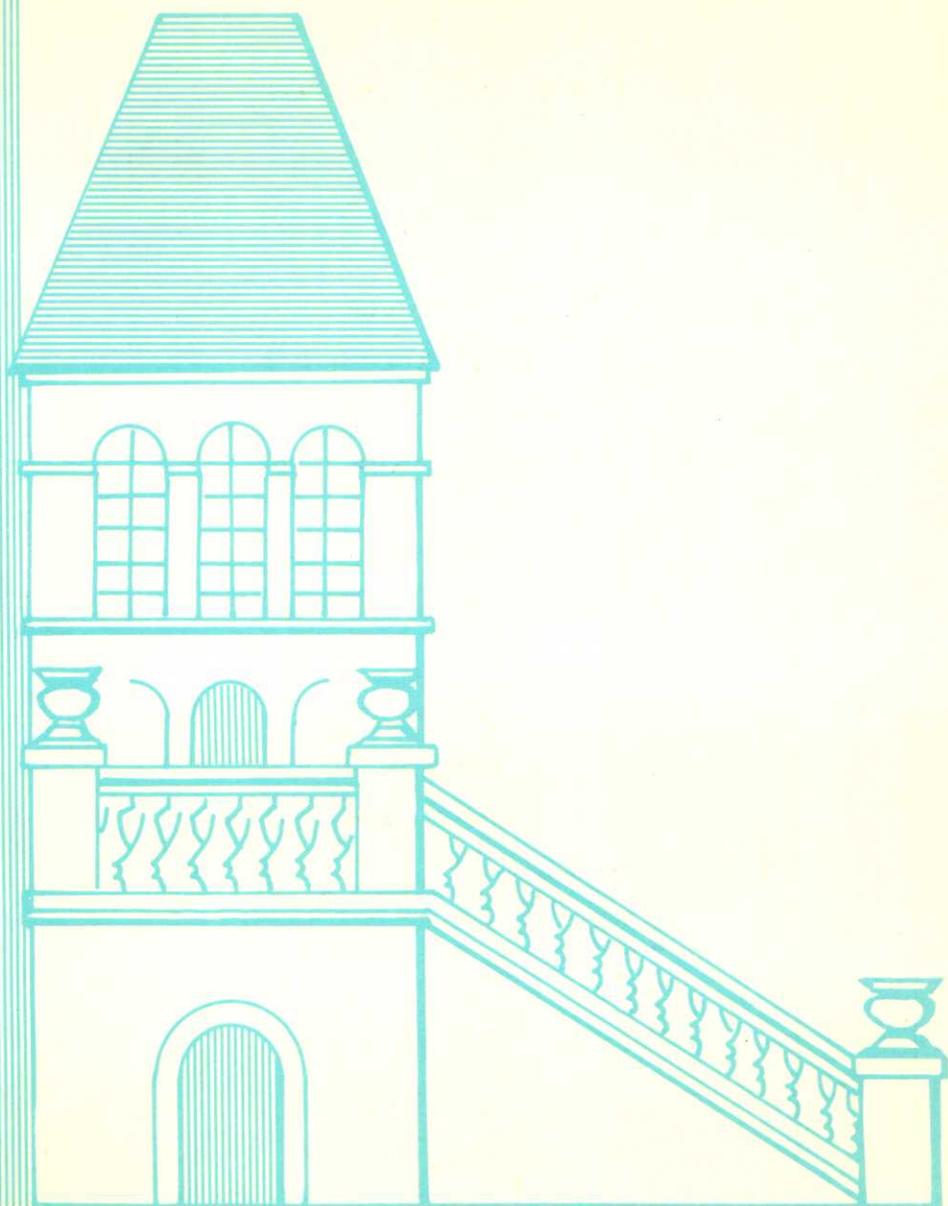


LES ENSEIGNEMENTS
TECHNOLOGIQUES
ET PROFESSIONNELS



LES AMIS DE SEVRES

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

————— JULES SUPERVIELLE —————

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRÉSIDENT : **Jean AUBA**

VICE-PRÉSIDENT : **Pierre ALEXANDRE**

SECRÉTAIRES : **Paule ARMIER**
Marcel HIGNETTE

TRÉSORIER : **Jacques POUJOL**

TRESORIÈRE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**

MEMBRES DU BUREAU : **Lucette CHAMBARD**
Micheline DUCRAY - Françoise MUSY
Renée LESCALIE - René FERMONT
Francis DOL May COLLET

1, AVENUE LÉON - JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 534. 75. 27

MEMBRES BIENFAITEURS 100 F - MEMBRES ADHÉRENTS 60 F
dont 20 F pour l'adhésion à l'Association et 40 F pour l'abonnement à la revue
(Prix de vente de la revue au numéro 15 F)
C.C.P. PARIS 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

LES ENSEIGNEMENTS TECHNOLOGIQUES ET PROFESSIONNELS



Sommaire

- AVANT - PROPOS	3
- Introduction, par Louis MALLET, chef de la mission aux enseignements techniques et professionnels et de la formation continue des adultes, au Ministère de l'Education Nationale.	5
- L'enseignement technique industriel, par Roger PHILIPPE, Inspecteur Général de l'Education Nationale, Doyen du groupe des sciences et techniques industrielles.	7
- L'enseignement technique économique, par Jean BOULENGER, Inspecteur Général de l'Education Nationale, Doyen du groupe « <i>Economie et gestion</i> ».	13
- L'accès des jeunes de 16 à 18 ans à la formation professionnelle, par Jacques GIFFARD, Inspecteur de l'information et de l'orientation.	31
- La formation par l'apprentissage, par Emile VISSEAU, chargé de mission d'inspection générale.	40
- La formation professionnelle continue, par Jean DIBIE, Sous-directeur du service de la formation continue au Ministère de l'Education Nationale.	49
- Les centres de formation de professeurs techniques, par Jean TARDIVEAU, Directeur du centre de formation des professeurs techniques de Cachan.	60
- La formation des maîtres des lycées d'enseignement professionnel par Francis AUBAIN, Directeur de l'Ecole Normale d'Apprentissage de Paris - Nord.	68
- La vie de Sèvres	83

AVANT - PROPOS



Parlant, à la rentrée, devant les inspecteurs principaux de l'enseignement technique, conseillers des recteurs, le Ministre de l'Éducation Nationale soulignait que *«la réflexion engagée sur la rénovation d'ensemble du système éducatif touche directement aux problèmes de l'enseignement technique»*.

C'est une tâche difficile qui s'ouvre ainsi devant l'enseignement technique, ou plutôt *«les enseignements technologiques et professionnels»*. Ils recouvrent en effet une large gamme d'enseignements : formations industrielles et économiques de tous niveaux, formations professionnelles (y compris celle des jeunes de 16 à 18 ans qui pose un problème particulièrement aigu), formation par l'apprentissage, formation continue des adultes. Il faut ajouter que leur rôle a jusqu'ici été ambigu car, comme le souligne un de ses animateurs l'enseignement technique *«est à la fois chargé de résoudre les problèmes des élèves les plus difficiles et de former des hommes et des femmes de plus en plus qualifiés pour faire face aux évolutions technologiques»*.

C'est donc bien dans le cadre d'une réorientation d'ensemble du système que ces enseignements doivent trouver leur juste place et connaître le développement que mérite leur importance dans le monde d'aujourd'hui. Évolutions des structures, exigences nouvelles de niveau et révision des habitudes d'orientation, modification des mentalités, un grand changement est en cours, d'autant plus méritoire qu'il se situe dans le contexte actuel de crise économique.

Grâce à Monsieur l'Inspecteur Général BRUYERE, et nous l'en remercions, les éléments d'une information claire ont été recueillis dans ce numéro et contribueront à étayer la réflexion, au moment où les enseignements techniques et professionnels se trouvent ainsi portés à la pointe de la rénovation pédagogique.

Jean Auba

INTRODUCTION



L'enseignement technique et la formation professionnelle constituent l'un des domaines dans lesquels les enjeux sont décisifs pour la fin de ce siècle. Sur le plan économique, il est clair que les pays les moins touchés par la crise, ou ceux qui sont susceptibles d'en sortir rapidement, sont les pays capables de produire des biens et d'offrir des services à forte valeur ajoutée, et cela pas seulement sur quelques «*créneaux*» limités mais avec une réelle ambition nationale.

On ne peut raisonnablement prétendre à cette ambition avec un système éducatif qui laisse sortir près d'un tiers des jeunes pratiquement sans formation professionnelle, et qui transmet à ceux que le système considère comme les meilleurs, sinon le mépris, au moins l'ignorance de la culture technique qui permettrait pourtant à chacun de mieux dominer son environnement.

C'est dire l'immensité de la tâche à entreprendre, à un moment où les perspectives d'expansion des ressources budgétaires sont par ailleurs limitées.

La situation économique du pays contraint à se poser la question en ces termes crus, car c'est une question de survie. On n'imagine probablement pas encore ce que seraient pour notre pays, vingt années de lente perte de compétitivité sur les marchés internationaux.

Mais on ne parviendra à relever ce défi que si parallèlement notre système de formation cesse d'orienter vers l'enseignement technique ceux qui n'ont pas été jugés aptes à poursuivre des études longues ; l'orientation actuelle, basée sur un référentiel qui reflète un modèle culturel propre à favoriser la reproduction sociale, place l'enseignement technique, surtout aux niveaux les plus faibles, dans une situation sans issue. En effet, il est à la fois chargé de résoudre les problèmes des élèves les plus difficiles et de former des hommes et des femmes de plus en plus qualifiés pour faire face aux évolutions technologiques. Il faut dans l'avenir que l'ensemble du système éducatif s'attaque au problème de l'échec scolaire en refusant de s'en défaire sur un ordre d'enseignement particulier, même si ce dernier a su montrer, et ce n'est pas là son moindre mérite, une meilleure capacité à y faire face.

Certes l'objectif général est bien d'élever le niveau de formation de l'ensemble de la population scolaire, et non de provoquer un

abaissement général par une répartition des élèves qui ont le plus de difficultés, mais la conviction doit s'instaurer que précisément l'on ne parviendra pas à cet objectif en conservant les structures actuelles constituées d'une voie directe et de chemins adjacents qui sont autant de sorties vers des diplômes professionnels entre lesquels peu de passerelles existent réellement.

Ainsi, par exemple, il ne faut pas avoir peur de dire qu'une bonne formation professionnelle exige un bon niveau en français ou en mathématiques, assertion qui, seule, si elle était traduite dans nos processus d'orientation, serait proprement révolutionnaire.

La conclusion qui se dégage de tout ceci est bien que la lutte contre les inégalités à l'intérieur du système éducatif est intimement liée à l'organisation de notre réponse aux défis de l'évolution technologique.

Les contributions réunies dans ce cahier spécial de l'Association des Amis de Sèvres sont je crois, de nature à alimenter sur ce sujet essentiel la réflexion de ceux pour qui l'éducation de la jeunesse est un souci, un métier et une vocation.

Louis Mallet

L' ENSEIGNEMENT TECHNIQUE INDUSTRIEL



LES OBJECTIFS DES FORMATIONS TECHNOLOGIQUES

Est-il nécessaire de rappeler ces objectifs connus de tous et mentionnés dans tous les textes ? Non sans doute si ce n'est pour affirmer l'objectif essentiel qui est de former les hommes de notre temps en prenant en compte toutes les dimensions de la vie dans une société moderne.

Certes la réponse aux besoins exprimés par les professions reste l'objectif immédiat et toujours présent. Cette réponse doit être précise, adaptée aux caractères propres à chaque secteur industriel ; elle doit tenir compte des contraintes structurelles, géographiques, technologiques, économiques et humaines imposées par les métiers. C'est sans doute ce qui explique la grande diversité des formations assurées dans le secteur industriel : diversification des niveaux, des techniques, des contenus, mais aussi des formes d'évaluation et des pédagogies. C'est aussi ce qui explique l'évolution, les mutations, les disparitions et les créations de ces formations.

Mais au-delà du foisonnement apparent, se trouve la volonté d'assurer une formation globale permettant aux jeunes d'entrer dans la vie active professionnelle et sociale sans difficulté, puis d'y prendre leur part de responsabilités dans la marche de la cité et de l'entreprise.

L'ÉVOLUTION DES TECHNIQUES

L'un des problèmes majeurs posés à l'enseignement technique est celui de l'évolution des techniques. Cette évolution est très inégale suivant les secteurs et comporte deux aspects. Il faut :

- 1 - **Analyser** les évolutions des secteurs de pointe. C'est le cas aujourd'hui de la micro-électronique et de l'informatique avec les retombées importantes du mariage de l'électronique et de la mécanique, la «*mécatronique*».
- 2 - **Diffuser** ces évolutions dans les autres secteurs. Ce rôle de nos formations est important. C'est de lui que dépend en partie la capacité de développement de nos industries.

L'inspection générale des sciences et techniques industrielles est, en permanence, attentive aux évolutions qui se dessinent. Par ses contacts avec les milieux professionnels, avec les organismes de

recherche technologique, avec les écoles d'ingénieurs et les universités, elle est informée de l'état de ces évolutions. Elle peut ainsi apprécier l'opportunité d'introduire des notions nouvelles, établir les stratégies d'information et de formation des maîtres concernés, faire le choix des moyens à mettre en œuvre.

L'introduction de **l'automatique** a été, de ce point de vue, exemplaire. En quelques années le contenu de cet enseignement a été intégré dans toutes les formations. Dernièrement encore, l'introduction du *«grafcet»* a été réalisée rapidement sans difficulté.

Aujourd'hui c'est l'arrivée des **machines outils à commande numérique avec calculateur** (MO-CNC) qui doit être assurée.

Comment former les opérateurs, les techniciens et les techniciens supérieurs, futurs utilisateurs de ces machines, d'une manière efficace et sûre ? Les choix pédagogiques et techniques sont délicats et lourds de conséquences, financières d'abord, économiques ensuite. L'industrie de la machine-outil peut trouver dans ces choix des possibilités de développement intéressantes pour des produits susceptibles de s'imposer sur le marché national ou international.

D'autre part, l'impact d'une main-d'œuvre jeune, qualifiée, déjà familiarisée avec ce nouveau type de machine-outil dès la formation initiale, peut être extrêmement bénéfique pour les petites et moyennes entreprises pour qui l'effort de formation des personnels en place représente une charge importante souvent insupportable.

C'est aussi un moyen puissant pour renverser les obstacles psychologiques encore présents dans de nombreuses entreprises.

L'automatisation de la production et son évolution vers une plus grande souplesse fait appel à des techniques nouvelles intégrées dans les **ateliers flexibles**. Les **centres d'usinage** servis par des **manipulateurs**, des **robots**, ou des **chariots filoguidés** constituent déjà des unités de production souple. **L'informatique industrielle** commande ces ensembles grâce aux ressources des **micro - processeurs**, composants des mini et **micro-ordinateurs** et des **automates programmables**.

Les **machines à mesurer** viennent compléter ces moyens de production. Elles permettent une meilleure maîtrise de la qualité des produits réalisés. Leur intégration dans l'unité de production apporte une capacité d'**auto-adaptation** améliorant la productivité.

L'informatique entre aussi dans les bureaux des études et dans les bureaux des méthodes. Le dessin et la **conception assistés par ordinateur** sont déjà bien implantés dans les secteurs de l'aéronauti-

que, de l'automobile, de l'électricité et l'extension est rapide vers l'ensemble de la production industrielle. Il en est de même de la **fabrication assistée par ordinateur** qui gagne rapidement les services des méthodes.

Cette esquisse rapide de l'évolution des techniques montre l'ampleur des problèmes qu'elle pose et l'importance des enjeux pour l'avenir de l'industrie et l'économie du pays. L'enseignement technique industriel doit évoluer au même rythme que l'industrie sous peine de ne plus remplir son rôle.

Mais l'évolution du système de formation ne se fait pas par simple «copie» de l'évolution industrielle. Il ne suffit pas d'introduire n'importe quelle machine-outil à commande numérique dans un L.E.P. pour que la formation soit «moderne». Il faut choisir parmi toutes les machines présentes sur le marché celles qui n'enferment pas les jeunes dans des solutions techniques trop particulières, celles qui ne gênent pas les adaptations ultérieures, les transferts de savoir-faire, celles enfin qui ne présentent pas un caractère trop artificiel ou didactique et qui d'une certaine manière faussent l'approche des problèmes, ou en font apparaître de nouveaux.

D'autre part, l'arrivée de ces machines ne condamne pas automatiquement les anciennes. Les nouvelles viennent s'ajouter au parc traditionnel et le compléter. La prise en mains des nouvelles machines se prépare fort bien, pour toutes les opérations qui relèvent de la partie opérative, sur les machines classiques.

La réflexion pédagogique qu'entraîne une telle évolution exige donc une bonne connaissance de ce qui se fait sur le terrain et une grande expérience des formations données dans les lycées professionnels et techniques.

L'ÉVOLUTION DES MÉTIERS ET DES QUALIFICATIONS

L'ensemble des métiers et des qualifications des différents secteurs industriels est relativement stable. Les évolutions sont lentes. Les adaptations se font progressivement. Le rôle des formations initiales données par l'éducation nationale dans cette évolution est considérable.

Souvent, l'analyse des besoins plus ou moins bien exprimés par les milieux professionnels a conduit l'éducation nationale à mettre en place des formations nouvelles telles que celles conduisant aux brevets de technicien supérieur de la **maintenance** ou de la **fabrication industrielle du mobilier** ou à adapter les formations existantes.

Dans le domaine professionnel, les formations initiales sont de

niveau V, sanctionnées par le C.A.P. ou le B.E.P. Or de nombreuses activités exigent une qualification plus haute, de niveau IV, qui ne relève pas d'une formation de technicien. C'est le cas, par exemple, des **activités de maintenance** assurées par des agents individuels intervenant chez l'utilisateur. C'est dans cet esprit qu'a été mise en place la formation conduisant au diplôme d'**entretien préventif et dépannage du matériel électronique grand public**. D'autres formations tournées vers la maintenance des installations de chauffage ou de climatisation liées aux problèmes d'économie d'énergie ou vers la maintenance des installations frigorifiques liées aux problèmes de la filière du froid alimentaire, sont en cours d'études.

La conjoncture économique rend les entreprises plus exigeantes sur l'adéquation de la formation des jeunes à la spécialisation de l'emploi. Les petites et moyennes industries ne supportent plus la charge d'un temps d'insertion long. D'où les demandes de plus en plus nombreuses de **formations très spécialisées** correspondant à des besoins régionaux ou sectoriels très limités.

Concilier ces demandes avec la nécessité de préserver la **valeur nationale des diplômes** et la capacité à évoluer et à s'adapter aux évolutions prévisibles ou imprévisibles des emplois conduit à construire un système souple de formation structuré par un nombre raisonnable de **formations de base** prolongées par des actions diversifiées d'adaptation et d'insertion répondant aux besoins spécifiques locaux.

