyens et méthodes de cet enseignement, notamment au niveau élémentaire;
- 2) l'examen des organisations de cours et des mesures d'aide destinées à favoriser les efforts personnels;
- 3) une organisation plus systématique des cours de perfectionnement propres à faciliter la promotion.

V

Une politique de formation professionnelle, visant notamment à réaliser de façon progressive et souple les souhaits et perspectives précédemment énumérés, devrait être basée sur des recherches scientifiques et coordonnées.

Ces recherches devraient faire appel à des spécialistes de toutes les disciplines intéressées et s'appuyer sur la connaissance et l'analyse des réalisations caractéristiques à l'intérieur des pays de la Communauté.

Elles pourraient être réalisées à l'initiative de la Commission avec la collaboration de centres d'études et de recherches existants, tout en envisageant la création éventuelle d'une institution appropriée de recherches sur le plan européen.

Des études devraient notamment être entreprises dans ce cadre en vue de mieux saisir les tendances de l'évolution des métiers tant au plan qualitatif qu'à celui des besoins quantitatifs correspondants.

VI

Enfin, le colloque insiste sur le fait que la coopération des organisations intéressées et notamment celle des partenaires sociaux est une condition de réalisation de ces différents souhaits.

B. DANS L'AGRICULTURE

Le colloque a notamment mis en lumière les principes suivants.

Les problèmes posés par l'adaptation de l'agriculture à l'évolution économique — et particulièrement dans le cadre de la politique agricole commune — ne trouveront leur solution que si, à tous les niveaux, l'agriculture peut disposer d'éléments possédant une formation adéquate, capables non seulement de combler le retard du secteur agricole, mais encore de suivre l'évolution particulièrement rapide de l'ensemble de l'économie.

Pour ce faire, les problèmes doivent être envisagés différemment selon que l'on s'adresse aux jeunes, aux adultes ou aux femmes.

1. *Pour les jeunes*

a) Nécessité d'une formation ouverte⁽¹⁾ équivalente à celle des autres secteurs de l'économie

Il faut, en effet, tenir compte:

— que les connaissances acquises à ce stade doivent permettre l'adaptation future des individus à l'évolution technique, économique et sociale de ce secteur et à la réalisation des objectifs de la Communauté;

— que certains jeunes actuellement en agriculture seront appelés à quitter ce secteur.

b) Nécessité d'une formation générale de base aussi étendue que possible

Les connaissances acquises à ce stade doivent conduire à la compréhension des phénomènes techniques et économiques, sociaux ou humains qui conditionnent la production et l'écoulement de cette production et par suite les conditions de vie et de travail.

En cours de formation les connaissances théoriques doivent pouvoir être confrontées avec les données de la pratique.

c) L'orientation définitive

En ce qui concerne la formation professionnelle spécialisée, l'orientation définitive doit pouvoir s'effectuer après la période de formation de base et à un âge où un tel choix devient possible ou indispensable.

d) But des spécialisations

Les spécialisations doivent conduire à fournir à tous les niveaux, salariés, responsables des exploitations familiales et autres, responsables des organismes agricoles etc. les éléments indispensables à la vie économique du secteur agricole.

(¹) Par « formation ouverte » il faut entendre une formation structurée de manière à permettre l'accès à tous les niveaux de l'enseignement.

2. Pour les adultes

Il paraît indispensable:

- a) de différencier les méthodes éducatives selon les classes d'âge;
- b) de souligner l'importance des connaissances de base technique, économique, sociale, voire civique et culturelle, dans la formation des adultes plus jeunes (en dessous de 45 ans);
- c) de souligner l'importance des méthodes éducatives de groupes dans la formation des adultes;
- d) d'entreprendre des actions éducatives de masse ou individuelles — en ce cas, plus particulièrement en liaison étroite avec la vulgarisation agricole — pour les adultes plus âgés (plus de 45 ans);
- e) d'assurer une coordination entre enseignement, promotion sociale et vulgarisation sans entraîner de confusion entre ces différentes actions.

3. Pour les femmes

Il y a lieu de tenir compte d'abord du fait que la mission de la ménagère en agriculture n'est pas différente de celle des autres ménagères et exige une formation identique.

De plus, et pour permettre aux femmes du milieu agricole d'assumer les tâches qu'elles seront appelées à remplir, leur formation professionnelle devra tenir compte des principes suivants:

- a) la formation générale de base doit être identique à celle des jeunes gens;
- b) importance d'une formation dans les problèmes économiques et sociaux qui se posent tant au niveau de l'exploitation qu'au niveau de la famille, leur permettant, le cas échéant, de participer à la gestion de l'entreprise;
- c) importance des connaissances concernant certaines spécialisations agricoles.

Conclusion

Pour appliquer ces principes, il est nécessaire de:

- a) définir les caractéristiques futures de l'emploi en agriculture, tant du point de vue qualitatif que quantitatif, selon les évolutions possibles dans les différentes régions;
- b) rechercher les contraintes qui limitent actuellement le développement de la formation professionnelle en agriculture selon les différentes régions tant sur le plan technique qu'économique, social et humain;
- c) de mettre en œuvre des mesures adéquates pour réduire les contraintes, en liaison étroite avec les gouvernements, les organisations professionnelles et syndicales ainsi que les familles ⁽¹⁾;
- d) de créer des stimulants permettant, grâce à une formation professionnelle adéquate, d'accéder à une profession agricole valorisée.

(¹) La référence aux familles n'a pas recueilli l'accord unanime des participants.

Ces actions nécessitent d'être coordonnées au niveau communautaire sur la base du traité de Rome et le caractère prioritaire de l'intervention dans ce secteur a été souligné.

C. SUR LE PLAN RÉGIONAL

Le colloque constate:

— qu'au sein de chacun des pays de l'Europe existent des phénomènes économiques de régionalisation qui se traduisent soit par une expansion importante et soudaine de certaines régions soit par une reconversion nécessitée par la récession de certains secteurs, soit enfin par des mouvements inégaux et divers de leurs activités;

— qu'au niveau de la Communauté elle-même, ces modifications économiques régionales revêtent une importance d'autant plus grande que, dans certains pays, des régions connaissent une expansion économique tellement accentuée qu'elle pourrait être l'occasion de déséquilibres pour l'économie d'ensemble de la Communauté, et que des régions frontalières connaissent des évolutions qui appellent des interventions d'ensemble.

Ces mutations économiques, qui atteignent aussi bien les diverses industries que l'agriculture, l'artisanat et les secteurs tertiaires et d'une façon générale toutes les branches de l'économie, ont de graves conséquences sur le sort de la population active des régions considérées: le volume et les caractéristiques de l'emploi s'en trouvent modifiés.

De toute évidence, la qualification exigée par les emplois constitue la préoccupation première de ceux qui recherchent la stabilité, la progression des revenus salariaux et l'amélioration générale des conditions de vie des travailleurs parallèlement à l'essor des activités économiques.