Les **séquences éducatives en entreprises** sont un des moyens de favoriser l'insertion des jeunes et d'adapter les formations aux besoins des entreprises qui environnent le L.E.P.

Au niveau technicien supérieur, l'opération engagée depuis quelques années en collaboration étroite avec les constructeurs de machines-outils a valeur d'exemple.

Ce secteur souhaitait disposer très rapidement de T.S. compétents au bureau d'études et au bureau des méthodes comme à l'atelier et parfaitement informés des problèmes propres à la construction des machines-outils. A la mise en place d'une formation nouvelle de type B.T.S., il a été préféré une **formation complémentaire** de quelques mois de T.S. bureau d'études, mécanique-automatismes, fabrication mécanique, électrotechnique. Le «*temps de réponse*» du système éducatif a été très court et ceci a été apprécié du côté industriel. Le complément de formation, très spécialisé, se fait en étroite liaison avec les industriels qui apportent notamment les matériels coûteux nécessaires aux réalisations.

L'ÉVOLUTION DES PROGRAMMES ET DE LA PÉDAGOGIE

La rédaction d'un programme de formation est, aujourd'hui, délicate. Les évolutions technologiques évoquées rapidement entraînent un vieillissement rapide des contenus. Savoirs et savoir-faire sont liés aux techniques et aux matériels, en partie au moins. La rapide obsolescence des composants électroniques par exemple (mais ceci est vrai dans d'autres domaines) rend très vite caduc un programme soi-disant moderne.

Ceci conduit les concepteurs de programme à définir les contenus en termes de **fonctions** et de **structures** par exemple, dont le caractère est plus stable. L'étude des matériels peut alors être actualisée en permanence et s'appuyer sur les solutions du moment.

Mais la recherche d'une formation plus globale et plus fondamentale repose aussi sur la **cohérence des programmes** des diverses disciplines enseignées. Il ne s'agit pas là d'un retour à une professionnalisation des enseignements, forme rétrécie de culture, mais au contraire d'une ouverture de l'ensemble des enseignements vers le développement de l'individu. La double finalité des formations technologiques conduisant aux baccalauréats de technicien n'est plus à rechercher par la juxtaposition d'enseignements dits généraux et dits technologiques mais par un ensemble judicieusement équilibré qui donne à l'adolescent *«un aspect harmonieux et logique du monde où il va vivre»* et aussi *«une aptitude à la vision globale des problèmes qu'il aura à résoudre notamment dans sa vie professionnelle»*.

Enfin il n'est pas concevable de transmettre des **savoirs et des savoir-faire** dans des domaines aussi évolutifs sans préparer ces adolescents à vivre dans les ateliers, sur les chantiers, dans les entreprises, au sein d'**équipes structurées** où chacun doit assumer ses responsabilités.

Savoir prendre sa place dans ces équipes relève d'un **savoir être** dont les bases peuvent être acquises au cours de la formation. Ceci est réalisé en partie dans le cadre d'une **pédagogie du projet** assez largement pratiquée dans les lycées techniques et les lycées d'enseignement professionnel. Il s'agit de réaliser un objet ou une installation conformément à un cahier des charges. Cette réalisation, par son volume et par l'importance des problèmes qu'elle pose implique la participation de nombreux maîtres et de nombreux élèves dans un cadre préalablement défini où le travail de chacun se trouve fixé en fonction de ses capacités et de son rôle. Tout naturellement, les relations entre ouvriers qualifiés, techniciens et techniciens supérieurs se développent dans un climat de confiance et d'estime réciproque où chacun à sa place joue son rôle et connaît la place et le rôle des

autres dans l'organisation du travail. Chacun peut prendre conscience de cette organisation du travail, de ses avantages et de ses inconvénients, de son histoire et des recherches qu'elle entraîne.

Le jeune sait alors qu'il faut non seulement maîtriser des connaissances, mais aussi les mettre en œuvre dans l'environnement physique, économique et humain de l'entreprise.

Ce qu'il sait moins -et ce qui est certainement le plus difficile à donner dans le cadre de l'école- c'est qu'il devra évoluer tout au long de sa vie. Nous ne pouvons pas aujourd'hui prévoir avec précision ce que sera l'entreprise, la technologie, la société dans vingt, trente ou quarante ans d'ici. Or, le jeune que nous formons aujourd'hui sera encore en activité et aura pris des postes et des responsabilités nouvelles. Comment préparer ce jeune dès aujourd'hui à ce **devenir** ? Les méthodes d'acquisition des connaissances, les méthodes de travail sont certainement les bases de ce savoir devenir.

L'ensemble de ces objectifs de formation peut seul permettre l'élaboration de programmes cohérents et rigoureux. La définition de ces objectifs fait actuellement l'objet d'une étude approfondie.

L'enseignement technique industriel est en permanence affronté aux évolutions des techniques, des professions, et de la pédagogie. C'est dans cet espace mouvant qu'il doit se construire en s'adaptant aux contraintes propres au temps présent tout en préparant l'avenir.

Roger Philippe

L' ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ÉCONOMIQUE



L'enseignement technique économique public occupe une place importante au sein de l'Education Nationale. Les effectifs des lycées d'enseignement professionnel du secteur tertiaire représentent plus de 200 000 élèves scolarisés : 170 000 élèves dans le secteur commercial (1) et plus de 40 000 dans le secteur hôtelier (2). En 1981, plus de 64 000 candidats se sont présentés aux baccalauréats de technicien du secteur économique (G1, G2, G3, H), soit plus de 57 % du total des baccalauréats de technicien et plus de 25 % de l'ensemble des baccalauréats de l'enseignement du second degré. Les sections de techniciens supérieurs du secteur tertiaire, dont la multiplication et la diversification se sont poursuivies, connaissent, elles aussi, un développement important : plus de 300 sections sont ouvertes dans nos lycées.

Cette importance de l'enseignement technique économique est due sans aucun doute à la part de plus en plus grande prise par les activités du secteur tertiaire dans l'économie. Elle traduit aussi le souci, de la part des responsables de l'Education Nationale, de mettre en œuvre les moyens nécessaires à la formation de ceux qui, à plus ou moins brève échéance, exerceront leur activité dans la gestion, l'administration, les services commerciaux des entreprises, le tourisme, l'hôtellerie.

Le développement de l'enseignement technique économique s'est accompagné d'une transformation profonde de cet enseignement marquée par le développement et la rénovation des formations initiales, l'intégration des disciplines d'économie et gestion dans les enseignements généraux, l'accentuation de l'effort dans le domaine de la formation continue et de l'exportation des formations, l'amélioration de l'efficacité pédagogique des enseignements.

(1) Préparation aux Certificats d'aptitude professionnelle (C.A.P.) Employé de bureau, Employé de comptabilité, Sténodactylographe, Vendeur, Professions immobilières et aux Brevets d'études professionnelles (B.E.P.) Sténodactylographe-correspondancier, Agent des services administratifs et informatiques, Commerce, Professions de l'assurance, de la banque et de la bourse, Agent du transport.

(2) Préparation aux C.A.P. Cuisinier, Employé de restaurant, Employé d'hôtel et au B.E.P. hôtellerie - collectivités, options Cuisine et Services.

DÉVELOPPEMENT ET RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ÉCONOMIQUE

La dernière décennie a été marquée, pour l'enseignement technique économique, par une **forte progression** : avec une base 100 en 1970-1971, l'indice en 1980-1981 est de 120 pour les lycées d'enseignement professionnel, de 190 pour le second cycle long des lycées, de 300 pour les sections de techniciens supérieurs.

L'**effort de rénovation** s'est manifesté aux différents niveaux d'enseignement : Lycées d'enseignement professionnel, Lycées techniques, sections de Techniciens supérieurs, Classes préparatoires aux Grandes Ecoles.

A. LYCÉES D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

L'évolution des technologies, notamment la généralisation de l'informatique et le développement des processus automatisés dans les travaux administratifs commencent à bouleverser l'organisation et les conditions du travail dans les bureaux. Dans l'attente d'études approfondies sur l'incidence de ces changements sur l'emploi et les qualifications, l'Education Nationale se devait de prendre en compte ces évolutions, notamment pour les emplois de niveau V : c'est ainsi que l'informatique a été introduite dans les programmes des C.A.P. Employé de comptabilité et Employé de bureau afin que la capacité à utiliser un micro-ordinateur ou un terminal s'intègre parmi les capacités caractéristiques de ces diplômés. De même, le B.E.P. Agent administratif, dans sa forme actuelle doit s'éteindre en 1985 pour faire place au B.E.P. Agent des services administratifs et informatiques, diplôme polyvalent avec une légère dominante informatique et un renforcement en dactylographie, qui répond, par sa conception, aux nouveaux besoins de qualifications des entreprises et des administrations.

Enfin, dans le cadre de la politique de rénovation pédagogique dans les lycées d'enseignement professionnel, les sections tertiaires et hôtelières participent activement aux expérimentations nationales «*Contrôle continu*», «*Unités capitalisables*», «*Séquences éducatives en entreprise*».

B. LYCÉES TECHNIQUES ET SECTIONS TECHNIQUES ÉCONOMIQUES DE LYCÉES POLYVALENTS

Ces établissements préparent, on le sait, aux brevets de technicien et baccalauréats de technicien du secteur tertiaire, le brevet de technicien «*hôtellerie*» étant préparé dans les lycées hôteliers.

Pour les **brevets de technicien**, il convient de noter l'actualisation des programmes du brevet de technicien «*Transports*», ainsi que la réorganisation de la préparation à cet examen en deux ans après la seconde de détermination. Ces différentes mesures seront applicables à la rentrée de septembre 1982 en classe de première.

La réforme des classes de préparation aux **baccalauréats de technicien G** (G1 : Techniques administratives, G2 : Techniques quantitatives de gestion, G3 : Techniques commerciales) a fait l'objet d'une étude approfondie, qui se poursuit actuellement. Les réflexions engagées s'inspirent d'un certain nombre de préoccupations. Le premier souci est celui de l'actualisation des programmes, dont la révision nécessaire a été retardée dans l'attente d'une réforme d'ensemble des structures. Il convient, par exemple, de faire place à un enseignement généralisé de l'informatique dans les diverses séries G1, G2, G3, affirmer plus nettement la vocation du baccalauréat G3 dans le domaine des techniques et de la négociation commerciales etc. L'évolution des métiers du secteur tertiaire conduit également à rechercher un meilleur équilibre au sein des diverses formations actuellement dispensées. C'est ainsi qu'il apparaît nécessaire d'introduire dans la formation de nos secrétaires un enseignement de comptabilité et, pour les comptables et les techniciens du commerce, un enseignement de méthodes administratives et un enseignement d'outils et techniques de communication comportant notamment l'étude de la dactylographie. Le troisième souci est d'assurer une orientation progressive des élèves, de telle sorte qu'ils puissent choisir leur spécialisation en connaissance de cause. Il apparaît souhaitable de décroïsonner les séries G1, G2, G3, d'aménager des possibilités de réorientation des élèves en fin de première, de donner aux élèves se destinant au baccalauréat de technicien de la série G1 un enseignement de mathématiques plus solide et de permettre l'accès à l'enseignement supérieur du plus grand nombre. D'ores et déjà, de larges convergences se sont manifestées sur ces différents points.

Le **Baccalauréat «H»** ancienne formule a été rénové. Créé en 1973, sa finalité était de former des programmeurs COBOL sur ordinateurs universels. Une initiation à l'économie et aux techniques de gestion assurait en outre aux élèves une nécessaire compréhension des applications de l'informatique dans le secteur tertiaire.

En 1981, le baccalauréat «H» a été fortement remanié, à la suite de nombreuses opérations de concertation et compte tenu des conclusions de la commission Tebeka. Tenant compte de l'évolution de la technique et des exigences croissantes quant à la formation initiale des informaticiens, on s'est efforcé, d'une part de donner aux bacheliers les meilleurs chances de réussite dans une éventuelle poursuite de leurs études (B.T.S. ou I.U.T. en particulier) et, d'autre

part de leur ouvrir des débouchés dans les vastes domaines de l'informatique «*grand public*» et PME/PMI, et des professions para-informatiques.

C. SECTIONS DE TECHNICIENS SUPÉRIEURS :

Les **brevets de technicien supérieur**, eux aussi, ont été rénovés.

Le nouveau **B.T.S. Services informatiques**, créé par arrêté du 2 septembre 1981 a remplacé l'ancien B.T.S. «*Gestion et exploitation des centres informatiques*». Ce dernier B.T.S., créé en 1973, préparait les étudiants aux métiers de l'exploitation des ordinateurs, en particulier ceux de moyenne puissance. La réforme de 1981 a cherché à tenir compte de l'évolution de la technologie et du marché de l'emploi : sur une base solide d'analyse-programmation, le nouveau B.T.S. Services informatiques propose aux étudiants le choix entre trois spécialisations :

- «*gestion et exploitation des centres informatiques*», proche de l'ancien B.T.S. «*GECl*» ;
- «*petits systèmes informatiques*», orientés vers la mise en œuvre de mini et de micro-ordinateurs, et l'emploi de micro-processeurs dans le domaine de la gestion ;
- «*commercialisation et diffusion de produits informatiques*», afin de profiter de l'un des besoins apparemment les moins bien satisfaits de la profession informatique.

Le **B.T.S. Action Commerciale**, créé par un arrêté du 8 octobre 1979, a remplacé le B.T.S. Distribution, commerce et gestion commerciale. Ce qui est nouveau ici, c'est l'importance attachée au développement de la personnalité, développement qui est privilégié et résolument placé en tête des objectifs à atteindre, l'apport de connaissances n'étant qu'un outil parmi d'autres au service de cette finalité. Une autre caractéristique de ce B.T.S. est l'immersion dans l'environnement dès la première durée de préparation. La nouvelle formation s'inscrit dans le cadre de la revalorisation des activités commerciales qui, pour des raisons diverses, ont parfois été un peu déconsidérées. Ne définit-on pas trop souvent le commerçant comme «*celui qui achète pour revendre*», en oubliant ainsi que le fondement de toute activité commerciale est la satisfaction des besoins dans un environnement donné ?

Un nouveau **B.T.S.**, celui de l'**Assurance**, créé en 1980, a connu sa première session d'examen cette année.

Pour le **B.T.S. Comptabilité et gestion d'entreprise**, il a été procédé à une rénovation du programme d'informatique. Par ailleurs, en comptabilité, le contrôle des connaissances en matière de gestion prévisionnelle a été renforcé.

Dans le domaine du secrétariat, l'émergence de la bureautique rend nécessaire l'actualisation du **B.T.S. Secrétariat**. Les notions d'informatique qui avaient été judicieusement introduites dans le programme d'organisation administrative en 1975 ne sont plus suffisantes pour permettre l'insertion des étudiants dans les secrétariats «bureautisés». Les machines à écrire électroniques et les machines de traitement de texte, lorsqu'elles sont bien utilisées, modifient de façon très importante les tâches et les fonctions de sténographie et tendent à réduire les classiques besoins de sténographie et de dactylographie. Ces matériels constituent la première génération d'équipements qui intégreront le traitement de la parole, de l'écrit et de l'image et dont l'introduction dans les bureaux s'accompagnera de la remise en cause des procédures administratives, de la hiérarchie, des responsabilités et des rapports humains.

Des qualifications nouvelles apparaissent pour lesquelles les exigences de qualité, de rapidité, de polyvalence et d'adaptabilité sont très fortes. La nécessité d'une formation méthodique et pratique aux techniques de communication écrite et orale est également évidente. La rénovation du contenu et de l'appellation des deux options de ce B.T.S. (Secrétariat de direction, Secrétariat trilingue), fait l'objet d'une réflexion devant la Commission professionnelle consultative compétente. Des solutions sont recherchées pour permettre aux étudiants qui le désireraient :

- d'approfondir certains domaines au cours des deux années de scolarité (par exemple le secrétariat juridique, le traitement de texte, la sténographie ou le secrétariat en langue étrangère),
- de préparer une mention complémentaire post-B.T.S., par exemple pour acquérir une compétence particulière en relations commerciales internationales et en langues étrangères, ou en organisation et méthodes bureautiques.

La rénovation du **B.T.S. Commerce international** est en projet. Ce B.T.S., par son ouverture sur les marchés extérieurs, intéresse beaucoup les jeunes ayant des dispositions et une solide formation dans deux langues étrangères. Une rénovation de la formation actuelle est prévue et elle devrait s'orienter vers une assise renforcée en culture générale et dans les deux langues étrangères exigées. Dans le domaine de la communication internationale, respecter l'autre, c'est d'abord lui parler dans sa langue. Et progresser dans

une langue étrangère nécessite de bien maîtriser sa langue maternelle. Il s'agit également de consolider les bases indispensables que sont l'action commerciale à l'étranger et la gestion du commerce international (banques, douanes, transports,...). Il s'agit là de domaines «*fragiles*» en relation avec des réglementations changeantes mais qui ne peuvent être négligées si l'on veut former des spécialistes.

Sur ces points, il nous paraît utile de relever quelques passages de la conclusion d'une étude récente du Conseil Economique et Social sur «*Les sociétés de commerce international*» (Journal officiel n° 11 du 22 mai 1982 - Avis et rapports) :

«Il convient d'abord qu'un effort cohérent et méthodique soit entrepris pour persuader l'opinion française que notre pays, tributaire de ses importations de matières premières et énergétiques, ne doit négliger aucun des moyens mis à sa disposition pour développer ses exportations, de produits finis notamment; les devises dont notre pays aura le plus pressant besoin doivent aussi, pour une part, être tirées du négoce international, tandis que la reconquête du marché intérieur passe aussi par le dynamisme des marchands nationaux... Le développement de la présence commerciale française à l'étranger passe aussi par la présence d'hommes et de femmes dynamiques, formés aux techniques des échanges internationaux et n'ayant pas le sentiment de se trouver injustement coupés de la communauté nationale...(Il faut) qu'un plus grand nombre de Français, jeunes notamment, acceptent de passer une partie de leur vie active à l'étranger au service de l'exportation de la production nationale. Des formules devraient être imaginées permettant de mettre à la disposition des exportateurs, à titre de stagiaires par exemple, de jeunes Français désireux d'acquérir une formation sur le tas et de tenter leur chance dans le commerce international. A l'heure où beaucoup de jeunes, même diplômés, éprouvent des difficultés à trouver un emploi, il est paradoxal que les activités exportatrices qui reposent, au stade du commerce, en bonne partie sur l'initiative et le dynamisme des hommes, ne trouvent que parcimonieusement les concours humains dont elles ont besoin».

En conclusion, un travail très sérieux de concertation et de rénovation doit être entrepris au niveau de ce B.T.S. «*Commerce international*». Dans le contexte économique actuel et en face d'une concurrence étrangère qui se durcit, cette formation revêt une importance considérable.

De même, une révision de l'actuel **B.T.S. Publicité** a été engagée. Comme dans tout le secteur tertiaire, il paraît intéressant de prévoir un élargissement de la découverte de la communication (expres-

sion orale et écrite, accueil, relations, échanges...), ceci sans négliger les aspects création, fabrication et gestion de la publicité et en tenant compte de l'évolution intervenue dans ce secteur et dans les mentalités depuis une dizaine d'années.

La réforme du **B.T.S. Hôtellerie- Restauration** se caractérise par une innovation au niveau des structures. La préparation du B.T.S., de deux années pour les titulaires du B.T. hôtellerie, est précédée pour les autres d'une année de mise à niveau destinée à leur faire acquérir les techniques de base et découvrir le milieu professionnel. Ce système devrait permettre une formation de technicien supérieur mieux imprégnée des réalités du métier.

En ce qui concerne le **B.T.S. Tourisme**, la principale préoccupation lors de la réforme des programmes a été d'élargir les débouchés des jeunes dans une profession relativement fermée. Une plus grande polyvalence de formation est assurée, un stage en entreprise est instauré. Il est par ailleurs davantage tenu compte des besoins du secteur du tourisme social dont on peut escompter le développement.

D. CLASSES PRÉPARATOIRES AUX GRANDES ÉCOLES

Les classes préparatoires à l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (E.N.S.E.T.) assurent la préparation au concours d'entrée à cette Ecole (Sections D1, D2 et D3), en deux ans pour les étudiants qui préparent conjointement à l'Université un Diplôme d'études universitaires générales (D.E.U.G.), mention Droit, Sciences économiques, Administration économique et sociale ou Mathématiques appliquées et sciences sociales, et en un an pour les titulaires d'un Brevet de technicien supérieur (B.T.S.) ou d'un Diplôme universitaire de technologie (D.U.T.) du secteur tertiaire.

Des classes préparatoires aux Ecoles de Haut enseignement commercial réservées aux bacheliers techniciens des séries G et H ont été créées récemment. Ces classes préparatoires TC donnent aux élèves de l'enseignement technique économique la possibilité de préparer en deux ans les concours d'entrée aux Ecoles de Haut enseignement commercial.

II

INTÉGRATION DES DISCIPLINES D'ÉCONOMIE ET GESTION DANS LES ENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Jusqu'à ces dernières années, l'étude des disciplines techniques économiques revêtait, entre autres, les caractéristiques suivantes :

- elle n'était dispensée qu'aux élèves fréquentant les lycées d'enseignement professionnel et, parmi ceux fréquentant les lycées, à ceux préparant les brevets de technicien, baccalauréats de technicien et brevets de technicien supérieur du secteur tertiaire.
- elle n'était dispensée qu'à titre obligatoire.

Or, plusieurs idées se sont récemment et progressivement imposées. En effet,

- certaines disciplines techniques économiques ont une dimension culturelle telle qu'il semblait regrettable de n'en pas permettre l'étude à des élèves qui n'en bénéficiaient pas antérieurement, quel que soit l'ordre d'enseignement dans lequel ils sont insérés et quelle que soit la filière qu'ils suivent dans un ordre d'enseignement donné.
- un enseignement de caractère optionnel peut être proposé à ces élèves.
- cet enseignement optionnel peut prendre la forme d'un enseignement «*de détermination*» propre à faciliter l'orientation ou d'un enseignement «*de complément*» sans lien nécessaire avec les disciplines dominantes suivies par les élèves.

C'est ainsi qu'ont été créés, à titre optionnel :

- un enseignement dit de «*Technologie économique*» en 4^e et 3^e des collèges,
- un enseignement dit de «*Gestion*» en classe de seconde des lycées,
- un enseignement dit d'«*Economie et Gestion*» pouvant être suivi par tout élève fréquentant, dans les lycées, les classes de première et de terminale n'appartenant pas à la série G.

A. ENSEIGNEMENT DE «*TECHNOLOGIE ÉCONOMIQUE*» EN 4^e ET 3^e

Il s'agit d'un enseignement optionnel qu'il y a lieu de considérer essentiellement comme «*complémentaire*», bien que, pour certains élèves il puisse jouer le rôle d'un enseignement «*de détermination*».

Sa caractéristique essentielle, et ce qui le distingue des autres enseignements optionnels, consiste évidemment dans le fait qu'il est dispensé dans les collèges, les finalités de l'option «*technologie éco-*

nomique» en 4^e et 3^e étant :

- d'assurer aux élèves, par une approche originale, une ouverture à l'environnement économique et social,
- de développer des capacités d'observation, d'information, dans le domaine du traitement, quantifié ou non, de l'information,
- de faire découvrir aux élèves, dans leur diversité et leur unité, des domaines de connaissances, des techniques et méthodes, des compétences mises en œuvre dans les activités à caractère tertiaire et, ainsi, d'éclairer les choix d'orientation en révélant la gamme des formations tertiaires du second cycle.

Pour atteindre ces objectifs, ont été conçus des programmes *«fondamentalement culturels et sans visée professionnelle»*.

Lors de l'année scolaire 1981-1982, 200 collèges environ offrent aux élèves qui les fréquentent une option *«Technologie économique»*. Il est prévu que, lors des années scolaires ultérieures, ce nombre soit accru.

B. ENSEIGNEMENT DE «GESTION» EN CLASSE DE SECONDE

Cet enseignement optionnel est offert à tout élève fréquentant la seconde de *«détermination»*. Il a pour finalité :

- d'initier concrètement aux activités d'information et de gestion ;
- de préparer à l'utilisation des machines pour présenter, traiter et transmettre des informations,
- d'assurer un apprentissage de l'utilisation des matériels à claviers, et en particulier, de la dactylographie.

Il comprend deux parties :

- gestion et informatique d'une part,
- dactylographie et utilisation des matériels à claviers d'autre part.

Dans chacune de ces parties, l'enseignement est de nature technologique et devrait donner un aperçu aux élèves qui le reçoivent du contenu de celui caractérisant les séries G et H du Baccalauréat de technicien.

Il apparaît par ailleurs, et ces précisions méritent d'être données :

- que, pour entrer en classe de première conduisant en terminale à un baccalauréat des séries G et H, il n'est pas nécessaire, bien que cela soit conseillé, d'avoir suivi un enseignement de «*gestion*» en seconde puisqu'un horaire de rattrapage en première a été prévu à cet effet,
- que tout élève non désireux de fréquenter une section G peut fort bien, à titre «*de complément*» opter pour ladite option.

En d'autres termes, prendre l'option «*gestion*» en seconde n'est en aucune façon s'engager dans une voie irréversible ; c'est, tout au contraire, ne se priver prématurément d'aucune possibilité de s'engager, de façon éclairée, dans une filière.

C. ENSEIGNEMENT D' «ÉCONOMIE ET GESTION».

En dehors du fait qu'il est destiné à une population qui, jusqu'à présent, n'avait pas la possibilité de le recevoir, cet enseignement, présente comme caractéristique essentielle de ne pas revêtir de caractère professionnel.

Il peut donc être choisi par tout élève entrant en classe de première, que cet élève ait ou non bénéficié d'un enseignement optionnel de «*gestion*» en classe de seconde.

En classe de première, le programme comprend l'étude des méthodes de mesure en économie (comptabilité générale privée et comptabilité nationale) puis celle des différentes fonctions économiques (consommation, production, investissement, financement, répartition) sous le double aspect de l'économie générale et de l'économie d'entreprise.

En classe terminale, le programme comporte l'étude de la gestion, dans ce cas encore sous deux aspects, gestion de l'entreprise et gestion de l'économie nationale, une approche des méthodes de prise de décisions étant présentée.

L'enseignement d'«*Economie et Gestion*» constitue une nouveauté dans l'enseignement dispensé dans les lycées.

III

ACCENTUATION DE L'EFFORT DANS LE DOMAINE DE LA FORMATION CONTINUE ET DE L'EXPORTATION DES FORMATIONS

A. EFFORT DANS LE DOMAINE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE.

La loi du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'Education permanente a donné une dimension et une orientation nouvelles à l'intervention du service public d'enseignement dans la formation des adultes.

En vue d'assurer une réelle continuité entre les formations initiales et les formations continues, les établissements d'enseignement secondaire de l'Education Nationale se sont réunis volontairement en groupements d'établissements pour la formation continue (GRETA), mettant en commun leurs ressources en locaux et en enseignants afin de proposer des actions variées de formation.

Auprès des GRETA, au nombre de plus de quatre cents, des Conseillers en formation continue (C.F.C.) ont été placés en vue d'assurer le contact avec les entreprises, de mettre en place des actions de formation et s'animer l'équipe pédagogique.

L'Inspection Générale d'Economie et Gestion, s'appuyant sur ces structures a, en liaison avec le Service de la Formation continue à la Direction des Lycées, élaboré des ensembles modulaires de formation dans les domaines de l'hôtellerie, de la restauration, du tourisme, de la création des PMI-PME, de la bureautique et de l'informatique de gestion. Ces ensembles modulaires constituent une base de négociation entre les partenaires et permettent, de par leur organisation et leurs contenus, de s'adapter aux besoins et aux situations de chaque demandeur.

1) Formation d'adultes en hôtellerie restauration tourisme.

Sur l'ensemble du territoire national, 15 GRETA ont été créées pour la formation continue dans ce secteur. Chacun d'eux a pour appui un Lycée technique hôtelier ou de tourisme et regroupe autour de lui des L.E.P. hôteliers ou des lycées à sections hôtelières et des centres de formation de formateurs de ces spécialités (E.N.N.A. et C.F.P.T.). La durée de ce type d'action varie généralement entre 50 et 180 heures de formation.

A ces résultats, il faudrait ajouter les cours de Promotion sociale, offerts gratuitement aux adultes en vue de préparer, en dehors du temps de travail, des diplômes de type professionnel : C.A.P., B.P., B.T. ou B.T.S.

2) Formation d'adultes : création des PMI-PME.

Dans le cadre de la Promotion sociale, des actions de formation «Préparation à la création et à la gestion d'une entreprise» ont été réalisées dans seize académies.

Ces actions originales ont été très appréciées par les intéressés qui, pour la plupart, ont donné suite à leur projet de création.

Compte tenu de ce succès, il est envisagé une formation pour le perfectionnement des dirigeants de PME. Comme dans le domaine de l'hôtellerie, un ensemble modulaire de formation est actuellement élaboré.

3) Bureautique

Les professeurs enseignant en formation initiale sont de plus en plus sollicités pour intervenir dans les actions de formation continue en bureautique organisées par les GRETA. Afin de faciliter la tâche des Conseillers en formation continue, chargés de proposer et d'organiser les actions et celle des formateurs, certaines Délégations à la Formation continue (DAFCO) ont mis en place des groupes de travail en vue de l'élaboration de modules de formation et de supports pédagogiques. Ces modules de formation peuvent concerner tant les techniciens que les cadres administratifs ou les dirigeants. Ils peuvent être intégrés à d'autres formations ou être assemblés pour constituer un tout cohérent. Ils visent à offrir, au-delà d'une fragile formation mécaniste à l'emploi d'un matériel particulier, la possibilité de se préparer à une insertion dans un système bureautisé. Peuvent notamment être proposés les thèmes suivants ;

- conséquences de l'introduction de la bureautique dans les organisations (conséquences économiques, conséquences sur les conditions de travail, sur l'organisation de l'entreprise, sur l'emploi et sur la formation).
- problèmes de communication dans les organisations..
- l'organisation des postes de travail et l'introduction des techniques de la bureautique.

- reprographie et archivage de l'information.

Les formateurs potentiels disposeront de «livrets-ressources» et d'informations à propos des divers supports utilisables : films, montages audiovisuels, séries de transparents, etc.

4) Informatique de gestion.

L'informatique de gestion est devenue l'un des domaines privilégiés de la formation continue : on observe depuis quelques années une forte croissance du nombre et de l'importance des actions effectuées. En 1980-1981, plus de 400 stages ont été suivis par plus de 6 000 stagiaires, pendant environ 500 000 heures au total.

Les stages les plus nombreux sont des stages courts (de 20 à 40 heures généralement), organisés à la demande d'entreprises privées ou publiques. Certains GRETA ont organisé également des stages de programmation, parfois couplés avec la préparation d'un diplôme. Enfin, une vingtaine de stages longs ont été proposés à de jeunes demandeurs d'emploi.

On peut envisager, pour les prochaines années, un développement sensible des préparations au Brevet Professionnel et au B.T.S., surtout si l'on aboutit rapidement à un système d'unités de contrôle capitalisables.

B. EFFORT DANS LE DOMAINE DE L'EXPORTATION DES FORMATIONS.

Depuis de nombreuses années, nos établissements d'enseignement technique sont sollicités pour accueillir les élèves étrangers dans les sections de formation initiale. Ces mêmes établissements entretiennent des relations privilégiées avec leurs homologues étrangers. A plusieurs reprises, des demandes de formation de personnels émanant de firmes et gouvernements étrangers nous sont parvenues. Il en a été ainsi, par exemple, pour les secteurs du secrétariat bilingue et trilingue, de l'hôtellerie, du tourisme et de l'alimentation.

Afin de pouvoir répondre à ces demandes et en vue de coordonner l'action des établissements d'enseignement dans ce domaine, l'Inspection Générale d'Economie et Gestion, en liaison avec le Service de la Formation Continue, a mis en œuvre dans les années 1978-1979, une politique destinée à apporter une réponse structurée et efficace.

Cette politique a été menée sur plusieurs plans : conception de schémas indicatifs de formation, conception, en liaison avec le C.N.D.P., d'un ensemble d'aides audio-visuelles, élaboration de dépliants publicitaires.

- 1) Conception de schémas indicatifs de formation : il s'agit d'un inventaire cohérent et exhaustif de toutes les formations susceptibles d'être assurées par les Etablissements du Ministère de l'Education Nationale. Ces schémas indicatifs existent par secteurs et par niveaux, dans les branches du secrétariat, de l'hôtellerie, du tourisme, de l'alimentation, et constituent une base de négociation afin que leurs modalités et leurs contenus puissent s'adapter aux besoins et aux situations de chaque demandeur et donner lieu à l'élaboration d'itinéraires pédagogiques.
- 2) Conception d'un ensemble d'aides audio-visuelles pour les formations hôtelières et touristiques : ce vaste ensemble multi-media de formation tente de couvrir un large éventail de spécialités, depuis les formations de base jusqu'aux formations de direction.
- 3) Elaboration de dépliants publicitaires : ces dépliants publicitaires qui touchent les secteurs précités, ont été rédigés en plusieurs langues, notamment en anglais, espagnol et arabe.

Parmi les dernières réalisations citons, entre autres, une dizaine d'actions en langue anglaise en France et au Nigeria pour le compte du gouvernement fédéral nigérian et la chaîne «*Nigeria hotels limited*», la formation d'Irakiens en cuisine-restauration, des cycles de formation au profit de stagiaires allemands, le perfectionnement des formateurs de l'Ecole hôtelière de Bali, le perfectionnement en restaurant de Lybiens.

Citons également, la formation aux techniques administratives et au secrétariat à divers degrés de fonctionnaires nigériens et de ressortissants des Etats du Moyen-Orient, l'assistance technique apportée en Egypte : Ecole hôtelière d'Alexandrie et Ecole El Sadate de Port-Said (techniques administratives et commerce international).

Une des caractéristiques de ces actions est qu'elles peuvent être réalisées indifféremment en français ou dans une langue étrangère (anglais, espagnol). Dans un certain nombre de cas, un perfectionnement linguistique en français a précédé le perfectionnement professionnel et pédagogique (formation de formateurs).

Les demandes qui continuent à affluer (Algérie, U.S.A., Canada) sont de nature à nous confirmer dans la voie que nous nous sommes tracée.

IV

AMÉLIORATION DE L'EFFICACITÉ PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNEMENTS

Recrutement des maîtres, formation continue des professeurs, équipement des sections, tels sont les différents points sur lesquels l'effort a porté.

A. RECRUTEMENT DES MAITRES.

Il convient de noter en premier lieu l'ouverture, dans les Ecoles normales nationales d'apprentissage (E.N.N.A.), des sections Hôtellerie et Restauration et, dans les Centres de formation de professeurs techniques (C.F.P.T.), des sections Secrétariat, Informatique et Hôtellerie.

Il faut également indiquer les modifications intervenues au sujet du concours d'agrégation. L'agrégation des Techniques économiques de gestion, dont la première session a eu lieu en 1963, a permis le recrutement de professeurs de haut niveau pour assurer les enseignements de l'économie et de la gestion quantitative, plus particulièrement dans les classes post-baccalauréat des lycées : sections de techniciens supérieurs, classes préparatoires à l'E.N.S.E.T., classes préparatoires au Haut enseignement commercial et dans les départements tertiaires des I.U.T. Après plus de dix années de fonctionnement de ce concours, ouvert aux titulaires d'une maîtrise : élèves de l'E.N.S.E.T. section D, étudiants ou assistants d'U.E.R. et aux professeurs certifiés titulaires du C.A.P.E.T., il était souhaitable de procéder à une modification de la nature et du programme des épreuves pour prendre en compte les évolutions intervenues dans le domaine des sciences et techniques de gestion et dans le fonctionnement des organisations, en raison notamment de la place et du rôle grandissants de la communication et de l'information. Un tel remodelage était toutefois insuffisant. Il fallait également répondre au besoin de recrutement de professeurs très qualifiés devant enseigner, outre l'économie, le droit de l'entreprise et la gestion administrative dans les classes post-baccalauréat notamment, les sections de techniciens supérieurs par exemple. Les candidats potentiels existaient : professeurs titulaires du C.A.P.E.T., élèves de l'E.N.S.E.T. section D1 et titulaires d'une maîtrise à dominante juridique : droit, administration économique et sociale. Aussi, une nouvelle agrégation prenant l'appellation d'Economie et Gestion, comportant deux options, A : Economie et administration, B : Economie et gestion comptable, se substituant à l'agrégation des Techniques économiques de gestion, a-t-elle été créée en 1979 pour répondre aux besoins et exigences mentionnés ci-dessus. Ce nouveau concours, dont trois sessions

se sont déjà tenues, en 1980, 1981 et 1982 comporte des épreuves communes de sciences économiques et de systèmes de gestion, des épreuves spécifiques : droit et techniques administratives de gestion pour l'option A, économie de l'entreprise et techniques quantitatives de gestion pour l'option B et, pour les deux options, une épreuve portant, au choix du candidat, sur l'histoire ou géographie économique et sociale, la psychosociologie des organisations etc.