La qualification professionnelle, elle-même, dépend notamment de la formation professionnelle. Le colloque souligne la nécessité pour tous ceux (pouvoirs publics, institutions semi-publiques, initiatives privées) qui coopèrent dans le domaine de la formation professionnelle de tenir compte de l'évolution de chacune des régions et, en leur sein, des diverses activités économiques.

En prévision des développements économiques régionaux, la formation professionnelle des jeunes doit reposer sur une instruction scolaire suffisante, comportant notamment l'étude pratique d'une langue étrangère, une polyvalence de base certaine et une éducation générale et sociale correspondante. Les spécialisations et qualifications ultérieures seront déterminées en raison des besoins économiques qui se manifesteront.

La formation professionnelle des adultes, forcément accélérée, doit répondre à des impératifs de promptitude, d'efficacité et constituer une base suffisante de perfectionnement ultérieur. Elle doit s'accompagner d'une promotion culturelle adaptée. Le colloque propose que la Communauté économique européenne entreprenne une étude permanente des mouvements de l'emploi (offres et demandes) compte tenu de la conjoncture et de la prévision économique régionale; à cette fin il lui paraît indiqué que la Commission constitue un groupe restreint de recherche composé d'experts.

DISCOURS DE CLÔTURE DE M. L. LEVI SANDRI

Si vous le permettez, je me donnerai maintenant la parole à moi-même et passe immédiatement au discours de clôture prévu au programme.

Il n'est évidemment question que de faire un premier bilan approximatif du colloque, des discussions qui ont eu lieu, des résultats auxquels nous sommes parvenus, parce qu'évidemment ces conclusions devront faire l'objet de réflexions avant qu'on puisse arriver à un bilan complet. Et nous verrons plus loin à qui il appartiendra d'y réfléchir.

Je veux donc me borner pour l'instant à vous livrer les premières impressions que je puis formuler pour avoir suivi le colloque, en partie d'après les rapports que m'ont faits chaque jour mes collaborateurs et en partie d'après ce que j'ai pu lire et écouter moi-même ce matin.

Il me semble que l'on peut porter sur ces entretiens un jugement positif. C'est en effet la première fois qu'a eu lieu, en matière de formation professionnelle, une rencontre aussi vaste et réunissant un nombre aussi considérable d'experts des six pays. Ces réunions, quel que soit le nom qu'on leur donne (nous les appelons tantôt conférences, tantôt colloques, tantôt séminaires, rencontres, tables-rondes, etc.) revêtent une importance considérable pour tous les secteurs de notre activité, je veux dire de l'activité des institutions communautaires. Il faut reconnaître en effet que tout en vivant les uns à côté des autres depuis toujours, et bien que nous soyons actuellement réunis en communauté depuis quatorze ans (car la CEE a aujourd'hui quatorze ans, le Marché commun en a sept), nous connaissons fort peu, chacun en ce qui nous concerne, ce qui se passe dans les autres pays membres. Sans doute, chacun d'entre nous connaît son propre pays, et encore plus ou moins bien, mais ce qui se passe dans les autres, si voisins et désormais si indissolublement liés à nous, nous en savons généralement fort peu de choses. Et cette constatation vaut particulièrement pour le secteur social, où la diversité des traditions, jointe à celle des milieux, a eu pour résultat la naissance de systèmes partiellement différents et quelquefois divergents.

L'utilité de ces rencontres, de ces confrontations, c'est précisément d'arriver à connaître les expériences des autres et bien sûr de pouvoir en tirer profit.

Pour cela, il faut évidemment nous défaire d'un préjugé qui parfois refait surface en nous et qui nous fait croire que notre système à nous est toujours le meilleur. Parfois nous en sommes effectivement convaincus au fond de nous-mêmes, mais nous devons rester ouverts, persuadés qu'on peut apprendre beaucoup de choses par l'expérience des autres et que notre système à nous peut être perfectionné sans cesse, même à partir des connaissances d'autrui.

Nous pouvons donc en conséquence affirmer l'utilité générale, si je puis dire, de tous les colloques de ce genre, en matière sociale mais aussi dans d'autres matières; et aussi leur utilité spécifique en matière de formation professionnelle; car dans ce domaine, vous ne l'ignorez pas, nous avons dans les divers pays des systèmes différents, qui résultent précisément de traditions, de milieux, de nécessités différentes ou différemment appréciées. La diversité des systèmes peut subsister, parce qu'en cette matière, comme je l'avais déjà rappelé au début de notre colloque, rien n'oblige à uniformiser les systèmes des divers pays. Cependant, nous sommes tenus de poursuivre un objectif commun, parce que nous avons l'obligation de réaliser une

politique commune. C'est, dans le secteur social, le seul point sur lequel le Traité prévoit cette obligation. Mais à la différence de ce qui se passe pour les autres politiques communes (par exemple la politique agricole, où il s'agit effectivement d'uniformiser les marchés et les structures, ou encore pour la politique commerciale), cette uniformisation n'est pas prévue en matière de formation professionnelle; seuls sont prévus les principes généraux, c'est-à-dire les objectifs fondamentaux à atteindre. Il est donc d'autant plus nécessaire de nous connaître mutuellement, de connaître les systèmes en vigueur dans nos pays respectifs, pour être sûrs de pouvoir plus tard atteindre ensemble les objectifs que nous nous sommes fixés.

Il est donc hors de doute que cette rencontre a été utile, tant sur le plan général que sur le plan du secteur qui nous intéresse; et il me semble qu'elle a eu son utilité bien concrète, parce que, comme je le disais il y a peu, c'est la première rencontre de pareille importance qui ait réuni les experts des six pays en matière de formation professionnelle, ou du moins un nombre fort considérable d'entre eux. Il n'était évidemment pas possible de les réunir tous, tant pour des raisons budgétaires que pour des raisons de place, qui nous ont forcés à limiter ce colloque à un nombre déterminé de personnes. De toute façon, nous avons réuni ici les experts les plus qualifiés, et c'est avec eux que nous devons travailler en contact étroit. Cette rencontre nous a permis de nous connaître mutuellement, et c'est déjà là une utilité indiscutable, comme nous l'avons dit. De plus, c'est la première rencontre au cours de laquelle ont été examinés des thèmes d'une importance aussi considérable.

Cependant, si personne ne peut méconnaître ces aspects positifs, on est peut-être en droit de formuler des observations critiques d'un autre ordre. Je vais jusqu'à penser que la Commission devrait faire une certaine autocritique et reconnaître que les sujets proposés à notre colloque ont été trop nombreux et trop vastes pour le temps dont nous disposions.