B. FORMATION CONTINUE DES PROFESSEURS.

L'ex-C.E.R.P.E.T. (Centre de recherches pédagogiques des enseignements technologiques) Sciences et techniques économiques (Bureau D.P.E. 13) a poursuivi les actions qu'il mène depuis plus de vingt-cinq ans pour la formation continue des professeurs, actions rendues encore plus nécessaires par l'évolution des formations du secteur tertiaire et la rénovation des programmes. Stages nationaux de professeurs dans les entreprises, réunions d'études nationales ou intercadémiques, ont permis à un nombre important de maîtres d'actualiser et de perfectionner leurs connaissances dans les domaines les plus variés : informatique de gestion, bureautique, action commerciale, commerce international, assurance, transport, etc. Au niveau des académies, l'action du C.E.R.P.E.T. est décentralisée par l'organisation de stages locaux, départementaux et académiques.

Il convient de noter qu'à l'occasion de la parution, en juin 1979, du projet de nouveau Plan Comptable général, a été réalisée une très vaste opération de formation continue des professeurs. Cette action a atteint :

- environ 4 500 professeurs de lycées (maîtres auxiliaires, adjoints d'enseignement, certifiés, agrégés)
- environ 4 000 professeurs de comptabilité et de vente, exerçant dans les lycées d'enseignement professionnel.

Elle s'est déroulée sur deux années scolaires :

- lors de l'année 1980-1981, ont été concernés les professeurs de L.E.P. ainsi que les professeurs de lycées enseignant essentiellement la comptabilité.
- lors de l'année 1981-1982 ont été concernés les professeurs de lycées n'enseignant pas, à cette époque, la comptabilité, mais étant susceptibles de l'enseigner ultérieurement ; il n'est probable que ces professeurs bénéficieront en 1982-1983 d'une année d'information complémentaire.

Cette information a été distribuée :

- par une centaine de professeurs ayant, lors de l'année scolaire 1979-1980 reçu eux-mêmes une formation, se déplaçant, dans le cadre académique, dans les établissements d'exercice de leurs collègues,
- en prenant comme assise pédagogique une documentation, comprenant des commentaires du projet de Plan et des exercices d'application ; cette documentation, rédigée et conçue par une dizaine de professeurs sous la responsabilité pédagogique d'un Inspecteur pédagogique régional et d'un Inspecteur de l'enseignement technique, fut distribuée à chacun des professeurs concernés par l'information.

Cette action, de nature conjoncturelle et très originale dans sa réalisation, puisqu'associant, à cette fin, diverses méthodes et techniques, a été très appréciée par les professeurs qui en ont bénéficié.

Dans le cadre des activités du C.E.R.P.E.T., en liaison avec la Direction des Lycées, un certain nombre d'actions d'expérimentation pédagogique sont menées par des professeurs de l'enseignement technique économique. Ces actions portent sur des thèmes extrêmement variés et se déroulent, au sein des académies, dans des lycées techniques et des lycées d'enseignement professionnel. Des comptes rendus de ces actions d'expérimentation, comme d'ailleurs les compte rendus des stages et des réunions organisés par le C.E.R.P.E.T., sont publiés dans la revue mensuelle «*Techniques économiques*» qui s'adresse à un nombre important d'abonnés : établissements scolaires, enseignants et professionnels.

C. ÉQUIPEMENT DES ÉTABLISSEMENTS.

Tous les enseignements dispensés dans le domaine des Sciences et techniques économiques comportent, à des niveaux divers, l'apprentissage de l'utilisation des matériels employés dans les activités relevant de la gestion des entreprises.

Cet aspect de la formation dispensée dans les lycées techniques et dans les lycées d'enseignement professionnel a souvent été un facteur très favorable à l'insertion des élèves dans la vie professionnelle dès leur sortie de l'école.

Un effort important a toujours été fait pour équiper les sections d'un matériel aussi proche que possible de celui que les élèves risquaient de trouver dans les services administratifs des entreprises. C'est ainsi que de nombreux établissements disposent encore de machines à écrire mécaniques, de machines à calculer ou de machines comptables électro-mécaniques.

L'évolution des technologies a provoqué des difficultés importantes dans la politique d'équipement. Le coût croissant des outils de traitement de l'information rend de plus en plus difficile la mise en place du matériel qui serait souhaitable pour assurer une formation sans cesse actualisée.

Les machines à écrire électroniques, les machines de traitement de texte remplacent dans les bureaux de secrétariat les machines à écrire manuelles ; les supports magnétiques, bandes ou disques, détrônent les fiches bristol qui ont été longtemps les seuls supports de fichiers.

Le poste de travail constitué par un clavier et un écran permettant de «dialoguer» avec un ordinateur est caractéristique de la réalisation de tous les travaux administratifs. En raison du coût actuel d'un tel poste autonome (micro-ordinateur) il est très difficile d'en multiplier le nombre, ce qui pourtant serait nécessaire pour assurer à tous les élèves une formation approfondie.

Les progrès réalisés dans le domaine des télécommunications, l'enrichissement des banques de données et la plus grande facilité d'y accéder, la diminution du coût de mise en place de terminaux constitueront sans doute, dans les années à venir, les lignes directrices de l'équipement des établissements.



Comme le montrent les pages qui précèdent, l'enseignement technique économique s'est largement développé et profondément transformé au cours des dernières années. Ses disciplines, qui ont conservé toute leur place dans les sections où elles étaient traditionnellement enseignées jusqu'ici, sont maintenant ouvertes aux élèves des autres sections ; elles s'adressent également à un nombre croissant d'auditeurs de la formation continue, aussi bien en France qu'à l'étranger.

Une évolution aussi profonde n'a cependant été possible que grâce à l'action conjuguée de tous ceux, enseignants, administrateurs, inspecteurs qui, par leur compétence, leur dévouement, leur connaissance des milieux professionnels ont permis à l'enseignement technique économique de toujours mieux répondre aux aspirations des jeunes et aux besoins de l'économie.

Jean Boulenger

L' ACCÈS DES JEUNES DE 16 A 18 ANS A LA FORMATION PROFESSIONNELLE



Pendant le dernier trimestre de l'année 1982, des centaines de stages se sont progressivement ouverts et ont accueilli des jeunes de 16 à 18 ans qui ont quitté l'appareil scolaire sans formation professionnelle.

Au sein de l'Éducation Nationale le réseau des Groupements d'Établissements (G.R.E.T.A.) s'est activement préparé à apporter sa contribution au programme, lancé par ordonnance en avril dernier.

Cet effort aura pu trouver toute sa portée, tant sur le plan qualitatif que quantitatif, grâce en partie à l'investissement méthodologique réalisé par de nombreuses équipes éducatives depuis une dizaine d'années.

Il faut, en effet, remonter aux années 1971, 1972 pour trouver la trace des premières expérimentations qui se donnaient comme objectif la mise au point d'une intervention propre à permettre à des jeunes laissés-pour-compte du système éducatif de se définir et de réaliser un projet d'insertion sociale et professionnelle, par la voie de la formation continue.

Pour expliquer le lancement de ces expérimentations, il convient de rappeler deux éléments significatifs du contexte dans lequel elles se situaient :

- la persistance d'un flux annuel de près de 200 000 jeunes qui quittaient l'appareil scolaire en situation d'échec plus ou moins grave.
- la création par l'A.F.P.A. de sections de préformation dont le but était de combler les lacunes de formation générale des jeunes de 16 à 18 ans afin qu'ils puissent donner suite à leur candidature aux sections de formation professionnelle. La mise en place de ces sections de préformation constituait une sorte de clignotant, révélant l'importance réelle du problème posé.

Dès lors, l'Éducation Nationale se trouvait clairement interpellée et se devait de répondre en utilisant les moyens nouveaux dont elle se trouvait dotée en vue de participer à l'application de la loi de 1971 sur la formation continue.

Sous l'impulsion de Monsieur Vatiez, Directeur Délégué à l'Orientation et à la Formation continue, et dans le cadre de la politique interministérielle qui réservait une partie des crédits du Fonds de la Formation professionnelle au financement d'actions éducatives en faveur de publics dits prioritaires, se mettait alors en place un dispositif d'expérimentation destiné aux jeunes sans formation professionnelle.

Par ce dispositif, l'Education Nationale se proposait de mettre au point des méthodes d'intervention qui, tout en s'inspirant de la pédagogie des adultes, devaient permettre aux jeunes concernés l'appropriation ou la consolidation de connaissances de type scolaire. Il s'agissait cependant de jeunes le plus souvent en état de rupture avec l'appareil éducatif et dont on pouvait se demander s'ils accepteraient un nouveau dialogue avec des enseignants.

Quatre hypothèses furent alors formulées dont on peut dire, avec le recul, qu'elles heurtaient quelques solides idées reçues, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du système éducatif.

Ces hypothèses étaient les suivantes :

- tout jeune même en situation de grave échec scolaire peut être remis en «*situation positive*» et, en particulier, rendu capable de nouveaux apprentissages et de nouvelles acquisitions de connaissances.
- tout enseignant est virtuellement disponible et apte à adapter ses pratiques pédagogiques dès lors qu'il se trouve mis en état de concevoir un projet éducatif novateur.
- le contact avec le milieu social et économique (enquêtes, stages...) et l'approche de ce milieu par le biais d'activités de groupe sont des facteurs déterminants de remotivation et de réconciliation des jeunes avec l'effort intellectuel.
- quelle que soit la diversité des situations locales dans lesquelles vont s'inscrire les actions éducatives, les ressources disponibles, tant logistiques qu'humaines, sont suffisantes pour la réalisation d'un projet éducatif de ce type.

La prise en compte de ces hypothèses conduisit à une démarche éducative originale : en effet c'est l'aspect **relationnel** de l'acte éducatif (relation entre les jeunes du groupe en formation, relation de ces jeunes avec les formateurs, relation des formateurs entre eux et relation de l'action avec son milieu local) qui devenait prépondérant et était un préalable indispensable à la reprise des apprentissages cognitifs.

La recherche de méthodes et techniques adaptées allait donc essentiellement concerner ce domaine relationnel et l'on peut dire que les innovations furent abondantes, depuis le stade initial de prise de contact des jeunes avec l'action (travail collectif sur un chantier, séjour résidentiel regroupant formateurs et formés) jusqu'à l'utilisation individuelle ou collective de divers supports audio-visuels.

Une autre caractéristique de l'action éducative ainsi expérimentée reposait sur le fait que le jeune était, dès la prise de contact, pris en charge globalement c'est-à-dire avec l'ensemble des problèmes que lui posait sa situation dans ses divers milieux de vie et cela grâce à ce que lui-même en révélait : le formateur se mettait à l'écoute, commençant ainsi d'être pour ce jeune à la fois témoin et miroir (c'est-à-dire celui qui renverrait en permanence au jeune tout au long de son évolution l'image de lui-même dont il avait besoin pour se repérer).

Cette attitude du formateur allait de pair avec celle qui consistait à déterminer, dans le cadre de l'équipe éducative, des objectifs de formation et des modalités d'intervention pédagogique qui soient en rapport étroit avec la situation réelle du jeune et à tracer en conséquence un parcours de formation qui ménagerait toutes les étapes nécessaires : on s'aperçut alors très vite que pour la plupart de ces jeunes **l'accès direct à une formation professionnelle serait une absurdité pédagogique** et qu'il convenait de ménager une étape dont on ne pouvait a priori déterminer la durée mais qui permettrait au jeune de se donner d'abord un projet d'insertion sociale et professionnelle mûri et à sa portée avant de tenter de le réaliser.

Enfin, il fallait imaginer des modes de gestion pédagogique qui soient à la hauteur de l'enjeu ainsi défini et les équipes éducatives durent, tout en créant un climat relationnel basé sur l'affectivité, éviter le piège de l'assistantat : d'où de forts investissements individuels ou collectifs des formateurs dans la recherche de techniques pédagogiques conduisant le jeune à sortir de sa situation de dépendance à se prendre en charge, à se responsabiliser.

Voilà pour l'essentiel le «message» pédagogique dont était porteur cette expérimentation. Disons tout de suite que ce message semble avoir été entendu puisqu'on en retrouve la trace dans les textes réglementaires qui ont été publiés par les divers départements ministériels amenés à réaliser le programme gouvernemental dit «16 - 18 ans».

Dix années auront été nécessaires pour que des préoccupations pédagogiques fondamentales puissent logiquement prévaloir aux yeux des responsables institutionnels et administratifs. Il aura fallu une volonté politique affirmée de la part de la nouvelle équipe au

pouvoir et toute l'autorité d'un expert (1) pour que le problème posé par les jeunes arrivant sans formation professionnelle sur le marché du travail soit appréhendé dans toutes ses dimensions et non sous le seul angle du chômage, pour que l'on se dégage des seuls aspects conjoncturels du problème.

Ce «*recentreage*» actuel de l'intervention en faveur des jeunes sur des finalités éducatives s'effectue cependant dans un contexte économique et social qui a profondément évolué.

Au début des années 70, nous étions dans une période de plein emploi, et le marché du travail absorbait sans difficulté les jeunes demandeurs d'emploi même dépourvus de qualification professionnelle, ce qui, soulignons-le, masquait en partie le problème de sous-qualification endémique de près de 30 % de la population jeune : d'ailleurs les planificateurs du moment s'en accommodaient puisqu'il s'agissait là d'un pourcentage correspondant aux besoins de l'économie en O.S....

Depuis 1975, cette masse de jeunes s'est trouvé progressivement rejetée vers le chômage mais les gouvernements en place n'ont réagi que par des actions conjoncturelles (opération Granet dite des 50 000 jeunes ; Pactes pour l'Emploi) dont la responsabilité était, de fait, confiée en grande partie au patronat (contrat emploi-formation, stages pratiques, extension de l'apprentissage). Les stages dits de formation ne concernaient qu'une minorité de jeunes et comme le critère retenu pour juger de leur valeur était l'accès à l'emploi, les organismes publics (dont le Ministre de l'Education) et privés, furent conduits à sélectionner les candidats qui avaient les meilleures chances de trouver un emploi à la sortie du stage. De ce fait le gros bataillon des jeunes les plus démunis **se trouvait marginalisé et victime d'une nouvelle exclusion.**

Aujourd'hui le contexte économique est toujours aussi défavorable mais l'ambiguïté se trouve levée, au moins dans les intentions : en effet, le programme 16-18 ans est un programme ayant pour ambition de donner à **tous** les jeunes une formation professionnelle et les jeunes en situation d'échec scolaire font l'objet de mesures spécifiques (stages d'orientation approfondie ; actions d'insertion). L'accès de tous ces jeunes à l'emploi est aussi un objectif gouvernemental majeur mais il est l'objet d'autres mesures tels les contrats de solidarité.

(1) Bertrand Schwartz : rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes.

Cette distinction entre les deux types d'intervention et la nouvelle distribution des tâches qui en résulte permettent paradoxalement de mieux traiter les problèmes qui se posent aux jeunes, à la fois sur le plan social et sur le plan économique.

Si, comme nous venons de le rappeler, le contexte économique s'est considérablement dégradé de 1970 à 1980 entraînant la dérive de l'intervention en faveur des jeunes (notons cependant que, chaque année, 2 à 3 000 jeunes en difficulté ont pu bénéficier sous le couvert d'actions de formation, des acquis de l'expérimentation initiale) le contexte politique et social a manifestement évolué dans un sens favorable et permis en définitive le «*recentrage*» sur les finalités éducatives.

Le choix d'accorder la priorité au public des 16-18 ans en témoigne : ce public est, en effet, constitué pour sa plus grande part de jeunes qui ont «*décroché*» de la scolarité soit à l'issue du premier cycle soit en cours d'études professionnelles courtes. La fin de la scolarité obligatoire a été souvent le moment de départ d'une école rejetée ou... rejetante.

Il est clair que cette priorité est un choix politique qui s'inscrit dans le programme de lutte contre toutes les formes d'inégalité sociale. Certes, les causes de l'inégalité sociale sont multiples et ce serait une illusion de penser qu'une action éducative même bien adaptée peut apporter toutes les compensations nécessaires. **Mais quiconque a vu naître ou renaître chez un jeune le sentiment d'être «*bon à quelque chose*», la capacité de s'intégrer dans un groupe et de se responsabiliser, sait que l'action éducative est déterminante.**

Mettre ainsi l'action sur les problèmes éducatifs a pour conséquence directe de renforcer l'interpellation du Ministère de l'Éducation Nationale.

Il est en effet logique de considérer que la mesure la plus efficace pour traiter le problème des jeunes sans formation professionnelle consiste à agir en amont de la sortie du système scolaire (c'était d'ailleurs un objectif à terme que s'était donné l'expérimentation des années 70).

Insistons cependant encore une fois sur le fait que les causes de l'inadaptation ou de l'échec scolaires sont, comme celles de l'inégalité sociale, avant tout d'ordre socio-économique et qu'en tout état de cause la responsabilité de l'institution éducative, comme d'ailleurs sa capacité à corriger, à elle seule, les handicaps sociaux, ne sont que relatives.

Cependant, le Ministère de l'Education Nationale a d'ores et déjà réagi.

Outre la mobilisation des Groupements d'Etablissements (G.R.E.T.A.) qui constituent son réseau de formation continue des adultes, mobilisation qui devrait lui permettre de prendre en charge 30 à 50 000 jeunes, le Ministère a décidé certaines mesures destinées à améliorer le fonctionnement pédagogique des Lycées d'Enseignement Professionnel (L.E.P.). On sait que ces établissements de formation professionnelle courte (préparation aux C.A.P., en 3 ans, après la classe de 5ème et aux B.E.P., en deux ans, après la classe de 3ème) accueillent une population dont la scolarité antérieure a été plus ou moins perturbée ou difficile et que le taux des sorties prématurées demeure important, notamment en cours ou à l'issue de la première année d'études professionnelles.

Une double mission a donc été confiée à ces établissements : **accueillir plus de jeunes** afin de leur permettre d'acquérir une qualification professionnelle pendant leur parcours de formation initiale et **lutter contre les abandons en cours de scolarité.**

Accueillir 15 000 jeunes de plus (c'est le nombre qui a été fixé) ne va cependant pas sans poser problème.

En effet, la capacité d'accueil effective des établissements d'enseignement technique n'est pas aussi souple et adaptable que celle des établissements de formation générale : la carte des spécialités professionnelles doit tenir compte des débouchés qu'offre le marché du travail à court et moyen termes et les structures de formation sont relativement rigides (enseignants spécialisés, ateliers). Le nombre de places nouvelles offertes ne se répartira donc pas uniformément parmi tous les Etablissements et pour toutes les spécialités professionnelles.

Il y a même tout lieu de penser que les places disponibles existeront plutôt hors des grands courants habituels d'orientation choisis par les jeunes. On risque donc de connaître un accroissement de la distorsion qu'on observe déjà en année normale entre orientation (voulue) et affectation (obtenue). Il en résultera un accroissement de l'insatisfaction et du même coup le renforcement d'une des causes majeures d'abandon des études.

C'est la raison qui a conduit le Ministère à demander aux établissements de lutter simultanément et par des méthodes appropriées contre les sorties prématurées.

D'aucuns penseront et diront, sans doute, que les enseignants sont placés encore une fois face à des données contradictoires.

Mais, encore une fois, il faudra rappeler qu'on ne réalise un changement et on n'accomplit de réels progrès qu'à partir de situations jugées a priori contradictoires. De plus, accueillir 15 000 jeunes supplémentaires dans des établissements qui en reçoivent chaque année plusieurs centaines de milliers, n'est qu'une opération marginale.

Comme est également marginal sur ce plan quantitatif le fait d'avoir à «retenir» 5 000 élèves tentés par l'abandon de leurs études.

En définitive, ce qui est attendu des Lycées d'Enseignement Professionnel est, qu'à cette occasion, ils réalisent un effort d'adaptation **qualitative**.

Et c'est pourquoi on retrouve dans les recommandations qui ont été faites aux Etablissements, les idées-forces qui ont déjà inspiré l'expérimentation des années 70 et qui, pour partie d'entre elles, on pu à cette occasion être mises à l'épreuve des faits.

Ces idées-forces sont au nombre de quatre :

- la notion de **pédagogie par objectifs** :

Elle implique, sans nécessairement remettre en cause à court terme l'organisation générale de la vie scolaire déterminée par des programmes et des horaires d'enseignement, une véritable mutation de la pédagogie qui devient une pédagogie finalisée, c'est-à-dire une pédagogie qui se détermine en fonction du but à atteindre, laissant aux enseignants la capacité de déterminer en fonction des élèves qu'ils prennent en charge, la progression (son rythme et ses contenus) et les choix qui leur apparaissent les plus appropriés. Il y a là une différence fondamentale. En effet, il existe en matière de pédagogie trois paramètres déterminants : les enseignants, les enseignés et le programme à suivre et il est bien connu que le rapport dominant traditionnel est celui qui lie enseignants et programme imposé et que la contrainte majeure s'exerce en direction des enseignés. La pédagogie par objectifs privilégie, au contraire, le rapport enseignants-enseignés et permet d'introduire une notion nouvelle qui est celle du contrat : le parcours éducatif à accomplir reste tout aussi rigoureux : il y a des exigences à satisfaire mais elles sont négociables et non imposées a priori ; elles sont personnalisées.

- la notion de **contrat**.

Elle ne s'impose pas pour elle-même ou sous l'effet de quelque mode. Elle est, comme nous venons de le souligner, une des modalités d'exercice de la pédagogie par objectifs. Mais elle a aussi pour propriété particulière de transformer la relation traditionnelle entre enseignants-enseignés.

L'enseignant n'est plus seulement détenteur du savoir avec tout que cela induit en termes de comportements respectifs dominants / dominés et de véritable perversion de l'acte éducatif (dépendance et infantilisation de l'apprenant) mais il devient l'adulte qui se met à l'écoute et se montre attentif à encourager la prise de conscience et l'exercice par le jeune de ses responsabilités vis-à-vis de lui-même et vis-à-vis des autres.

- la notion de **guidance**.

Etre à l'écoute du jeune veut dire qu'on accepte a priori de tout entendre de ce qui concerne la relation du jeune au milieu scolaire mais également à ses divers milieux de vie. C'est accepter l'idée que le comportement scolaire du jeune dépend en permanence (comme celui de l'adulte...) de la nature et de la qualité des relations qu'il vit en dehors de l'école.

C'est, enfin, prenant en compte, parce qu'on les connaît mieux, les diverses interactions, les situations conflictuelles qui jalonnent le vécu du jeune, être mieux à même de le comprendre donc d'être en mesure de suivre son évolution autant dans les divers aspects de sa personnalité que dans ses efforts à acquérir des savoirs et savoir-faire.

Il faut donc réhabiliter l'idée que la relation enseignant-enseigné comme toute relation humaine comporte **une dimension affective qu'il ne faut pas craindre de prendre en charge**.

Et si l'enseignant doit entrer en concurrence avec tous les médias de la vie moderne en ce qui concerne la transmission des savoirs et des savoir-faire, il est une fonction qu'il devra en revanche développer c'est celle de guidance, c'est-à-dire cette capacité à intégrer toutes les données qui font que le jeune a ou n'a pas, à un moment donné, envie d'apprendre. Il lui appartiendra d'être à tous moments celui ou celle qui, compte tenu de toutes ces données, est capable de fournir à ce jeune les repères qui conviennent pour faire un pas de plus en direction d'un comportement responsable et autonome.

- la notion de **projet**.

Il est bien évident que la notion de pédagogie par objectifs, la notion de contrat, la notion de guidance ne peuvent trouver leur justification et être rendues opératoires que dans la mesure où elles sont contenues dans la notion de projet.

Elles se fondent en effet toutes trois sur l'idée que le jeune comme l'adulte et précisément parce que jeune il veut être un jour

un adulte, a besoin et est capable de se donner un projet de vie. Et que se donner un projet de vie est considéré par lui comme une performance à réaliser vis-à-vis de lui-même et vis-à-vis des autres. En définitive, pour lui, les apprentissages scolaires comme tous ses autres apprentissages sociaux n'ont de sens et d'intérêt (qu'ils soient organisés par lui seul ou avec l'aide de l'adulte) que dans la mesure où ils contribuent à faire émerger ce projet de vie.

Pour les enseignants qui prennent en charge le jeune adolescent au seuil de la vie active ce projet se nommera projet d'insertion dans la vie sociale et professionnelle.

C'est donc une aide à la hauteur des attentes conscientes ou inconscientes des jeunes dans ce domaine qu'il faut dispenser et cela quels que soient les niveaux d'effcience intellectuelle et de maturité du comportement dont témoignent ces jeunes.

C'est une tâche difficile et qu'un enseignant isolé ne peut assumer valablement.

Cela veut dire que ces préoccupations d'ordre qualitatif que l'institution éducative voudrait introduire dans la vie scolaire quotidienne des établissements, doivent être partagées par tous les acteurs, enseignants ou non-enseignants, de ces établissements et qu'enfin les parents d'élèves doivent apporter leur soutien à toutes les tentatives qui conduiront les équipes éducatives et l'établissement dans son entier à se donner eux aussi un projet éducatif.

Il s'agit d'une œuvre de longue haleine mais sa réussite conditionne la résorption progressive des flux de jeunes sortant de l'appareil scolaire sans formation professionnelle et par conséquent l'abandon des mesures particulières prises à leur égard : toutes les énergies actuellement mobilisées par le programme 16-18 ans pourront alors se reporter sur l'ensemble des activités menées dans le cadre de l'éducation des adultes, qui a, elle aussi, besoin de se développer.

Jacques Giffard

LA FORMATION PAR L' APPRENTISSAGE



L'apprentissage est un mode de formation professionnelle de niveau V, original, ambigu et généralement mal connu. C'est pourtant le plus ancien - le temps n'est pas très éloigné où l'apprenti devait «*voler*» les secrets du métier - qui a dû s'adapter à la profonde mutation économique, sociale et technologique née de la révolution industrielle. De ce fait, il garde un pied dans l'entreprise, mais en même temps il est astreint à donner une formation complémentaire dans un centre de formation spécialisée, le C.F.A. (1). Il est donc un des rares lieux en France où se pratique organiquement une formation alternée. Une des rares formations qui dépende à la fois du monde de la profession, directement, mais qui soit en même temps formation initiale et à ce titre sous la tutelle et le contrôle de l'Education Nationale. Chance ou handicap ? Moyen de formation authentique ou forme cachée d'exploitation juvénile ? Les avis, souvent non dénués de passion, sont divergents sur ces points selon les partenaires.

Reportons nous donc d'abord aux faits quantitativement observables et aux fondements actuels de «*cette forme d'éducation*» (pour reprendre les termes et l'objectif qu'assigne la loi à l'apprentissage), avant de nous interroger sur son rôle, ses capacités d'évolution et d'adaptation, ses limites et les perspectives d'avenir que dans la conjoncture présente il est raisonnable d'imaginer (2).

1. Quelques données quantitatives

Le nombre des apprentis recensés en 1981-82 est de 227 000. Ce qui représente sur un peu plus d'un million de jeunes engagés dans les voies de formations technologiques de niveau V près de 22 % du total, contre 43 % en formation de C.A.P. en 3 ans et 35 % en formation de B.E.P. soit respectivement 444 000 et 365 000 élèves, dans les Lycées d'enseignement professionnel. La courbe des apprentis semble arriver à un palier ; après avoir atteint un sommet avec 266 000 en 1970-71, elle était descendue, suite aux modifications et aux exigences posées par la loi de 1971, à un étiage de 154 000 en 1974-75, pour remonter assez vigoureusement à plus de 200 000 en 1978-79 et plafonner depuis deux ans aux alentours de 225 000 jeunes. Leur répartition est très inégale

(1) C.F.A. : Centre de formation d'apprentis

(2) Sources bibliographiques utilisées : Bulletin du C.E.R.E.Q. n° 67 15 mars 81.

Note d'information n° 81-32 du S.E.I.S. 7 sept. 81

Etudes et Documents du S.E.I.S. n° 78. 1 et 79. 3

entre garçons et filles, celles-ci ne représentent toujours qu'un peu moins d'un apprenti sur cinq.

L'origine scolaire des apprentis en 1ère année d'apprentissage est significative et peut-être classée en quatre catégories :

- Près de 40 % proviennent des classes préparatoires à l'apprentissage (dont plus du quart des C.P.A. de Centre de formation d'apprentis). Cette proportion est en décroissance importante (15 % en 1979) et traduit notamment la difficulté, dans la conjoncture économique, de placer les élèves de C.P.A. auprès de maîtres d'apprentissage susceptibles de signer avec leurs élèves un contrat d'apprentissage en fin d'année.

- Par contre, 25 % des apprentis sont issus des classes de troisième et au-delà et cette proportion est en augmentation de 4 points en 2 ans. Elle est particulièrement importante chez les jeunes filles où elle atteint 31 %, au détriment des élèves de C.P.A., et touche des élèves ayant parfois terminé le second cycle long.

- 10 % des apprentis de 1ère année ont abandonné la préparation d'un C.A.P. ou d'un B.E.P. en L.E.P. Leur proportion est stable depuis plusieurs années.

- L'origine des autres apprentis est «diverse», provenant essentiellement d'abandons en cours de premier cycle : 6 % de quatrième, 7 % de Classes préprofessionnelles de niveau ou de 4^e pratique, 2 % de 3^e pratique.

En deuxième année d'apprentissage, 91 % des apprentis viennent de 1ère année, 6 % sont redoublants, 1,6 % viennent des L.E.P. ; ces proportions varient peu d'une année sur l'autre.

L'étude de l'**origine socio-professionnelle** des apprentis fait apparaître un pourcentage de représentation des catégories les plus modestes plus élevé que la moyenne nationale. Plus de 75 % sont des jeunes provenant des catégories «ouvriers, personnel de service, employés», contre 60 % de moyenne nationale. Pour la seule catégorie «ouvriers» près de 60 %, contre 38 % de moyenne nationale. Ajoutons que la majorité des apprentis sont issus de familles nombreuses : 60 % de familles de plus de quatre enfants et 25 % de familles de plus de 5 enfants, ce qui, compte tenu de l'origine socio-professionnelle de ces jeunes, entraîne un effet cumulatif défavorable au plan de la réussite scolaire.

Le rapprochement des origines socio-professionnelle et scolaire met en effet en valeur une caractéristique bien connue des adolescents en difficulté scolaire et marginalisés, en fin de scolarité obliga-

toire. Scolarités marquées par des échecs et des retards importants, souvent précoces. **L'orientation vers l'apprentissage** s'est inscrite dans un climat de sélection par l'échec et apparaît pour beaucoup comme une voie de la dernière chance. Seule une minorité d'apprentis a choisi réellement cette voie au terme d'une scolarité «normale». On peut l'estimer, d'après plusieurs enquêtes, aux alentours de 20 % (pourcentage en augmentation de 5 points depuis 4 ans), mais avec de fortes variations selon les métiers (5 % seulement dans les métiers de gros œuvres du bâtiment).

La répartition dans les divers métiers illustre cette situation : les apprentis sont regroupés dans un très petit nombre de spécialités, celles où leur niveau scolaire leur permet d'accéder. Les jeunes gens essentiellement dans les métiers de la mécanique ainsi que ceux de la forge et de la fonderie (20 et 7,5 %) ; dans les métiers de l'alimentation (27 %) ; les métiers du bâtiment et des travaux publics (20 %). Si l'on ajoute les métiers de l'électricité (8,5 %) et ceux du bois (8 %), l'on arrive à un total de plus de 90 % dans ces quelques métiers. Les jeunes filles, elles, se retrouvent essentiellement dans les métiers du commerce à près de 40 %, ceux des soins personnels à plus de 35 % ; et pour l'ensemble des métiers du secteur tertiaire à 87 %. Garçons et filles réunis, trois apprentis sur quatre sont travailleurs manuels ; deux sur trois relèvent des métiers de l'artisanat et du commerce. Sur quarante sept groupes de métiers de la nomenclature officielle de l'I.N.S.E.E., les apprentis sont totalement absents de neuf d'entre eux et pratiquement absents de vingt autres (1 %).

Notons enfin que les entreprises où sont placés les apprentis sont dans 71 % des cas de petite taille, employant moins de 10 personnes. Que cette proportion atteint 95 % dans les métiers de soins personnels et 83 % dans ceux du commerce, spécialités presque exclusivement «féminines». Qu'au contraire elle n'est que de 50 % dans les métiers de la mécanique, spécialités majoritaires «masculines».

2. Fondement Législatif de l'apprentissage et rôle de l'Education Nationale

C'est la loi du 16 juillet 1971, née de l'accord national interprofessionnel de juillet 1970, qui réorganise l'apprentissage sur des bases nouvelles. «*L'apprentissage est une **forme d'éducation**. Il a pour but de donner à des **jeunes travailleurs** ayant satisfait à l'obligation scolaire, **une formation générale théorique et pratique**, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un des diplômes de l'enseignement technologique. Cette formation, qui a fait l'objet d'un **contrat**, est assurée pour partie dans une entreprise, pour partie dans un centre de formation d'apprentis*», précise l'article 1er de la loi, aujourd'hui intégrée au Code du travail.

Ramenant la durée de l'apprentissage à 2 années (au lieu de 3), **la loi introduit des garanties** pour l'apprenti. L'employeur s'engage par le contrat de travail à donner à ce dernier une formation méthodique et complète, dont il est responsable, comprenant un minimum de 360 heures/année en C.F.A. Il y a obligation pour lui de recevoir un agrément à former. Il est soumis à la double tutelle du Ministère du travail et de celui de l'Education Nationale. Sous l'égide du Ministère de la formation professionnelle, ou de son délégué régional auprès du Préfet de Région, sont mises en place des Commissions (nationale, régionale, départementale), sortes de «*parlements*» qui déterminent les modalités d'application pour tout ce qui traite de la formation professionnelle par l'apprentissage, dans un contexte pluriministériel où la concertation avec les partenaires sociaux est la règle.

Dans ce contexte, **le rôle de l'Education Nationale** est particulier. Certes, elle ne choisit pas les règles du jeu et n'y préside point. Elle doit vivre le droit conventionnel et ne possède aucun moyen de coercition. Mais, parce que l'apprentissage est encore une formation initiale, le rôle confié à l'Education Nationale est privilégié : chargée déontologiquement du contrôle pédagogique, elle est de ce fait chargée également du contrôle administratif et financier. C'est elle qui instruit les dossiers, rapporte devant les Commissions et a pour rôle de vérifier l'application des décisions et la régularité des financements, d'en appeler aux autorités compétentes, de proposer et d'animer dans le secteur qui lui est spécifique la formation pédagogique.

Historiquement, pourtant, **la mise en place du dispositif de contrôle** a d'abord porté sur le plan administratif et financier. La division de l'apprentissage auprès du Ministre de l'Education Nationale, à la Direction des Lycées, les Services Académiques de l'Inspection de l'apprentissage, auprès des Recteurs, ont créé de toutes pièces les conditions permettant dans un premier temps la signature des conventions portant création de C.F.A. avec les organisations professionnelles, la mise en route et le fonctionnement régulier de toute l'institution, du sommet à la base de la pyramide, c'est-à-dire des commissions gouvernementales aux C.F.A. et aux entreprises employant des apprentis. Un travail considérable a été accompli avec efficacité et dans des conditions souvent difficiles où tout était à inventer.

Restait à définir dans un deuxième temps **les éléments d'une politique pédagogique** qui tienne compte de tous les paramètres. On pourrait caractériser le sens de l'action ainsi menée dans trois directions principales.

a - Doter l'apprentissage d'un outil pédagogique spécifique et

adapté. Il s'agissait, d'abord d'exprimer les **contenus de formation** dans un langage et selon un rythme adaptés à l'apprentissage. Ce fut l'objet de l'**élaboration d'annexes pédagogiques** (application du décret du 12 avril 1972) conformes aux programmes officiels de C.A.P., qui fixent impérativement dans le domaine de la formation professionnelle une répartition dans le temps des niveaux d'acquisitions de savoir-faire et de savoir pour un métier donné.

Des documents de liaison-type, fondés sur ces annexes officielles, ont également été établis pour fournir à chaque C.F.A. des modèles de répartition des tâches de formation pratiques et théoriques incombant pour une période donnée, d'une part à l'entreprise, d'autre part au C.F.A.

A ce jour, 19 annexes pédagogiques dans les métiers regroupant la moitié des apprentis sont, après consultation des commissions professionnelles consultatives, parues au Bulletin officiel de l'Education nationale et 30 autres sont en cours d'élaboration et de concertation.

Il fallait simultanément caractériser et définir la nature et les modalités d'une **démarche pédagogique** qui prenne en compte toutes les exigences d'une formation alternée en apprentissage. Ces exigences, telles qu'elles découlent de la loi, ne sont pas, à niveau identique, celles de la formation à plein temps.

De ce fait, la pédagogie du temps plein reproduite sans discernement dans le temps alterné aurait risqué d'induire des modèles inadaptés, pervertissant une démarche spécifique qui était à inventer de toutes pièces. Celle-ci doit notamment permettre une liaison active entre les pôles de la formation et rendre dynamiques les divers partenaires : l'apprenti au cœur de la démarche pour qu'il devienne acteur de sa propre formation ; le maître d'apprentissage, responsable d'une «*formation professionnelle méthodique et complète*» débouchant sur l'examen du C.A.P. ; les formateurs du C.F.A., chargés de la mise en œuvre des progressions pédagogiques intégrant les acquis faits dans l'entreprise.