Mais malgré les difficultés, vous êtes arrivés à un certain nombre de conclusions concrètes contenues dans les documents qui ont fait l'objet des exposés et des commentaires de ce matin. Evidemment il ne m'est pas possible de porter dès maintenant un jugement; mais j'enregistre avec intérêt l'attention que vous avez accordée aux problèmes de la réadaptation des adultes, les suggestions que vous avez formulées même (je pense ici au deuxième groupe de travail) pour des secteurs spécifiques comme l'agriculture, les transports et la politique régionale, secteurs qui tous ont pour nous une importance particulière, parce que ce sont des secteurs où une politique commune est en train de se réaliser.

En ce qui concerne l'agriculture, par exemple, la Commission, en matière de formation professionnelle, dispose de pouvoirs plus étendus que dans les autres secteurs; et effectivement une certaine action dans ce domaine est déjà prévue dans le cadre de la politique agricole. De même la politique régionale nous intéresse particulièrement, et la Commission est en train de mettre au point des documents fort importants à ce sujet.

Nous pourrons, sans aucun doute, dans les premiers mois de l'année prochaine, suggérer aux gouvernements des actions précises en matière de politique régionale et, dans ce cadre, attirer leur attention sur les problèmes de la formation professionnelle, je dirais même sur tous les problèmes sociaux, qui sont les problèmes de premier plan dans ce domaine et qui mériteront une attention particulière.

Je prends acte également des conclusions et des suggestions du premier groupe de travail, au premier rang desquelles il faut placer celles qui concernent la nécessité d'une harmonisation progressive des qualifications du personnel enseignant, la revalorisation de la fonction de ce personnel (revalorisation à laquelle j'avais moi-même fait allusion dans le discours d'ouverture), les contacts entre les centres de formation, la création de centres pilotes et celle d'un centre communautaire d'études et de coordination.

Cette dernière proposition est des plus importantes, même si elle nécessite un examen particulièrement attentif. Nous sommes tous d'accord pour penser, et quelqu'un l'a dit expressément, qu'il ne faut pas créer de doubles emplois. Mais si certains centres existent déjà, ils n'ont aucun caractère communautaire. Ils ont été créés dans le cadre d'organisations internationales plus vastes dont nos six pays font partie, mais l'on peut se demander si un centre communautaire, étant donné les fonctions qui pourront lui être attribuées et le but qu'il aura à poursuivre, est susceptible de faire double emploi avec d'autres organismes analogues, qui doivent d'ailleurs déployer leurs activités dans des domaines plus vastes. C'est donc, comme je viens de le dire, une question à étudier. De toute façon, je suis heureux de prendre acte de la suggestion, même s'il est indispensable de l'approfondir.

Je suis aussi particulièrement heureux de constater que beaucoup des conclusions auxquelles vous êtes parvenus confirment en définitive le bien fondé des actions déjà entreprises par la Commission; sur ce point, les résultats de ce colloque sont particulièrement réconfortants pour nous, puisque nous pouvons constater l'utilité et l'efficacité des initiatives que nous avons d'ores et déjà entreprises.

Dans les deux groupes de travail, vous avez souligné la nécessité de procéder à des recherches fondamentales de caractère scientifique; je marque sans réserve mon accord sur ce point, en me bornant à préciser que nous devons, dans ce domaine, avoir toujours présent à l'esprit le caractère pratique de notre action, qui devra toujours être fonction de la politique commune de formation professionnelle.

Passons maintenant aux amendements.

Ils ont été nombreux. Ce matin, j'en ai entendu commenter quelques-uns, les autres m'ont été communiqués quand je suis arrivé. Je prends acte de toutes ces suggestions, et je pense que l'assemblée devrait faire de même. Pour certains d'entre eux, l'accord a été unanime et aucune voix ne s'est élevée pour les combattre. On doit donc admettre qu'il s'agit d'améliorations, le plus souvent formelles, qui « ne posent pas de problèmes ». Par contre, pour certains autres, on a pu constater d'emblée que tout le monde n'était pas d'accord. Je pense, par exemple, à l'amendement, proposé d'abord par notre ami Ravenna et qui a suscité plusieurs autres interventions, les unes favorables, les autres en sens contraire.

Il est évident qu'on ne peut pas maintenant, en ce moment et à ce stade, arriver à une décision pour maintenir le texte ou pour l'éliminer. Je crois qu'on doit se borner à prendre acte des différents avis, qui figurent naturellement au procès-verbal, chacun restant sur ses positions; ce qui revient à dire que pour ce point particulier, on constatera que l'unanimité des points de vue ne s'est pas réalisée. Il n'est pas possible d'adopter une autre solution et de mettre l'amendement aux voix, pour ou contre. En effet, comme je l'ai dit au début de ce colloque, chacun

ne représente ici que lui-même et n'exprime sur les différents problèmes que son opinion personnelle. Et parce que toutes les opinions sont également respectables, on ne peut pas attribuer plus de poids à l'une qu'à l'autre; c'est pourquoi, si tout le monde n'est pas d'accord, on ne peut que prendre acte des opinions exprimées.

Je voudrais maintenant aborder un autre point: celui de l'utilisation des résultats de ce colloque, non seulement de la suite à donner aux conclusions, mais à l'ensemble du colloque, avec les rapports qui ont été présentés, les discussions qui ont eu lieu et les conclusions exprimées.

Comme je viens de le dire, c'était un colloque entre experts, intervenant à titre personnel et exprimant leurs opinions personnelles sans engager en rien les organismes et les institutions qui les avaient désignés d'une façon quelconque, en d'autres termes, une manifestation d'opinions empreinte de la plus grande liberté et de la plus grande sincérité. Il s'agit maintenant d'en exploiter les résultats. Mais ces résultats doivent être examinés sur un autre plan, celui de la politique communautaire, pour être ensuite utilisés aux fins de la politique commune de formation professionnelle. Cet examen doit être l'œuvre de la Commission européenne, laquelle, comme nous ne l'ignorons pas, a constitué dans ce but un comité consultatif tripartite pour l'aider à mettre en œuvre cette politique commune.

Il est évident que la Commission européenne, après avoir en son temps proposé la création de ce comité avec les tâches et les attributions qui lui sont dévolues, ne va pas, comme Saturne, dévorer son propre enfant; elle entend bien, au contraire, obtenir de lui toute l'aide et tout l'appui possibles.

Je dois bien dire, chers amis syndicalistes, qu'il vous arrive parfois d'enfoncer des portes ouvertes; du moins c'est le cas aujourd'hui. Je ne comprends pas, en effet, pour quel motif vous devriez craindre que les résultats de ce colloque ne soient pas portés devant le comité consultatif. Tous les résultats du colloque, avant toute chose, lui seront communiqués et c'est sur la base de son avis que la Commission les mettra en œuvre. Je croyais l'avoir dit déjà au comité consultatif même; cependant, devant la question que vous m'avez posée, je désire vous confirmer que de toute façon on en parlera à la réunion du 1^{er} décembre ou à la réunion suivante.