Toute une série de documents pédagogiques propres à cette démarche ont été mis au point comme supports de cette liaison permanente et les principes méthodologiques définis pour l'établissement des progressions.

b - Recruter et former les personnels chargés du contrôle et de l'animation pédagogique.

Le nombre des inspecteurs de l'apprentissage, chargés du contrôle de la formation pédagogique en entreprises et au C.F.A., a

été considérablement augmenté, passant d'une soixantaine en 1976 à 180 à la rentrée 1981. Leur recrutement a été mené dans une perspective pédagogique en privilégiant des professeurs ayant une qualification technique et pédagogique : 67 % des inspecteurs de l'apprentissage proviennent à ce jour du corps enseignant et 3 % étaient des techniciens d'entreprises particulièrement qualifiés.

Entrer dans une démarche pédagogique désormais précise postule une connaissance technique plus affinée des caractéristiques propres aux diverses familles de métiers représentées dans l'apprentissage : bois et bâtiment, mécanique et mécanique-auto, métiers de l'alimentation et de la restauration, services et commerce.

Le **recrutement** des Inspecteurs de l'apprentissage et leur formation pédagogique se fait donc maintenant **en fonction de ces «profils» pour le plan pédagogique**, en même temps que du «*profil*» administratif et financier (circulaire du 8 février 1980).

Enfin, **une formation systématique** de tous les inspecteurs de l'apprentissage est mise sur pied, initiale pour les nouveaux recrutés, continue pour l'ensemble des inspecteurs en fonction, aussi bien au plan administratif et financier pour les financiers, que pédagogique pour les pédagogues. **Fin 1982, dans ce dernier domaine, une première étape de formation de 3 ans s'achèvera, qui s'est assigné l'objectif de donner à chaque inspecteur les bases d'une méthodologie propre à la pédagogie de l'alternance dans chaque grand secteur professionnel considéré.**

Ainsi, l'Inspecteur de l'apprentissage est formé pour n'être plus seulement un «*contrôleur*», extérieur à la démarche pédagogique elle-même. Parce qu'il peut devenir un conseiller technique et un animateur en pédagogie auprès des maîtres de C.F.A. et les maîtres d'apprentissage, il est armé pour exercer un contrôle pédagogique pertinent.

c- Créer sur le terrain les conditions d'une application de la pédagogie définie.

Il ne suffisait pas enfin de définir une pédagogie de l'alternance «*en laboratoire*», même si elle était née de l'expérience d'un terrain. Il s'agissait de la mettre à l'essai dans toutes les académies. Chaque service académique de l'inspection de l'apprentissage, après concertation avec les représentants des principaux C.F.A. volontaires et dès avant la parution officielle des annexes pédagogiques, a donc mis à l'essai plusieurs formations selon une pédagogie de l'alternance telle que nous l'avons définie. Ainsi se trouvent posés les jalons en vue de la généralisation de la méthode dès que les conditions d'ensemble se trouveront par ailleurs réunies.

Mais l'accueil, fait à ces premières mises à l'essai, a, d'ores et déjà, créé une dynamique nouvelle.

3. Quelques données pour un bilan conjoncturel. Perspectives.

Une approche des résultats de l'apprentissage, pour un bilan provisoire et conjoncturel, peut se faire par diverses voies.

L'étude des **résultats aux diplômes professionnels** prévus par la loi, essentiellement le Certificat d'Aptitude Professionnel (le C.A.P.) reconnu par les conventions collectives, montre d'abord que 14 % des apprentis ne se présentent à aucun diplôme, notamment du fait de ruptures de contrats. Le taux des diplômés est faible : 42 %, si on se réfère à la population totale, 49 % à celle des apprentis présentés, mais seulement 47 et 39 % pour les jeunes filles. Le taux s'élève à 61 % de la population totale pour les anciens élèves de 3^e ou du second cycle long. Mais, étant donné le faible niveau scolaire de la majorité des apprentis, il faut tenir compte de la proportion plus élevée d'entre eux (un quart en plus) qui atteignent le succès aux épreuves pratiques, dont ils gardent le bénéfice durant cinq ans, à défaut de réussir aux épreuves écrites. Cette distinction n'est pas satisfaisante à terme pour l'apprenti qui profite rarement de cette facilité qui lui est faite, mais elle joue un rôle capital, psychologiquement pour le succès qu'elle représente pour lui, et matériellement pour faciliter son placement ultérieur.

La situation des apprentis face à l'emploi est un autre paramètre significatif. L'embauche des anciens apprentis chez leur maître d'apprentissage est relativement faible : 40 % des jeunes gens et 29 % des jeunes filles ; et ceci est d'autant plus caractéristique que les entreprises sont de petite taille - moins de 10 employés - ; ce qui touche particulièrement le secteur de l'alimentation (23 %) et deux secteurs où se pressent les jeunes filles en apprentissage : le commerce (28 %) et les soins personnels (20 %). Dans les entreprises de plus de 200 salariés, le taux de maintien dans l'entreprise atteint par contre près de 65 % mais ne concerne que moins de 10 % des anciens apprentis. Quant à ceux qui ont quitté l'entreprise, le taux de sans emploi atteint 50 % pour les jeunes filles et 20 % pour les garçons. Rapporté à la population totale des anciens apprentis, le taux de chômage est de 16 % pour les jeunes gens et de 36 % pour les jeunes filles (atteignant 40 % pour les métiers du commerce et les soins personnels).

Si l'on compare les résultats aux C.A.P. à ceux des jeunes ayant reçu une formation de niveau V dans les Lycées d'enseignement professionnel, le taux de réussite est moins élevé en apprentissage. Par contre, le taux de chômage moyen pour garçons et filles y est plus faible, 21 % contre 28 % ; il est dû essentiellement au fait

qu'une partie importante des apprentis sont embauchés par leur maître d'apprentissage et que, par ailleurs, les métiers préparés dans les deux modes de formation ne sont pas les mêmes, nous l'avons vu, ni la composition des deux populations semblable.

Cette situation relativement médiocre de la formation par l'apprentissage est tributaire, d'une part de facteurs qui ne lui sont pas imputables, d'autre part de facteurs inhérents à ce mode de formation et à la manière dont il est organisé à ce jour.

Ne revenons pas sur les premiers, si ce n'est pour rappeler que le niveau de la plupart des jeunes arrivant en apprentissage est le résultat de leur échec scolaire antérieur et que, tant que cette situation n'aura pas évolué, les résultats en fin de parcours resteront lourdement grevés.

Or, la voie de l'apprentissage est une voie de formation qui semble potentiellement riche et intéressante pour un flux important de jeunes voulant entrer rapidement dans le monde du travail. Plusieurs enquêtes faites en 1981 par les Inspecteurs de l'apprentissage, sur près de 5 000 apprentis, répartis dans toutes les Académies et dans les quatre grands métiers où sont représentés les apprentis (constructeur en maçonnerie et béton armé ; mécanicien réparateur automobile ; coiffeur dames et boulangerie) révèlent des aspects intéressants de la manière dont les apprentis vivent et perçoivent cette étape importante de leur vie. **Le choix de l'apprentissage** apparaît dans la conscience de l'apprenti comme le fruit d'une double démarche : celle de quitter l'école dont ils ne veulent plus (64 % chez les futurs maçons ; en moyenne 50 %) ou dont ils rejettent la proposition d'orientation (15 %), celle d'un choix volontaire de l'apprentissage qui leur apparaît vraiment (et contradictoirement à nos yeux) comme un libre choix, d'où une très forte motivation exprimée dans ces enquêtes. C'est que, si l'éducateur est sensible au fait objectif de l'échec scolaire, celui-ci est masqué aux yeux de l'apprenti par la coupure qu'opère l'entrée en apprentissage avec une certaine forme de dépendance du milieu scolaire, le désir d'entrer dans la vie active, de «travailler pour de bon», de gagner sa vie et de réaliser pour beaucoup un rêve, profondément ancré, fût-il un rêve...

Ce qui ne manque pas non plus de nous étonner est le **jugement porté par les apprentis** sur leur formation. Au terme de la première année, l'indice de satisfaction est compris en 87 et 94 % de réponses favorables ; même s'il baisse au terme de la 2ème année, il est encore élevé (entre 78 et 83 %). Quant au degré comparé de satisfaction, c'est contrairement à ce que l'on pourrait croire, l'entreprise qui arrive en tête, avant le C.F.A., dont on reconnaît cependant l'utilité mais en seconde position.

Potentiellement riche, la formation alternée par l'apprentissage n'est à ce jour que très imparfaitement utilisée. Dans la majorité des cas, l'alternance pratiquée n'est qu'une alternance juxtapositive, sans que la liaison pédagogique entre les deux pôles de la formation crée une dynamique porteuse de la progression de l'apprenti.

Certes, aujourd'hui, grâce à l'action de l'Education Nationale, cette pédagogie a été définie, expérimentée, les instruments de cette démarche mis en place au plan national et local, les inspecteurs chargés du contrôle formés à cette mission. Mais il reste à faire passer cette pédagogie de l'alternance dans tous les C.F.A. et dans les métiers... ce qui est œuvre de longue haleine.

Cela exigera un certain nombre de conditions, quel que soit le statut futur de l'apprentissage, public ou privé, à partir de la volonté politique de faire de cette voie de formation une véritable «*forme d'éducation*» pour les 16-18 ans qui choisiraient cette voie d'insertion sociale et professionnelle.

Emile-X. Visseaux

LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE



Quatre cent trente mille adultes ont participé en 1980, à des actions de formation dans des établissements publics d'enseignement du second degré et du supérieur.

Ce nombre représente environ le sixième du total des stagiaires de la Formation professionnelle continue. Lorsqu'on sait que la moitié d'entre eux sont formés dans les entreprises, c'est pratiquement le tiers des stagiaires formés hors entreprise qu'accueillent nos établissements.

L'indicateur que représente ce nombre de stagiaires n'a toutefois qu'une valeur approximative. Le dénombrement des stagiaires adultes ne peut s'effectuer, en effet, suivant les mêmes critères que ceux de la population scolaire ou universitaire. Alors que les élèves, et dans une certaine mesure les étudiants, constituent un public captif appelé à suivre, à temps plein, une classe ou une année universitaire dont le programme leur est imposé, les adultes forment un public volontaire ayant toute liberté pour suivre ou abandonner les formations organisées pour eux. Celles-ci sont de durée variable allant de quelques dizaines d'heures à deux ou trois années scolaires.

Le nombre d'heures-stagiaires apparaît donc comme un indicateur plus fiable que celui des stagiaires. En s'y référant, on constate qu'avec 64 500 000 heures -stagiaires, sur un total de 332 000 000 dispensées à des adultes en 1980 le service public qui assure plus du quart des heures-stagiaires données hors de l'entreprise est, en fait, le premier formateur d'adultes.

C'est dire l'importance, parfois méconnue, du rôle que joue le Ministère de l'Education nationale dans la définition et la mise en œuvre de la politique nationale de formation professionnelle continue. Ce rôle se traduit, sur le plan institutionnel, par une participation de ses représentants aux instances administratives ou paritaires de la Formation professionnelle. Le Ministère de l'Education nationale assure la vice-présidence du Conseil national de la Formation professionnelle que préside le Premier Ministre, les Recteurs ont la même responsabilité dans les Comités régionaux de la Formation professionnelle que président les Préfets de Région. Les services centraux et académiques du ministère participent très activement, en conséquence, aux très nombreuses réunions des instances nationales et locales.

L'aspect interministériel de la politique de formation professionnelle, ainsi que la participation à celle-ci des partenaires sociaux, pose de nombreux problèmes administratifs et financiers aux établissements. La formation professionnelle des adultes ne relève pas, en effet, à la différence des formations initiales, d'une législation et d'une réglementation dont l'initiative et l'application dépendent essentiellement du Ministère de l'Education nationale. Dans le domaine de la formation des adultes, il s'agit, au contraire, pour celui-ci d'adapter au système de gestion des établissements les dispositions de la loi du 11 juillet 1971 sur la formation professionnelle continue et de la réglementation abondante et rapidement évolutive qui en découle.

Si cette loi a repris l'essentiel de la législation antérieure concernant le financement par l'Etat des cours de promotion sociale, elle a créé pour les entreprises l'obligation d'assurer la formation professionnelle continue de leurs salariés et de consacrer à cette formation un pourcentage de leur masse salariale actuellement fixé à 1,1 %. Chaque entreprise étant libre de s'adresser au formateur de son choix cette loi a instauré, de fait, un «*marché*» de la formation professionnelle d'un volume, en 1980, de 16 milliards de francs et très largement ouvert à la concurrence. Les établissements publics d'enseignement se trouvent, ainsi, face aux entreprises, dans la même situation que n'importe quel dispensateur de formation qu'il soit public ou privé. Il leur appartient donc de prendre pied sur ce marché dans une position favorable en offrant des «*produits*» dont la qualité et les prix soient concurrentiels et acceptés par les entreprises qui s'adressent à eux. Il leur appartient aussi pour faire connaître leurs produits d'entreprendre auprès de la clientèle potentielle les démarches et la publicité nécessaires. Les chefs d'établissement, comme d'ailleurs les présidents d'université, deviennent ainsi dans le domaine de la formation continue des vendeurs de formation pour adultes. Ils doivent faire preuve dans cette fonction inhabituelle d'une attitude offensive vis-à-vis de la clientèle et d'un souci constant d'adapter au mieux, pour les formations d'adultes, les moyens dont disposent leurs établissements. C'est à un changement profond de leur mentalité traditionnelle que le Ministre de l'Education nationale les a invités à s'engager lorsqu'il leur a demandé en 1971 d'ouvrir largement leurs établissements aux salariés des entreprises. Pour faciliter ce changement et donner quelques moyens supplémentaires pour assurer l'accueil des adultes, le Ministère de l'Education nationale a constitué de 1971 à 1973 un «*réseau*» spécialisé dont l'objet est d'apporter aux établissements l'appui technique indispensable au développement de la Formation continue. Dans chaque académie a été placé au côté du Recteur un Délégué académique à la Formation continue (D.A.F.C.O.), ayant rang d'Inspecteur d'Académie. En tant que Conseiller du Recteur, son rôle est d'assurer la coordination des activités de formation d'adultes organisées dans les éta-

blissements et d'assurer la liaison entre l'Education nationale, les autres administrations et les professions en assurant notamment la représentation du Recteur au Comité régional de la Formation professionnelle. Dans les établissements ont été placés des Conseillers en Formation continue (C.F.C.) qui servent d'intermédiaires entre l'établissement et les demandeurs de formations, déterminent avec ceux-ci la durée et les contenus des actions et en arrêtent les modalités financières. Ils veillent, d'autre part, sous l'autorité du Proviseur, à une utilisation optimale des personnels, des moyens d'enseignement et des ateliers de l'établissement pour les besoins de la formation continue. Au nombre d'un millier environ, ces conseillers, pour la plupart enseignants, sont affectés à temps plein à cette fonction pendant quelques années de leur carrière. Ils constituent, au niveau du terrain, la cheville ouvrière de la formation continue.

Pour assurer leur formation un Centre académique de Formation continue (C.A.F.O.C.), cellule légère faisant appel à tous les moyens de formation de la région, a été implanté dans chaque académie. Au-delà de leur tâche initiale de formateur de C.F.C., les C.A.F.O.C. sont devenus des centres de réflexion et de recherche sur la pédagogie des adultes. Ils jouent un rôle de plus en plus important dans la formation des enseignants qui interviennent en formation d'adultes et sont appelés à prendre place dans le dispositif de formation initiale et continue des enseignants que, à la suite du rapport DE PERETTI, le ministère est en train d'organiser.

Afin de présenter, dans le cadre d'une ville ou d'un bassin d'emploi, une structure unique de l'Education, face aux demandeurs de formation publics ou privés, les établissements ont été fédérés en Groupements d'Etablissements (G.R.E.T.A.). Au nombre de 400, ces G.R.E.T.A. regroupent environ 4 000 établissements dont une forte majorité de Lycées d'Enseignement professionnel.

Au niveau national, le Ministère dispose d'un Service de la Formation continue, commun aux différentes directions et rattaché pour sa gestion à celles des Lycées. Ce service assure l'organisation et le bon fonctionnement du réseau, représente le Ministère dans les différentes instances interministérielles, prépare la réglementation spécifique à l'Education nationale en adaptant à celle-ci les textes élaborés au niveau interministériel. Enfin, le Ministère assure la tutelle de l'Agence pour le Développement de l'Education permanente (A.D.E.P.) établissement public à caractère industriel et commercial dont le rôle est d'apporter l'assistance technique de spécialistes confirmés aux Académies et aux établissements désirant entreprendre ou développer des actions de formation continue originales. L'A.D.E.P. intervient également au profit d'autres administrations et, d'une manière générale, de tout organisme de formation faisant appel, à titre onéreux, à ses services.

L'objectif essentiel de ce réseau est de permettre la prise en charge de la formation des adultes par l'ensemble des moyens en personnel et en matériel dont disposent les établissements. La politique suivie par le Ministère depuis 1971 a été d'associer le plus large possible l'ensemble des enseignants à cette formation et d'éviter ainsi la création d'un corps spécialisé de professeurs pour adultes. Pour assurer 48,5 millions d'heures-auditeurs, soit environ 3,25 millions d'heures d'enseignement proprement dites, 30 000 enseignants du second degré sont intervenus en 1981 devant des adultes. Ces interventions ont eu lieu essentiellement sous forme d'heures supplémentaires. Cependant, à la suite de négociations menées entre le Ministère et la Fédération de l'Education nationale, des heures de formation continue peuvent être intégrées dans le service normal d'enseignants volontaires en application des dispositions d'un décret publié en juin 1980. Ce décret marque une étape importante puisqu'il fait de la formation continue, au même titre que la formation initiale, une activité normale de tous les enseignants. Déjà depuis 1977 avaient été créés des postes dits «gagés». Il s'agit, en fait, de postes d'enseignants titulaires inscrits au budget mais sans mesures financières correspondantes : les ressources servant à financer ces postes proviennent des sommes encaissées par les établissements pour le paiement des actions de formation continue qu'ils organisent. La combinaison du décret sur l'intégration et de la procédure des postes gagés assure dorénavant à la formation des adultes, jusque-là considérée comme marginale, une place incontestée dans les activités des établissements.



Créé, à l'origine, pour amener les entreprises, en application de la loi du 16 juillet 1971, à confier aux établissements publics la formation continue de leurs salariés, le réseau de la Formation continue a tout naturellement étendu ses activités à l'ensemble des formations d'adultes qu'elles relèvent de demandes individuelles, auxquelles répondent les cours de promotion sociale ou des priorités de formation en faveur de certaines catégories sociales définies par le Gouvernement. Une approche de ces différents types de formation est nécessaire pour avoir le panorama des publics d'adultes accueillis dans les établissements.

Les actions de formation d'adultes financées sur des ressources ne provenant pas du budget de l'Etat l'ont été principalement, de 1973 à 1976, par les versements des entreprises. A partir de 1977 sont venues s'y adjoindre de nouvelles ressources venant d'organismes para-publics assujettis à la loi de 1971 suivant des modalités particulières : Centre de Formation des Personnels communaux, Association pour la Formation des Personnels hospitaliers, établissements publics divers, entreprises nationalisées, etc...

Sur les 130 600 stagiaires formés en 1980 dans les établissements du second degré par ces types de financement pour un total de 10 millions d'heures-stagiaires 31 % étaient des ouvriers spécialisés, 53 % des ouvriers qualifiés, 12 % des agents techniques et 3,9 % seulement des ingénieurs. Il convient de souligner que pour l'ensemble des formateurs publics et privés le pourcentage de stages organisés pour les manœuvres et ouvriers est de 61 % alors qu'il atteint 84 % pour les stagiaires de l'Education nationale. C'est dire que les établissements agissent conformément à leur vocation de service public en assurant pour des travailleurs de faible niveau des formations assez onéreuses exigeant des enseignants qualifiés, des ateliers bien équipés et de la matière d'œuvre alors que les formateurs privés ont tendance à rechercher des formations financièrement plus rentables.

La répartition par sexe des stagiaires fait apparaître 40 % de femmes dans les établissements de l'Education nationale contre 28 % pour l'ensemble des formateurs.

Les formations les plus demandées par les entreprises concernent, d'une part, certaines spécialités techniques secondaires et tertiaires :

- mécanique générale et de précision, forge, chaudronnerie,
- électricité, électrotechnique et électronique,
- bâtiment, travaux publics,
- santé, secteur para-médical, services sociaux,
- secrétariat, techniques financières et comptables ;

d'autre part, des formations littéraires, principalement expression française et langues vivantes, ainsi que des formations économiques, juridiques et scientifiques.

La durée moyenne des stages est de 92 heures, contre 50 heures environ pour les stages organisés dans les entreprises.

Les formations assurées sur Crédits d'Etat concernent principalement les cours de promotion sociale qui se situent dans la perspective historique de la culture populaire. Presque toujours gratuits, ces cours sont ouverts aux personnes désirant acquérir des connaissances nouvelles ou se perfectionner individuellement dans leur métier en préparant un diplôme de formation professionnelle. Alors que de nombreuses actions financées par les entreprises sont organisées pendant les heures de travail, la plupart des cours de promotion sociale ont encore lieu en dehors des heures ouvrables et le plus souvent en soirée.

Avec 20,5 millions d'heures-stagiaires et près de 110 000 stagiaires en 1980 le secteur de la promotion sociale représente en heures-stagiaires 42 % de l'activité de formation continue des établissements. Les actions organisées à ce titre, de 200 à 300 heures en moyenne, préparent principalement à des diplômes techniques C.A.P. (50,8 %) ou B.P. (37,5 %). Elles s'adressent pour 64 % à des stagiaires masculins et 36 % à des stagiaires féminins, 31,5 % des stagiaires ont moins de 20 ans, 26,9 % de 20 à 23 ans. On observe depuis 1976 une tendance à l'allongement de la durée des stages : 8 stagiaires sur 10 suivent des stages se situant entre 120 et 1 000 heures, 48,1 % d'entre eux sont engagés dans des formations rattachées au secteur secondaire, 29,6 % des formations tertiaires et 22,1 % des formations générales.

Le contenu pédagogique des cours de promotion sociale a longtemps été défini par les établissements qui présentaient aux stagiaires potentiels une sorte de «carte» des formations offertes. Une action de rénovation administrative, poursuivie depuis 1975, a abouti à l'élaboration d'une carte académique qui permet d'éviter les doubles emplois résultant d'une concurrence fâcheuse entre les établissements, notamment du supérieur et du second degré et de mieux analyser l'adéquation entre les demandes exprimées par le public et les débouchés recensés sur le marché de l'emploi. Parallèlement a été entreprise une rénovation pédagogique portant sur l'information, l'accueil et l'orientation du public, afin de réduire les abandons en cours de formation, sur la préparation des enseignants à leur rôle de formateurs d'adultes, afin de les amener à mieux adapter leur enseignement aux particularités des publics adultes. Mais l'élément le plus important de cette rénovation pédagogique est le développement du système d'obtention des C.A.P. par unités capitalisables qui est aujourd'hui dans sa phase de généralisation. En 1980, 1 100 C.A.P. ont été délivrés en formation continue par cette voie dans les 30 spécialités réunissant le plus grand nombre de candidats. Toutes les académies ont été concernées en 1980 et le système a été étendu en 1981 aux B.P.

Il demeure acquis que la promotion sociale continue à jouer un rôle de premier plan dans la mise en place d'une véritable Education permanente mais c'est en fonction des choix politiques qui seront faits au plus haut niveau et des moyens mis en œuvre que ce rôle pourra prendre plus ou moins d'importance dans le fonctionnement d'un grand service unifié de l'Education Nationale.

La nécessité pour le réseau de la formation continue d'intervenir et d'évoluer rapidement en échappant aux contraintes de la scolarité classique a amené les responsables du Ministère à faire appel à ses capacités lorsqu'il s'est agi, devant la montée du chômage, d'organiser des formations spéciales pour des jeunes sortis à 16 ans du

système scolaire sans qualification professionnelle. Des structures pédagogiques reposant sur le système de l'alternance ont été créées, à partir de 1975, afin d'accueillir ces jeunes généralement réfractaires à un retour dans les établissements. Regroupés en sections de 15 à 20 ils reçoivent une formation, de six à neuf mois, au cours de laquelle alternent les stages en entreprises et les regroupements dans un établissement. Un animateur assure à temps plein le suivi du groupe et les relations avec les entreprises. Durant les périodes de regroupement, des enseignants et des professionnels apportent aux jeunes les compléments de connaissance indispensables à leur insertion sociale et professionnelle. De 1975 à 1980, plus de 100 000 jeunes ont, à travers les Pactes pour l'Emploi et le Plan Avenir Jeunes, bénéficié de ce type de formation. Pour près de la moitié d'entre eux il a débouché sur une embauche effective, sinon toujours durable, le plus souvent dans les entreprises où ont eu lieu les stages. Si cette politique en faveur des jeunes n'a pas été uniquement mise en œuvre par les établissements publics il faut reconnaître que sans une réflexion pédagogique sur l'alternance et sans l'organisation d'actions expérimentales remontant à 1972 par le Service de la Formation continue il est très probable qu'elle n'aurait pas connu un développement qui, pour insuffisant qu'il soit encore, n'en est pas moins le moyen le moins inefficace pour lutter contre le chômage des jeunes.

Le réseau a mis, d'autre part, en place une forme beaucoup plus élaborée de formation professionnelle en organisant le crédit-enseignement. Inscrit dans la loi de 1971 sur les formations technologiques, ce système a pour objet d'accueillir à temps plein durant une année scolaire des jeunes gens titulaires d'un diplôme de niveau V ayant effectué deux années d'activité professionnelle et désirant préparer un diplôme de niveau IV (B.T., B.T.S., Baccalauréat de Technicien). Il bénéficie durant cette année de formation d'une rémunération de stagiaire financée par l'Etat, ou de maintien de leur salaire au titre du congé formation. Les résultats obtenus, plus de 80% de reçus aux examens, sont particulièrement encourageants.

Progressivement, le réseau est intervenu, le plus souvent en liaison avec d'autres administrations, pour mettre en œuvre des actions de formation destinées à des publics spécialisés : demandeurs d'emploi pour le compte de l'A.N.P.E., Travailleurs migrants sur financement du Fonds d'Action sociale avec la participation de l'A.F.D.E.T., détenus en liaison avec le Ministère de la Justice, femmes en difficulté sociale, handicapés, etc... Dans le cadre des opérations d'aménagement du territoire et de revitalisation économique et sociale du milieu rural et du tissu urbain le réseau a largement contribué à entraîner la participation du service public d'enseignement. Il s'agit d'actions à base territoriale concernant toute la population d'un village, d'un quartier, ou d'une ville nouvelle qui associent les établissements publics d'enseignement à l'effort d'éducation perma-

nente mené par l'ensemble des administrations publiques, des collectivités locales et des associations privées.

D'autre part, des contacts suivis avec certains secteurs de l'Economie ont conduit le réseau à monter des actions de formation demandées par les professions ou répondant à des besoins nationaux : grands chantiers de l'E.D.F., économie d'énergie, développement de l'informatique, etc...

L'expérience des relations avec les professions ainsi acquise a permis la création d'un secteur «*exportation de la formation continue*» qui a amené, particulièrement dans l'hôtellerie, la restauration, le tourisme et la chimie, l'envoi à l'étranger de formateurs français et l'accueil dans nos établissements de stagiaires étrangers.

Les universités ont, pour leur part, pris une large part du marché de la formation continue. Le nombre des stagiaires qu'elles ont accueillis est passé de 54 500 en 1973 à 131 000 en 1980 et celui des heures-stagiaires dispensées de 4 500 000 à 16 000 000. Dans le même temps les ressources apportées par la Formation continue ont progressé de 42 à 200 millions de francs.

Pour assurer, dans le cadre de l'autonomie, le développement de la formation continue les universités disposent, comme le second degré, d'un réseau spécialisé. Il est constitué par les chargés de mission à la formation continue et leurs adjoints, soit environ 800 enseignants, essentiellement contractuels et vacataires.

On retrouve, dans les interventions des universités, des actions de promotion sociale visant à la préparation de diplômes nationaux D.U.T., D.E.U.G., M.S.T., M.I.A.G.E., D.E.S.S. par des stagiaires déjà entrés dans la vie professionnelle, des actions spécifiques répondant à des demandes de formation des entreprises, des actions se rattachant au domaine de l'éducation permanente à vocation essentiellement culturelle.

Dans les Ecoles d'ingénieurs 15 000 stagiaires participent chaque année à des stages très diversifiés qui, pour près de 75 %, sont financés par le 1 % des entreprises. Un dispositif particulier offrant aux adultes la possibilité d'accéder aux diplômes d'ingénieurs par la voie de la formation continue a été mis au point. Il s'adresse à des candidats ayant déjà un niveau de formation suffisant et justifiant d'une expérience professionnelle.

En 1980, 6 800 enseignants des universités, soit 20 % du potentiel enseignant du supérieur ont concouru à des actions de formation d'adultes. L'important effort accompli dans ce domaine, en peu d'années, par les universités doit être poursuivi et développé.

Des mesures actuellement en préparation permettront d'en faciliter l'épanouissement : elles devraient porter, notamment, sur la prise en compte des activités de formation continue dans le déroulement de carrière des universitaires et sur la détermination des niveaux de formation auxquels les universités devraient intervenir.

La place qu'a prise aujourd'hui la formation continue dans notre système éducatif est loin d'être négligeable. Si numériquement, aussi bien par le nombre des bénéficiaires que par celui des heures d'enseignement dispensées, elle paraît bien modeste comparée aux effectifs des élèves de la formation initiale, il n'en demeure pas moins qu'elle a apporté dans la vie des établissements des innovations et des préoccupations parfois dérangeantes mais déterminantes pour leur évolution future.

L'ouverture systématique vers les entreprises, même si elle est parfois inspirée par des motifs financiers, la présence des adultes dans les établissements pendant les heures de classes, la remise en cause volontaire par les professeurs intervenant devant eux de leurs méthodes d'enseignement, l'originalité des activités des Conseillers en Formation continue, l'apparition des animateurs «*d'actions jeunes*», la collaboration entre établissements au sein des G.R.E.T.A. et, plus encore sans doute, le développement des unités capitalisables et du contrôle continue se substituant au «*tout ou rien*» du système classique des examens sont autant d'innovations appelées à jouer un rôle primordial dans une conception nouvelle du fonctionnement des établissements.

Certes, il serait souhaitable, et les organisations syndicales insistent justement sur ce point, que les aspects mercantiles de la Formation continue disparaissent progressivement et que sa prise en charge financière, comme celle des formations initiales, soit uniquement assurée par le budget de l'Etat. Force est de reconnaître, cependant, que si depuis 1971, les 500 millions que la Formation continue a apporté chaque année aux établissements n'avaient pas été collectés, il est plus que vraisemblable que celle-ci n'aurait jamais obtenu les résultats positifs exposés tout au long de cet article.

Aussi estimons-nous pouvoir écrire, sans exagération, que les retombées pédagogiques de la Formation continue, qui ont été pour ceux qui ont choisi cette voie la motivation principale de leur engagement, apparaissent aujourd'hui comme l'un des éléments principaux d'une évolution, qui partie de la base a engagé notre enseignement dans l'âge de la participation des formés à leur formation, condition indispensable, sous ses multiples aspects, de l'instauration dans notre pays d'un véritable système d'Education permanente.

Jean Dibié

FORMATION CONTINUE - ETABLISSEMENTS SECONDAIRES

BILAN 1981

(Résultats Définitifs)

	HEURES STAGIAIRES	STAGIAIRES	INDICATEUR FINANCIER	EVOLUTION DES H.S. PAR RAPPORT A 1980
Actions financées par les entreprises	10,35 M	143 700	224,1 M.F.	+ 11%
Actions financées par l'Etat et le F.A.S.	37,95 M	168 600	408,7 M.F.	- 3%
TOTAL	48,3 M	312 300	632,8 M.F.	
Evolution par rapport à 1980		+ 5%	+ 11%	

Ventilation par Secteur

	ACTIONS	HEURES AUDITEURS EN MILLIONS	% DES HEURES AUDITEURS	AUDITEURS	INDICATEUR FINANCIER EN MILLIONS DE F.	EVOLUTION DES H.A. PAR RAPPORT A 80
Entreprises	Actions 1%	5,35	21,4%	71 500	128 400	+ 4,7%
	1% extension	5		72 200	95 700	+ 19%
Etat et FAS	Promotion sociale	19,5	40,5%	108 100	194 600	- 4%
	Jeunes deman- deurs d'emploi	11,3	23,4%	25 400	132 300	+ 2%
	Demandeurs d'emploi	2,4	5%	5 200	29 000	-
	Migrants	3,3	6,8%	18 900	36 000	-
	Autres	1,45	2,9	11 000	16 800	-
	TOTAL	48,3	100%	312 300	632,8 M.	- 2%

LES CENTRES DE FORMATION DE PROFESSEURS TECHNIQUES



Les Centres de Formation de Professeurs Techniques sont des établissements qui ont pour mission la formation des professeurs techniques des **lycées techniques**.

Cette mission conduit les centres à :

- Organiser une formation professionnelle de professeur à partir du niveau de licencié ou d'ingénieur.
- Assurer une formation initiale technique et scientifique à partir du niveau du Brevet de Technicien Supérieur.
- Assurer la promotion des professeurs de lycée d'Enseignement Professionnel.
- Participer à des actions de formation continue des maîtres.
- Participer à des activités de recherches pédagogiques et techniques.
- Participer à la formation initiale et continue de professeurs techniques étrangers.

Recrutement :

Niveau année de formation technique supérieure

Le recrutement en année de formation professionnelle (appelée année de formation technique supérieure) se fait par la voie d'un concours externe et d'un concours interne.

La réussite à l'un de ces concours donne le **Certificat d'Aptitude au Professorat Technique** (C.A.P.T.) et le titre de **professeur stagiaire**. A la fin de l'année de formation technique supérieure les professeurs stagiaires, pour devenir titulaires, doivent réussir à **«l'examen de qualification»**.

Le concours du **C.A.P.T. externe** est ouvert aux **ingénieurs et licenciés** (des équivalences sont admises et définies par des textes pour chaque spécialité).

Le concours du **C.A.P.T. interne** est ouvert aux **Professeurs Techniques Adjoints** de lycée technique et aux **élèves professeurs** prérecrutés venant du cycle préparatoire au C.A.P.T.

Niveau Cycle préparatoire

Deux concours permettent d'entrer en cycle préparatoire :

- **Un premier concours** est ouvert aux titulaires d'un Brevet de Technicien Supérieur (**B.T.S.**) ou d'un Diplôme Universitaire de Technologie (**D.U.T.**) ou d'un diplôme admis en équivalence.

- **Un deuxième concours** est ouvert aux **Professeurs de Lycée d'Enseignement Professionnel** (titulaires ou stagiaires) et aux **Maîtres Auxiliaires** ayant assuré au moins trois ans d'enseignement.

La scolarité en cycle préparatoire est de deux années ; les élèves y ont le statut **d'élève professeur**.

La limite d'âge est 40 ans pour l'entrée en année technique supérieure et 30 ans pour l'entrée en cycle préparatoire.

La grande variété des recrutements (techniciens ou ingénieurs venant de l'industrie, jeunes diplômés, professeurs en exercice), la possibilité de promotion offerte aux professeurs, la limite d'âge des élèves pour se présenter aux concours du cycle préparatoire, constituent la **première originalité des C.F.P.T.**

FORMATION :

Année Technique Supérieure :

La formation a pour but de rendre les professeurs stagiaires capables d'animer une classe en toute autonomie dès leur sortie du centre. Elle est adaptée aux deux voies de recrutement.

Le professeur technique doit être un **technicien** (au niveau ingénieur ou licencié) et un pédagogue ; il y a donc lieu de mettre le professeur stagiaire en situation pour lui permettre d'acquérir les aptitudes requises.

En tant que **technicien** il doit être capable de mener à bien un travail d'ingénieur ou de licencié dans l'entreprise. Un stage industriel d'au moins trois mois permettra de voir si le futur enseignant peut réaliser un projet réel qui lui sera confié. Ce stage a pour but également de faire mieux connaître l'entreprise et ceux qui y vivent, notamment les techniciens.

En tant que **pédagogue** il doit être capable de préparer et de réaliser l'animation d'une séquence d'enseignement, de comprendre et de conseiller les jeunes qui lui sont confiés, de se situer dans le

système scolaire, de comprendre les relations qui existent entre ce dernier et la société.

Un stage en lycée technique en alternance avec des périodes de réflexions organisées dans le cadre du Centre de Formation doivent permettre d'atteindre ces objectifs.

Les épreuves de l'examen de qualification :

- Leçon devant élèves
- Soutenance d'un mémoire à caractère pédagogique
- Soutenance d'un rapport de stage industriel
- Entretien sur les Sciences de l'Education et sur l'organisation du système scolaire.

permettent de vérifier si les objectifs de formation sont atteints.