La Commission ne fait en cela que se conformer à sa propre méthode de travail, qui a toujours été d'utiliser les organes consultatifs dont elle est entourée. Je crois que c'est là la meilleure garantie pour tous ceux qui sont intervenus ici. Ils peuvent être certains qu'ils ont fait un travail utile, un travail qui sera ultérieurement examiné par les organes responsables au plan communautaire. A cet examen seront évidemment associés tous ceux qui ont un intérêt à faire valoir à quelque titre que ce soit, puisque le comité consultatif, par sa composition, reflète tous les milieux et toutes les institutions des six Etats membres, à commencer par les gouvernements, qui ont évidemment compétence en la matière.

Il ne me reste plus maintenant que le devoir le plus agréable: celui de vous renouveler les remerciements de la Commission européenne pour être venus à Bruxelles nous aider dans notre tâche. Dans notre travail de chaque jour, nous désirons rester constamment en contact avec les réalités de la vie économique et sociale. De votre côté, en nous apportant ici votre bagage de connaissances et d'expériences, vous nous offrez précisément cette possibilité, sans compter les liens toujours

plus étroits qui se créent ainsi entre la Commission européenne et les différents milieux qui s'intéressent aux problèmes sociaux dans les six Etats membres. Et cela répond à la nécessité d'une plus grande démocratisation des institutions communautaires et de notre action, nécessité qui a été constamment soulignée et dont nous devons tenir compte si nous voulons (et nous le voulons effectivement) que la construction européenne devienne et reste une construction vivante et vigoureuse. Je désire donc vous remercier tous d'être venus ici discuter ou suivre en observateurs les travaux de ce colloque.

Je dois évidemment un remerciement particulier aux présidents et aux vice-présidents des groupes de travail, aux rapporteurs, aux membres des groupes de rédaction des conclusions, qui ont eu pendant le colloque, en un certain sens, la mission la plus lourde et la plus chargée de responsabilités. Je tiens à remercier aussi, au nom de tous, le personnel de secrétariat, qui a prodigué ses efforts à la préparation de cette rencontre, au prix d'un travail prolongé parfois jusque dans la nuit; de même le personnel des services techniques et les interprètes, qui nous ont permis de nous comprendre facilement dans l'enceinte de cette petite tour de Babel que constituent les quatre langues de notre Communauté.

A chacun mes sincères remerciements. Je déclare terminé ce colloque sur la formation professionnelle.

ANNEXE I

Liste des présidents, vice-présidents et rapporteurs des commissions

COMMISSION I

La formation du personnel enseignant et instructeur

Président: Prof. L. Volpicelli, professore all'università di Roma

Vice-président: Prof. G. van Rompu, Hoger instituut economische wetenschappen, Antwerpen

Rapporteurs:

Prof. Dr. H. Abel, † - Technische Hochschule, Darmstadt

M. R. Basquin, directeur de l'École normale supérieure de l'enseignement technique, Paris

M. J. Boets, directeur général de l'enseignement technique de la province de Liège

M. G. Fotré, administrateur principal à la CECA, Luxembourg

Dipl. Ing. WO C. M. van Lieshout, directeur der Hogere technische school te Eindhoven

M. F. Simon, directeur de l'ANIFRMO (Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre), Paris

Dr. Ing. M. Vita, direttore dell'Istituto di formazione professionale dell'IRI, Roma

COMMISSION II

L'adaptation de la formation professionnelle au développement économique, à l'évolution technique et au progrès social

Président: Prof. Dr. W. Niens, Direktor der Abteilung « Nachwuchs und Ausbildung », AEG, Berlin

Vice-présidents: Dr. E. Velema, directeur van het Nutseminarium voor pedagogiek aan de universiteit van Amsterdam

M. C. P. Guillebeau, chef de travaux à la faculté des lettres et sciences humaines, Paris

Rapporteurs:

M. J. Capelle, directeur général de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation au ministère de l'éducation nationale, Paris

Dott. F. Catella, Vice-direttore dell'Ufficio tecnico agrario (Federconsorzi), Roma

Dipl. Ing. G. Eichwede, Mitglied des Vorstandes der Maschinenfabrik Lorenz AG, Ettlingen

M. G. Kugoth, Vorstandsmitglied der Gewerkschaft Öffentliche Dienste, Transport und Verkehr, Stuttgart

M. K. H. Massoth, Abteilungsleiter der EGKS, Luxembourg

M. P. Noddings, président de l'Institut européen pour la formation professionnelle, Paris

M. J. D. Reynaud, professeur au Conservatoire national des arts et métiers, Paris

Dott. G. De Rita, amministratore delegato del Centro di Studi sugli investimenti sociali, Roma

ANNEXE II

Liste des participants

- Abel, Heinrich, † Prof. Dr. - Technische Hochschule Darmstadt
Neckarstraße 3, Darmstadt
- Abraham, Karl, Prof. Dr. - Direktor des Wirtschaftspädagogischen Seminars der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität
Mertonstraße 17, Frankfurt a. M.
- Acquaviva, Gennaro, Dott. - Ufficio studi ACLI
Via dei Prefetti 12, Roma
- Amoroso, Antonio, Dott. - Direttore generale dell'Istituto di addestramento lavoratori della CISL (IAL)
Via Tevere 48, Roma
- Bakker, Frans, Algemeen secretaris - KNVTO
Van Stolkweg 29a, 's-Gravenhage
- Balesse, Robert, secrétaire national de la Centrale syndicale des travailleurs des mines de Belgique (FGTB)
6, rue Stevens, Bruxelles
- Barbaresi, Raffaello, Dott. Scienze politiche, direzione del personale, Soc. Pirelli
Piazza Duca d'Aosta 3, Milano
- Basquin, René, directeur de l'Ecole normale supérieure de l'enseignement technique
61, avenue du Président Wilson, Cachan (Seine)
- Becker, Werner, Ausbildungsleiter
Danzigerstraße 17, Duisburg-Neudorf
- Bekaert, Gustaaf, Personeelsbestuurder
Ruysenburgstraat 16, Berchem-Antwerpen
- Berghaus, Fritz, Ing. - Leiter des Referates Berufsausbildung Wirtschaftsvereinigung Eisen- u. Stahlindustrie
Breite Straße 69, 4 Düsseldorf
- Bernhard, Kurt, Mitglied des Bundesverbandes der deutschen Industrie
Habsburgerring 2-12, 5, Köln
- Berten, André, chef du service « main-d'œuvre et formation professionnelle » de la Fédération charbonnière de Belgique
31, avenue des Arts, Bruxelles 4
- Bieding, Fritz, Deutscher Gewerkschaftsbund
Stromstraße 8, Düsseldorf
- Birsel, Ismet, deuxième secrétaire de la délégation permanente de la Turquie auprès de la CEE
479, avenue Louise, Bruxelles
- Bocken, Marcel, inspecteur en chef, adjoint du directeur de la SNCFB
57, avenue Notre-Dame de Lourdes, Bruxelles 9
- Boets, Jean, directeur général de l'enseignement technique de la province de Liège
18, rue Ferdinand Nicolay, Seraing
- Bogdanski, Günter, Bundesbahnsekretär, Bundesbahndirektion Essen, Bezirksjugendleiter der Gewerkschaft der Eisenbahner Deutschlands
Borbecker Straße 248, Essen-Borbeck

- Bonnet-Maury, Claude, membre-secrétaire de l'Union internationale de la navigation fluviale
60, avenue Hoche, Paris 8^e
- Bosch, Herman, Arbeidskundige, Algemene Nederlandse metaalbedrijfsbond
Andries Bickerweg 6, Den Haag
- Bosch, Herman, Inspecteur NO
Hoflandstraat 33, Pijnacker
- Bothe, Gerhard, Geschäftsführer des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V.
Garküche 3, Braunschweig
- Braconier, André, secrétaire général, secteur « enseignement Europe »
223, rue A. Huysmans, Bruxelles 5
- Brancoli, Carlo, Dott. - Capo divisione alla direzione generale Orientamento ed addestramento professionale Ministero del lavoro e della previdenza sociale
Via Pastrengo 22, Roma
- Brayet, Paul, Fédération métallurgie française CFTC
28, rue Wilson, Saint-Chamond (Loire)
- Brevart, Jean, secrétaire général du service d'information et de documentation de l'apprentissage et de la formation professionnelle (SIDA)
place de l'Arsenal, Lille (Nord)
- Bruch, Kurt, Schriftleiter - Mitarbeiter der ASB-Heidelberg
Neuenheimer Landstraße 28 - 32, Heidelberg
- Bruckauf, Franz, Ministerialrat
Referent in der Hauptverwaltung der Deutschen Bundesbahn
Friedrich-Ebert-Anlage 43-45, Frankfurt a. M.
- Calogero, Rocco, Professore
Rappresentante governativo, Ministero pubblica istruzione, direzione generale Istruzione professionale
Viale Trastevere 209, Piano IV, Roma
- Canonici, Aldo, Dott.
Capo servizi Formazione Italsider s.p.d.
Via Corsica 4, Genova
- Capelle, Jean, directeur général de la pédagogie des enseignements scolaires et de l'orientation
Ministère de l'éducation nationale
110, rue de Grenelle, Paris 7^e
- Cassio, Maria, Dott.
Direzione generale degli affari sociali
CEE, Bruxelles
- Castin, Franz, UNICE (secrétariat)
4, rue Ravenstein, Bruxelles 1
- Catella, Ferdinando, Dott. - Vice-direttore dell'Ufficio tecnico-agrario
Federazione italiana dei consorzi agrari
Via Curtatone 3, Roma
- Cazenave, Guy, moniteur d'enseignement général
Expert organisation travailleurs (CISL)
8, rue de la Nied, Faulquemont-Cité (Moselle)

- Celen, Antoine, membre du bureau de la section agricole du Comité économique et social des institutions européennes
Herstal (Liège)
- Chardon, Jean-Marie, secrétaire adjoint
Union internationale de la navigation fluviale (UINF)
60, avenue Hoche, Paris 8^e
- Claessens, H. M., secrétaire général de l'Union des industries de la Communauté européenne
4, rue Ravenstein, Bruxelles
- Cluckers, Gilbert, Adjunct algemeen secretaris CCOD
A. van Ooststraat 14, Diest
- Cool, P. A., Voorzitter ACV
Wetstraat 131, Brussel
- Corpet, Yves, ingénieur
Directeur de l'Union des industries métallurgiques et minières
56, avenue de Wagram, Paris 17^e
- Costantini, Baldassare, Segretario generale SAUFI-CISL
Istruttore corsi formazione CISL
Via Alessandria 130, Roma
- Craps, chef de division
Direction générale de l'agriculture
CEE, Bruxelles
- Cremmer, Albert, Betriebs-Rat
Walkeschdahl 73, Dudelingen (Luxemburg)
- Cuvillier, Philippe, conseiller d'ambassade
Représentation permanente de la France
42, boulevard du Régent, Bruxelles
- Dafny, Henri, chef de cabinet
CECA, Luxembourg
- Damming, Pieter, secretaris van de Algemene Nederlandse agrarische bedrijfsbond
Catharynesingel 38, Utrecht
- De Masi, Domenico, Assistente universitario di sociologia
Ufficio personale C. M. Finsider
Via Fabio Filzi 25/A, Milano
- Deramaux, Georges, psychotechnicien
CISC - Mineurs (CECA)
43, rue des Cyclamens, Lens (Pas-de-Calais)
- De Rita, Giuseppe, Dott.
Consigliere delegato del Centro studi investimenti sociali
Piazza dell'orologio 7, Roma
- De Wind, Jan E., directoraat-generaal Sociale zaken
EEG, Brussel
- D'Have, Willy E. G., vertegenwoordiger Europese Organisatie van ICV, hoofd van de dienst
Studie, vorming en personeel van het Algemeen christelijk vakverbond
Wetstraat 131, Brussel

- D'Hoogh, Christian, docteur en sciences économiques
Maître de recherches au Centre d'étude des problèmes sociaux et professionnels de la
technique
parc Léopold, Bruxelles
- Dubois, Evariste, président national de la Centrale syndicale des travailleurs des mines de
Belgique
22, rue du Carnois, Leval-Naliegny (Hainaut)
- Eichwede, Günther, Direktor, Diplom-Ing.
Vorstandsmitglied der Firma Maschinenfabrik Lorenz AG
Lorenzstraße 2-4, 7505 Ettlingen/Baden
- Eriskat, Hans, Hauptverwaltungsrat Euratom
51, rue Belliard, Bruxelles
- Estgen, Nicolas, professeur
Attaché au ministère de l'éducation nationale
12, rue du Saint-Esprit, Luxembourg
- Eugène, Jacques, direction générale du développement de l'outre-mer
CEE, Bruxelles
- Fabius, Foppe J. W., Drs. jur.
Directeur Metaalindustriële bedrijfsorganisatie BEMETEL
Van Stolkweg 34, Den Haag
- Fabre, Francis, assistant du conseiller spécial
CEE, Bruxelles
- Fafchamps, Joseph, Bureau international du travail
5, boulevard du Régent, Bruxelles 2
- Finet, membre de la Haute Autorité de la CECA
Luxembourg
- Fotre, Guido, administrateur principal à la direction générale des problèmes du travail
Assainissement et reconversion
CECA, Luxembourg
- Fredebeul, Franz-Heinz, Oberregierungsrat
Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung
53, Bonn-Duisdorf
- Galowich, Charles, chef de service de la formation professionnelle
Chambre de commerce du grand-duché de Luxembourg
8, avenue de l'Arsenal, Luxembourg
- Geens, Victor, directeur-generaal bij het ministerie van Nationale opvoeding en cultuur
Wetstraat 155, Brussel
- Geninard, Lucien, inspecteur général de l'instruction publique
Ministère de l'éducation nationale
110, rue de Grenelle, Paris 7^e
- Ghigomis, Hubert, rapporteur du Comité de liaison des transporteurs professionnels routiers
de la CEE (IRV)
44, rue de la Bienfaisance, Paris 8^e

Glaesener, Gaston, commissaire du gouvernement
Ministère du travail
Luxembourg

Graziani, Cesare, Dott.
Direttore generale ENAIP
Via dei Prefetti 46, Roma

Gregoire, Roger, conseiller d'Etat
Ministère des affaires économiques
41, quai Branly, Paris 7^e

Guizzi, Vincenzo, Segretario Commissione sociale Parlamento Europeo
19, rue Beaumont, Luxembourg

Haak, Albin, Gewerkschaftssekretär
Vorstandsmitglied der Gewerkschaft Gartenbau, Land- und Forstwirtschaft
Druseltalstraße 51, 35 Kassel-Wilhelmshöhe 1

Hahnbück, Josef, Bezirkssekretär, IG Metall
Alstadenerstraße 13, 42 Oberhausen (Rheinland)

Halconruy, René, chef de la division des droits de l'Homme et de la compréhension internationale UNESCO
place de Fontenoy, Paris 7^e

Hardenacke, Alfred, Dr. - Regierungsassessor
Bundesministerium für Wirtschaft
53, Bonn-Duisdorf

Hardt, Anton, attaché au COPA
Vijverlaan 98, Wemmel

Hasson, Guy, ingénieur civil des mines
CECA
10, rue Lamartine, Rueil (Seine-et-Oise)

Heitkamp, Norbert, Generaldirektion Soziale Angelegenheiten
EWG, Bruxelles

Hess, Gerhard, Professor Dr., Oberlandwirtschaftsrat a.D., Geschäftsführer der Landvolkabteilung
in der deutschen Landwirtschaftsgesellschaft
Zimmerweg 16, Frankfurt a. M.

Hinterscheid, Mathias, Generalsekretär
Luxemburger Gewerkschaftsbund (CGT)
P. Hentges-Straße 4, Luxemburg

Hoffmann, Armand, Licencié
Adjunct-adviseur bij het ministerie van Tewerkstelling en Arbeid
Aaigemestraat 121, Gent

Jacquemart, Elie, adjoint de direction
Comité de la sidérurgie belge
47, rue Montoyer, Bruxelles 4

Jagsch, Liesel,
Neue Betriebswirtschaft

Javaux, René, secrétaire général de la Centrale chrétienne des métallurgistes de Belgique
17, rue Bara, Bruxelles

Jentjens, Andreas, ITC
Vakbondsbediende
Aakplein 19, Utrecht

Jürgens, Heinrich, Dr. - Landwirtschaftsdirektor
Referent für das landwirtschaftliche Schulwesen
Medinghoven Nr. 8, - 53 Bonn-Duisdorf

Kemp, Tomas, Dipl.-Pol., Referent - Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
Hansaring 61, 5 Köln

Kieboom, Willem A., algemeen secretaris Nederlandse Bond van vervoer personeel (IVVV-ITF)
Bosch van Drake, Steinlaan 7, Utrecht

Kieslinger, Adolph, Dr. - Geschäftsführer des Deutschen Industrie- und Handelstages
Markt 26-30, 53 Bonn

Kley, Gisbert, Dr. - Vorstandsmitglied der Siemens-Halske AG
Wittelsbacherplatz 2, München

Koeser, Klaus Jürgen, Gewerbe-Studienassessor - Dipl.-Bergingenieur
Leiter des Ausbildungswesens, Eschweiler Bergwerks-Verein
Eduardstraße, 511 Alsdorf

Köhler, Charles, administrateur au Conseil de l'Europe-observateur
Division de la population et de la formation professionnelle du secrétariat général du
Conseil de l'Europe
Strasbourg, France

Kolbenschlag, Heinrich, Dr. - Hauptgeschäftsführer des Deutschen Handwerkskammertages
Koblenzerstraße 133, 53 Bonn

Kremer, Jean, licencié en sciences commerciales et consulaires
Attaché à l'ARBED
avenue de la Liberté, Luxembourg

Kückelhaus, Richard, Dr. - Landwirtschaftsdirektor
Abteilungsleiter für Schulen, Ausbildung, Beratung
Postfach 842, 44 Münster

Kugoth, Gerhard, Vorstandsmitglied der Gewerkschaft Öffentliche Dienste, Transport und Verkehr
Theodor-Heuss-Straße 2, 7 Stuttgart 1

Kulakowski, Jan, secrétaire général de l'Organisation européenne de la CISC
148, rue de la Loi, Bruxelles

Kyriakidis, Constantin, premier secrétaire de la délégation permanente hellénique
(questions sociales)
35, rue Belliard, Bruxelles

Labey, Daniel, docteur en lettres
Conseiller technique au ministère de l'agriculture
Directeur auprès de l'ENSSAA
9, avenue de Dourdan, Etampes (Seine-et-Oise)

Lambert, Lamberto, Dott. - Capo di gabinetto del prof. Levi Sandri
CEE, Bruxelles

Lamprecht, Heinz, Dr.
Generaldirektion Soziale Angelegenheiten
EWG, Bruxelles

Lapierre, Louis, secrétaire général adjoint du Conseil national du commerce,
Comité des organisations commerciales des pays de la CEE
31, avenue Pierre-1^{er}-de-Serbie, Paris 16^e

Lecuyer, Henri, direction générale de l'industrie économie de l'Euratom

Leimig, Josef, Ingenieur - Gewerkschaftssekretär
Deutscher Gewerkschaftsbund
Stromstraße 8, Düsseldorf

Leiss, Manfred, Industriegewerkschaft Metall
Untermainkai 70-76, Frankfur a. M.

Leone, Giuseppe, Professore dell'Istituto tecnico agrario Garibaldi, Roma

Letang, Jacqueline, chef de service « formation professionnelle » de l'assemblée des présidents
des chambres de métiers de France
13, rue Jacques Bingen, Paris 17^e

Levi Sandri, Lionello, Prof. - Vice presidente della Commissione della CEE, Bruxelles

Lewin, K., plaatsvervangend hoofd van de afdeling Internationale arbeidsmarkt-zaken en Emigratie
van het Rijksarbidsbureau - ministerie van Sociale zaken en Volksgezondheid
Van der Aastrat 12, Den Haag

Lopatka, Jacques, expert en formation professionnelle
Selection et formation professionnelle des émigrants et des immigrants
Comité intergouvernemental pour les migrations européennes (CIME)
9, rue du Valois, Genève

Louet, Roger, contrôleur des PTT
Secrétaire de la confédération Force Ouvrière
198, avenue du Maine, Paris 14^e

Luzzatto, Riccardo, Consigliere della DG III
CEE, Bruxelles

Mackel, Paul, docteur en droit
Attaché au ministère des classes moyennes,
19, avenue de la Porte Neuve, Luxembourg

Mari, Mario, Dott. - Capo di gabinetto aggiunto del prof. Levi Sandri
CEE, Bruxelles

Martin, Victor, docteur en sciences économiques
Directeur de la formation professionnelle accélérée
55, avenue Napoléon, Bruxelles 18

Martinet, Paul, professeur - secrétaire SGEN CFDT
82, rue d'Hauteville

Martire, Luigi, Dott. - Dirett. di divisione alla direzione generale Orientamento ed addestramento
professionale
Ministero del lavoro e della previdenza sociale
Via Luigi Pulci 15, Roma

- Massoth, Karl, Leiter der Abteilung Berufsausbildung
Hohe Behörde der EGKS
Aldringerstraße 29, Luxemburg
- Michel, Walter, conseiller à la Fédération des industries belges
Chef du service « formation professionnelle, emploi, perfectionnement des dirigeants »
4, rue Ravenstein, Bruxelles
- Milano, Mario, Dott. - Capo del servizio Istruzione professionale
Confederazione generale dell'industria italiana
Piazza Venezia 11, Roma
- Misserville, Giuseppe, Dott. - Capo servizio Relazioni internazionali Confagricoltura
Corso Vittorio Emanuele 101, Roma
- Moerkerk, Gerard H. J. M., Ing.
Coördinerend inspecteur Nijverheidsonderwijs
ministerie van Onderwijs, kunsten en wetenschappen
Hooigracht 36, Den Haag
- Moll, Henk Willem, Landbouwkundig ingenieur
Inspecteur van het Landbouwonderwijs
Ministerie van Landbouw en Visserij
Van de Boschstraat 4, Den Haag
- Macchia, Angelo, Dott. - Consigliere per gli Affari sociali
Rappresentanza permanente dell'Italia presso le Comunità Europee
62, rue Belliard, Bruxelles
- Mauron, Paul, directeur d'enseignement
Ministère de l'agriculture
78, rue de Varenne, Paris
- Neirinck, J. D., Dr. - directeur général des affaires sociales
CEE, Bruxelles
- Nelemans, Lijnis P. G., secretaris van het
Nederlands Verbond van vakverenigingen
Postbus 8110, Amsterdam
- Niens, Walter, Prof. Dr. rer. techn.
Direktor der AEG
Falkentaler Steig 85, Berlin 28
- Nonon, Jacqueline, direction générale des affaires sociales
CEE, Bruxelles
- Noddings, Paul G., président de l'Institut européen pour la formation professionnelle
Questions du Conseil économique et social (France)
5, rue d'Holbach, Lille (Nord)
- Nove Josserand, Florent, vice-président de la FNSEA
Responsable de l'enseignement, de la formation professionnelle agricole et de
la vulgarisation
Saint-Romain-de-Popey, (Rhône)
- Ortu, Claudio, Perito industriale CISL
Via Trieste 30/1, Carbonia Cagliari

- Pagani, Antonino, Segretario nazionale FIM-CISL
Via Po 21, Roma
- Pascale, Ernesto, Dott.
Capo del servizio Problemi del lavoro della Stet-Società finanziaria telefonica p.a.
Via A. Corelli 10, Roma
- Passe, Georges, directeur de la Chambre syndicale de la sidérurgie française
5 bis, rue de Madrid, Paris 8^e
- Paul, Franz, Vorsitzter des GEDAG/IBCG - Gesamtverband
Deutscher Angestelltengewerkschaften
Ferdinandstraße 59, Hamburg 1
- Pavlakis, Panayotis, directeur auprès du ministère du travail (Grèce)
Directeur de la formation professionnelle
35, rue Belliard, Bruxelles
40, rue Pirei, Athènes
- Petre, René, député du Parlement européen
34, rue L. Dutrauw, La Louvière
- Pignot, Pierre,
Direction générale de l'agriculture
CEE, Bruxelles
- Pilliard, Jean-Pierre, chef de division de la main-d'œuvre, Organisation de coopération et de
développement économiques
2, rue André Pascal, Paris 16^e
- Pop, Jean-Marie, secrétaire CGT-FO
Formation professionnelle et promotion collective
198, avenue du Maine, Paris 4^e
- Porcasi, Giuseppe, Dott.
Direzione generale degli affari sociali
CEE, Bruxelles
- Quednau, Horst W., Dr.-Ing.
Chef du service de la formation professionnelle auprès du BIT
Genève
- Rainero, Giovanni, Dott. - Membro della Confederazione nazionale coltivatori diretti
Via XXIV Maggio 43, Roma
- Rapelli, Giuseppe, On.le - Presidente dell'Ente nazionale per l'addestramento dei lavoratori
del commercio (ENALC)
Via Lucullo 6, Roma
- Ravenna, Ruggero, Vice-segretario del servizio Organizzazione unione italiana del lavoro
Via Francesco d'Ovidio 71, Roma
- Renaud, Willem L., secretaris van het Centraal sociaal werkgeversverbond
Kneuterdijk 8, Den Haag
- Reynaud, Jean-Daniel, professeur au Conservatoire des arts et métiers
27, rue de Fleurus, Paris 6^e

- Rhein, Eberhardt, administrateur CEE
37, avenue des Tourterelles, Bruxelles 15
- Richaud, Claude, chargé de recherches
Vice-président, thème II
31, rue de la République, Orléans
- Rollinger, Raymond, membre du Comité économique et social
Secrétaire général de la fédération des artisans
41, rue Glesener, Luxembourg
- Romus, Paul, administrateur principal
Direction des affaires économiques et financières
CEE, Bruxelles
- Rosati, Giuseppe, Dott. - Capo del servizio addestramento della RAI
IRI, Roma
- Rosauk, Philippe J. L. G., docteur en droit, licencié notariat
Directeur des services sociaux des UPA de Belgique (COPA)
252, avenue Fr. Roosevelt, Bruxelles 5
- Roux, Jean, secrétaire général
Institut européen pour la formation professionnelle
217, rue du Faubourg, Saint-Honoré, Paris 7^e
- Roelandt, Gérard, secrétaire du Comité européen des transports de la CISC
50, rue Joseph II, Bruxelles
- Sablon, Pieter H., afgevaardigde van het Ambacht
Secretaris-generaal van het Nationaal comité voor beroepsopleiding
Kasteelstraat 111, Mollem
- Schiltz, Jacques, inspecteur de direction à l'Office national du travail
86, avenue du 10 Septembre, Luxembourg
- Schneider, Wolfgang, COCCEE
31, avenue Pierre-1^{er}-de-Serbie, Paris 16^e
- Schreuder, J. G., chef opleiding en kadervorming
Staatsmijnen in Limburg
Seipgenstraat 59, Geleen
- Schroeder, Franz H., Oberschulrat i.R.
2, Hamburg-Volksdorf, Am Eichenrehmen 15
- Schugens, Willy, secrétaire national FGTB
17, quai de Rome, Liège
- Scotti, Antonio, Dottore
Incaricato confederale formazione
Ufficio studi CISL
Via Porta Fabbrica 15, Roma
- Selaries, Guy J., directeur des études du Centre national de la coopération agricole
Représentant de la Confédération nationale de la coopération, du crédit et de la mutualité
agricole
14, rue Armand-Moisant, Paris 15^e

- Serieyx, Joël, directeur de la main-d'œuvre et de la formation professionnelle à la fédération des industries mécaniques
Vice-président de l'Institut européen de formation professionnelle
15, rue Beaujon, Paris 8^e
- Seton, direction général des transports
CEE, Bruxelles
- Simon, Frédéric G., administrateur civil hors classe
Directeur de l'ANIFRMO
Ministère du travail, France
8, rue Octave Feuillet, Paris 16^e
- Spedini, Maria Gabriella, Dott. - Direzione generale degli affari sociali
CEE, Bruxelles
- Stegmüller, Albert, Gewerkschaftssekretär
Deutsche Postgewerkschaft, Hauptvorstand, Abteilung Berufliches Bildungswesen
Savignystraße 43, Frankfurt a. M.
- Steuer, Günther, Dr.
Hauptgeschäftsführer der Industrie- und Handelskammer Stuttgart
Jägerstraße 30, 7 Stuttgart N
- Stoel, Aart, Dr.
Opleidingen « Hoogovens » CECA
Kemperlaan 29, Nelsen Z.
- Stratenwerth, Wolfgang, Dr. - Wissensch. Oberassistent
Institut für Berufserziehung im Handwerk, Köln
- Tagliamonte, Francesco, Dott. - Capo servizio Istruzione professionale
Cassa per il Mezzogiorno
Villa Lubin, Roma
- Tarnaud, Roger, membre du comité consultatif de la formation professionnelle
Secrétaire confédéral CFTC
26, rue de Montholon, Paris 9^e
- Tassinari, Gastone, Dottore
Assistente Istituto di pedagogia dell'università di Firenze
Vicedirettore Scuola società umanitaria di Milano
Via Caracciolo 85, Firenze
Via Daverio 7, Milano
- Tjeerdsma, Pieter, Ing.
Secretaris van het CNV
Maliebaan 8, Utrecht
- Toullier, Pierre, direction générale des affaires sociales
CEE, Bruxelles
- Ulens, Maurice, directeur général de l'enseignement technique
Ministère de l'éducation nationale et de la culture, Belgique
87, rue Gallait, Bruxelles 3
- Valle, Pier-Franco, Dottore
Addetto sociale presso la Rappresentanza permanente Italiana
62, rue Belliard, Bruxelles

- Van Bijsterveld, Prosper, secretaris Europese Organisatie van het ICV
Wetstraat 148, Brussel
- Van den Eijnden, Peter, ingenieur
Wetenschappelijk medewerker van de Nederlandse Christelijke agrarische bedrijfsbond
Hotlaan 31, Utrecht
- Van der Bruggen, Conrad, professeur à l'université de Louvain
Président de la fédération de l'enseignement technique catholique de Belgique
5, rue Guimard, Bruxelles 4
- Van der Vegt, J., Nederlands Verbond van vakverenigingen
Postbus 8110, Amsterdam
- Van Dierendonck, J. E., Dr. - Directeur van het Sociaal fonds en de beroepsopleiding
EEG, Brussel
- Van Grevenstein, J. A. W. K., sociaal attaché bij de Permanente vertegenwoordiging van
Nederland bij de Europese Gemeenschappen
Belliardstraat 62, Brussel
- Van Horenbeeck, F. M. L., professor - Verbond Belgische industrie
Lakenweverstraat 21, Brussel 5
- Van Lieshout, Wilhelmus, ir.
Directeur Hogere technische school Eindhoven
Pasteurlaan 78, Eindhoven
- Van Rompu, Gustaaf, professor Hoger instituut economische wetenschappen
Vice-voorzitter Commissie
Walenstraat 21, Antwerpen
- Van Schaik, Adrianus, Secretaris EVO
Stadhouderslaan 162, Den Haag
- Van Tilburg, Willem F., secretaris NVV
Président de la section sociale du Comité économique et social
Plein 40-45, Amsterdam-W.
- Van Traa, Erik, Adjunct sociaal attaché
Belliardstraat 62, Brussel
- Velema, Elzo, Dr.
Directeur van het Nutsseminarium voor pedagogiek aan de universiteit van Amsterdam
Princes Christinalaan 171, Uithoorn
- Vermeulen, Adrianus, Dr. - consultant Ierse regering
Presteigne, Killarney road Bray/Irlande
- Vinck, François, directeur général à la Haute Autorité
29, rue Aldringer, Luxembourg
- Vita, Matteo, Ing.
Capo servizio Programmi formazione operai e tecnici IFAP; IRI, Formazione addestramento professionale
Piazza Repubblica 57, Roma
- Vlaemminck, Pierre, Ingenieur
Adviseur ministerie van de Middenstand
25, rue de Taxandres, Bruxelles 4
- Volpicelli, Luigi, Professore università di Roma
Presidente primo comitato
Via Corsini 17, Roma

- Wathelet, Pierre, direction générale des affaires sociales
CEE, Bruxelles
- Weber, Maria, Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand
Stromstraße 8, Düsseldorf
- Wegner, Léon, président de LCC
13, rue Bourbon, Luxembourg
- Weijers, J. M., Secr. Nederlandse Katholieke mijnwerkersverbond
Schinkelstraat 13, Heerlen
- Weise, Evelyn, Dipl.-Pol.
Deutsche Angestellten-Gewerkschaft, Bundesvorstand
Karl-Muck-Platz 1, Hamburg 36
- Weise, Hans, Sekretär für Berufsausbildung
Industriegewerkschaft Bergbau und Energie
Hattingerstraße 19, 463 Bochum
- Westerhuis, Jan, Vertegenwoordiger Centrale landbouworganisaties
Kon. Ned. Landbouwcomité
Prins Mauritsplein 23, Den Haag
- Winter, Jean-Pierre, conseiller du gouvernement
5, rue J. P. Brasseur, Luxembourg
- Winkler, Edgar, Dr.
Leiter der Abteilung Berufsausbildung
EWG, Bruxelles
- Zambelli, Giustiniano, Dott. - Direzione generale degli affari sociali
CEE, Bruxelles
- Zingone, Gaetano, Segretario del Segretariato sindacale europeo della CISL
110, rue des Palais, Bruxelles
- Zwick, Marcel, Sekretär CCGB
13, rue Bourbon, Luxembourg

SERVICES DES PUBLICATIONS DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES
8170 */1/IX/1966/5

FF 12,—	FB 120,—	DM 9,60	Lit. 1 500	Fl. 8,75	£0.17.6	\$2.40
---------	----------	---------	------------	----------	---------	--------