Cycle préparatoire

La formation en cycle préparatoire doit rendre l'élève professeur capable, d'une part de conduire un projet de jeune ingénieur ou licencié dans l'entreprise, d'autre part d'animer sans trop de difficultés une classe de lycée technique dès la fin de la deuxième année de formation. Le projet de formation des C.F.P.T. choisit de **mener parallèlement, dès la première** année du cycle préparatoire la **formation pédagogique**, la **formation technique** et la **formation personnelle**.

Ces trois volets de formation comportent obligatoirement une partie **«académique»** et une partie appelée **«projet»** qui consiste en une réalisation effective menée à son terme. (Comme on aurait à le faire dans la classe, dans l'entreprise).

La part du **«projet»** correspond à la moitié du temps de formation en première année, aux deux tiers en deuxième année.

L'enseignement en première année s'essaie à être interdisciplinaire, modulaire et à prendre en compte la diversité des connaissances et expériences antérieures des élèves professeurs. L'interdisciplinarité se réalise dans le cadre des périodes de formation en pédagogie, en communication, en projet technique.

Le concours du C.A.P.T. interne prend en compte non seulement les acquisitions de connaissances mais également les projets techniques et les projets pédagogiques réalisés par les élèves professeurs. La mise en place d'une formation à la fois pédagogique et technique dès le début du cycle préparatoire constitue la **deuxième originalité** des C.F.P.T.

ORGANISATION DES CENTRES

Le centre le plus important (par ses effectifs et la diversité de ses sections) se trouve à CACHAN, le centre comprend des annexes situées dans des lycées techniques possédant les équipements nécessaires à la formation technique. Trois centres situés à ARMEN-TIÈRES, RENNES et SAINT ETIENNE, sont en relations étroites avec le centre de CACHAN.

Au centre de CACHAN, un conseil de gestion élu participe au fonctionnement administratif et pédagogique du centre notamment à l'élaboration et à l'application du projet de formation. Des Directeurs d'Etudes animent plus directement les sections correspondant aux différentes spécialités.

ORGANISATION ET CONTENU DE LA FORMATION PÉDAGOGIQUE

1ère ANNÉE - Quatre formes d'activité sont proposées aux élèves professeurs, les unes sont communes, les autres optionnelles.

A - ACTIVITÉS COMMUNES

- 1) - Groupes **pluridisciplinaires** toutes sections confondues, 3h par semaine au Centre.

Objectifs : Capacité à s'exprimer, capacité à écouter, capacité à animer des groupes, capacité à analyser la relation pédagogique.

Contenus : Réussite et échec scolaire, origine des différences individuelles, relations humaines dans l'école, motivation à être enseignant.

Méthodes : Etudes de cas, enquêtes, exposés, débats.

- 2) - **Entraînement à l'expression orale** et à la **prise de parole**, une heure par semaine au centre par petits groupes intensifs.

B - ACTIVITÉS OPTIONNELLES

- 1) **Stage en milieu éducatif** (4 semaines sur le terrain). Pour ceux qui n'ont jamais exercé le stage a lieu en lycée technique et comporte une semaine d'observation de l'établissement et le suivi d'une classe dans l'ensemble de ses activités.

Pour ceux qui ont déjà enseigné, le stage peut avoir lieu dans

un autre milieu éducatif (école maternelle, C.E.S., C.M.P.P., G.R.E.T.A., Enseignement en milieu carcéral, etc...).

- 2) **Ateliers de développement culturel et de création**, - en sessions groupées (3 fois 2 jours) dont les thèmes varient selon les années en fonction des besoins des étudiants. Exemple : écriture, créativité, autoscopie, théâtre, production vidéo, analyse transactionnelle, formation dans l'entreprise, musique, danse, etc...

2^e ANNÉE - Trois formes d'activité sont proposées dont le but est de rendre les étudiants capables de prendre une classe en responsabilité dans les meilleures conditions possibles au cours de la troisième année. Les groupes sont mono-disciplinaires et chaque étudiant a à réaliser un projet pédagogique pour la fin de l'année.

1 - Initiation aux Sciences de l'Éducation

3 heures par semaine au centre

Contenus

- La détermination des objectifs en pédagogie (Taxonomies, Objectifs opérationnels).
- Les méthodes en pédagogie, leur évolution.
- Problèmes d'évaluation, la notion de contrat.
- Les technologies de l'enseignement (E.A.O., audiovisuel).
- Méthodologie, et didactique de la discipline.
- Relations dans un groupe, conduite de la classe.

2 - Expression et Communication

2 heures par semaine au centre, entraînement à l'expression et à la maîtrise de ses moyens (réalisation et utilisation des documents audiovisuels).

3 - Pratique de la classe

6 semaines sur le terrain. Chaque étudiant est placé en lycée technique et partage l'activité pédagogique d'un maître de stage. Il réalise des leçons et reçoit la visite des professeurs du centre.

3^e ANNÉE - Les situations sont diverses selon les sections. En pédagogie, deux types d'enseignement correspondent à deux publics différents.

A - Stagiaires issus du cycle préparatoire

1) Stage de longue durée en lycée technique (4 mois en moyenne) sous la responsabilité d'un conseiller pédagogique avec la participation des professeurs du centre (professeurs de pédagogie et de spécialités).

2) Regroupements au centre de durée variable selon les sections (de 1 à 3 mois), pour soutenir les innovations tentées sur le terrain et préparer l'épreuve finale de l'examen de qualification. Dans cette perspective deux nouveaux thèmes sont abordés :

- histoire de l'éducation
- organisation du système scolaire français

B - Stagiaires recrutés en 3^e année (C.A.P.T. externe)

1) Initiation aux sciences de l'éducation (de 4 h à 6 h par semaine au 1^{er} trimestre + 1 semaine de regroupement)

- philosophie et histoire de l'éducation
- organisation du système scolaire français
- les méthodes en pédagogie
- objectifs - évaluation
- relation pédagogique

2) Stage longue durée en L.T. (4 mois) sous la responsabilité d'un conseiller pédagogique ; avec visites des professeurs du centre.

ORGANISATION ET CONTENU DE LA FORMATION TECHNIQUE

Suivant les spécialités les travaux sont organisés dans les centres ou dans les établissements possédant les équipements nécessaires à une bonne formation (C.N.A.M. section spécialisée de lycée technique,...).

-Les enseignements généraux sont essentiellement donnés en première année en regroupant éventuellement des sections à faible effectif. Les enseignements spécialisés et les activités de projet prennent une plus grande part de la formation de deuxième année.

Les projets sont réalisés dans les centres quand les matériels le permettent ; ils sont organisés en liaison avec les entreprises quand les moyens à mettre en place sont trop onéreux pour les effectifs en formation.

ACTIVITES	VOLUME ANNUEL		
	1ère année	2ème année	3ème année
<u>FORMATIONS</u>			
- scientifique et technique (Projet)	240 h	360 h	
(Acquisition de connaissances)	480 h	360 h	
- pédagogique (Projet)	90 h	120 h	
(Acquisition de connaissances)	90 h	60 h	
- technique d'expression	60 h	60 h	
<u>STAGE</u>			
<u>Stagiaires du concours externe :</u>			
- préparation au stage			360 h
- stage en lycée (16 heures pendant 12 semaines)			192 h
- stage en entreprise (12 semaines minimum)			480 h
<u>Stagiaires du concours interne :</u>			
- stage en lycée (16 heures pendant 18 semaines minimum)			288 h
- stage en entreprise (12 semaines minimum)			480 h

L'année comprend obligatoirement 30 semaines d'enseignement.

Les contenus, adaptés à chaque section, sont orientés vers les programmes d'enseignement des classes de lycée dans lesquelles les professeurs formés exerceront.

**PROFESSEURS FORMÉS PAR LES C. F. P. T.
DEPUIS 1977**

FABRICATION MÉCANIQUES	298
ÉLECTROTECHNIQUE	60
CONSTRUCTIONS MÉTALLIQUES	20
MICROMÉCANIQUE	15
ÉLECTRONIQUE	6
MÉCANIQUE ET ÉLECTRICITÉ DU VÉHICULE A MOTEUR	17
RÉPARATION DE MATÉRIELS AGRICOLES ET TRAVAUX PUBLICS	5
INDUSTRIE DE L'HABILLEMENT	5
FROID ET CLIMATISATION	5
TRANSFORMATION DES MATIÈRES PLASTIQUES	7
SECRÉTARIAT	138
HÔTELLERIE	7
INFORMATIQUE	5
SCIENCES MÉDICO SOCIALES	185
ÉCONOMIE SOCIALES ET FAMILIALES	5
PROFESSIONS DE SANTÉ	1
FONDERIE	10
MÉTAUX EN FEUILLES	23
MODELAGE MÉCANIQUE	3
	815

Les Centres de Formation de Professeurs Techniques, jouent un rôle important dans la formation des maîtres de l'enseignement technique long français. Leur originalité, caractérisée par un recrutement très diversifié, par une formation à la fois pédagogique et technique, par une grande souplesse d'organisation des études, est à prendre en compte dans la mise en place de formations nouvelles.

Ils sont très appréciés des pays étrangers qui voient dans le cadre proposé une réponse à leur problème de formation de maîtres.

Ils seront encore longtemps indispensables à la formation de maîtres techniques de qualité.

Jean Tardiveau

LA FORMATION DES MAÎTRES DES LYCÉES D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL



Le rapport de la commission «*De Peretti*», mise en place par le ministre de l'Education Nationale, sur la formation des personnels et donc de la formation des enseignants, a été rendu public au cours du 1er trimestre 1982. En fonction de l'ampleur du problème, les propositions de ce rapport qui sont susceptibles de retenir l'attention du ministre, ne pourront avoir une application que dans les mois à venir. En attendant, les centres de formation existants continuent d'apporter leur concours efficace pour la formation des maîtres qui doivent chaque année rejoindre le système éducatif ; c'est en particulier le cas des Ecoles Normales Nationales d'Apprentissage (E.N.N.A.) qui, créées en 1945, assurent depuis cette date la formation des professeurs des lycées d'enseignement professionnel.

VOCATION DES E.N.N.A.

Les E.N.N.A., qui sont au nombre de six (Lille, Nantes, Paris-Nord, Paris-Sud, Toulouse) ont pour vocation d'assurer la formation initiale de tous les professeurs appelés à enseigner dans les Lycées d'Enseignement Professionnel (L.E.P.). Le statut de ces personnels (décret n° 75-407 du 23 Mai 1975) fixe à deux années la durée de leur formation (1) ; celle-ci s'adresse à des adultes **recrutés exclusivement par concours** et qui bénéficient, pendant ces deux années du grade de professeur-stagiaire et, par voie de conséquence, du traitement afférent à cette catégorie de personnel.

La mission des E.N.N.A. est, comme nous le verrons plus loin de manière plus complète, centrée sur deux objectifs essentiels :

- approfondir et homogénéiser les connaissances,
- former pédagogiquement les futurs professeurs de L.E.P.

CATÉGORIES DE PROFESSEURS-STAGIAIRES CONCERNÉS

Les professeurs-stagiaires d'E.N.N.A. se répartissent en catégories à l'image du corps professoral des L.E.P. qui comprend :

(1) Actuellement pour des raisons de besoins en personnel, la présence en E.N.N.A. a été ramenée à un an. Cette mesure provisoire a provoqué un raccourcissement des activités proposées, mais non une modification des objectifs essentiels.

- *Les professeurs d'enseignement général (P.E.G.) qui enseignent soit :*

- les lettres (français, histoire, géographie, législation, langue vivante) ;
- les sciences (mathématiques, sciences physiques et naturelles).

On remarque la polyvalence de ces maîtres ; outre le français, le professeur d'enseignement général de lettres enseigne également, soit l'histoire et la géographie et la législation, soit l'anglais, soit l'espagnol, soit l'allemand. Le professeur d'enseignement général de sciences enseigne soit les mathématiques et les sciences physiques, soit les sciences physiques et les sciences naturelles.

- *Les professeurs d'enseignement professionnel :*

- les professeurs d'enseignement professionnel théorique qui enseignent, soit :

- le dessin et la technologie de construction dans diverses familles professionnelles (mécanique, bâtiment),
- le dessin d'art appliqué,
- l'enseignement commercial (comptabilité, secrétariat, vente),
- l'enseignement social et familial.

- les professeurs d'enseignement professionnel pratique qui enseignent :

- la technologie, les méthodologies de fabrication, de maintenance, les travaux pratiques d'atelier dans un éventail très large de spécialités parmi lesquelles nous trouvons les métiers des industries mécaniques, électriques, chimiques, du bâtiment, de l'habillement, etc...

RECRUTEMENT

Comme pour les autres catégories de fonctionnaires, le recrutement se fait par concours externe pour les candidats âgés de quarante ans au plus et remplissant les conditions correspondant à la catégorie à laquelle ils se présentent, par concours interne, pour les candidats exerçant déjà une fonction à l'Education Nationale (comme titulaire ou auxiliaire).

Les conditions d'accès aux concours externes sont différentes suivant les catégories :

- les professeurs d'enseignement général et d'enseignement professionnel théorique doivent être titulaires d'un diplôme d'études universitaires se situant au moins 2 années après le baccalauréat.

- les professeurs d'enseignement professionnel pratique doivent être titulaires :

- d'un diplôme d'études universitaires se situant 2 années après le baccalauréat et justifiant d'une année de pratique professionnelle ou d'enseignement.
- d'une admission à une école d'ingénieurs ou d'une admissibilité à l'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique et justifiant de deux années de pratique professionnelle ou d'enseignement.
- d'un diplôme du niveau baccalauréat de technicien et justifiant de trois années d'activités professionnelles.
- d'une activité de formation continue conduisant à une qualification professionnelle de niveau IV et justifiant de cinq années d'exercice professionnel dans la spécialité.

A l'issue des concours de recrutement, les affectations dans les E.N.N.A. sont faites par les services du ministère de l'Éducation Nationale en fonction, notamment :

- des spécialités des admis et des spécialités enseignées dans les E.N.N.A.,
- des vœux des futurs professeurs-stagiaires.

OBJECTIFS DE LA FORMATION EN E.N.N.A.

Les objectifs à atteindre sont, bien évidemment, en rapport direct avec la future fonction du professeur de L.E.P., avec ce qu'il devra enseigner aux élèves dont il aura la charge et qui préparent, suivant leur origine :

- un Brevet d'Enseignement Professionnel (B.E.P.) en deux années d'études pour ceux issus de classe de 3ème.
- un Certificat d'Aptitude Professionnel (C.A.P.) en trois années d'études pour ceux issus des classes de 4ème ou de 5ème.

Les professeurs doivent être capables d'assumer la responsabilité de leur enseignement, en liaison avec les spécialités technologiques des élèves préparant un C.A.P. ou un B.E.P., et des adultes en formation continue.

Cela suppose que le professeur domine son enseignement, le maîtrise suffisamment pour le concevoir de façon autonome, soit capable de le faire évoluer si nécessaire, de le motiver, de l'adapter à son auditoire, de le situer dans un contexte (processus d'apprentissage, progression logique, etc...), d'en contrôler l'efficacité.

D'autre part, il doit être capable de participer aux travaux d'une équipe éducative et à ceux des divers conseils pédagogiques ou administratifs de son établissement.

La formation des professeurs-stagiaires doit comporter :

- l'étude et l'acquisition de méthodes et d'un savoir-faire pédagogiques étroitement associés à l'approfondissement des connaissances dans leurs propres disciplines et dans les disciplines technologiques de base,
- des travaux de réflexion et de recherche à propos des liaisons indispensables à établir avec les autres disciplines, notamment technologiques, concourant à la formation des élèves,
- des travaux de réflexion et de recherche à orientation pédagogique, psycho-pédagogique, administrative, etc..., contribuant à enrichir la personnalité des professeurs-stagiaires et leur permettant de mieux connaître les milieux auxquels ils devront s'intégrer.

MODALITÉS DE LA FORMATION

D'une manière générale, au cours des quatre premiers trimestres de formation, l'accent est mis plutôt sur l'approfondissement, l'actualisation et l'adaptation du savoir, alors qu'aux deux derniers trimestres la formation pédagogique devient prépondérante. Mais en aucun cas ces deux aspects de la formation ne peuvent être dissociés.

La formation académique n'est pas réalisée par des cours du type de ceux que les professeurs-stagiaires ont suivis dans l'enseignement supérieur, mais à l'occasion d'interventions, quand le besoin s'en fait sentir, permettant de faire réfléchir, d'intégrer et d'adapter le savoir.

Au cours du premier trimestre de la formation, un stage de sensibilisation a pour but une prise de contact avec l'enseignement technologique court, l'enseignement de la spécialité, et le milieu scolaire des élèves.

Les deux derniers trimestres de la formation comportent deux stages en situation, d'une durée de six semaines pour le premier, de huit semaines pour le second, séparés par un regroupement en E.N.N.A. de trois ou quatre semaines. Au cours de ces stages, chaque professeur-stagiaire assure un horaire correspondant à sa catégorie (21 ou 26 heures), dont la moitié en heures d'enseignement.

Les épreuves pratiques du C.A.E.L.E.P. (2) des professeurs-stagiaires sont organisées au cours du second stage.

Des contacts fréquents doivent exister, au cours de la formation, entre les professeurs-stagiaires des enseignements théoriques et ceux des enseignements pratiques des diverses spécialités. Il est nécessaire que les professeurs des enseignements théoriques soient initiés à la technologie et que des travaux pratiques associent les professeurs des enseignements généraux et des enseignements professionnels.

Afin de moduler les activités de professeurs-stagiaires au cours de leur formation, il est préférable de ne pas subdiviser celle-ci, en première année, deuxième année, mais de la concevoir en six trimestres de formation, répartis sur deux ans.

Les horaires, fixés sur la base de cinq journées par semaine, peuvent également être modulés suivant les besoins de la formation. Il convient de placer à des heures fixes dans l'emploi du temps de nombreux «cours» et travaux pratiques à l'E.N.N.A., ainsi que tous les exercices pédagogiques. Des places doivent être réservées, par demi-journées, pour les activités diverses.

L'effectif des sections doit être, en principe, de 18 professeurs-stagiaires. Il est indispensable de répartir cet effectif en sous-groupes pour les travaux pratiques et les applications pédagogiques. Il est préférable de ne pas rassembler dans une section des professeurs - stagiaires ayant une origine commune (maîtres auxiliaires, mathématiciens, physiciens, chimistes). On doit, au contraire constituer des sections hétérogènes, pour favoriser l'auto-formation.

Il est nécessaire de planifier l'intervention des professeurs - stagiaires au L.E.P. d'application, pour éviter la saturation de celui-ci. En principe, ces interventions ne devraient pas couvrir plus d'un tiers de l'horaire hebdomadaire de chaque section du L.E.P., et pas plus d'un tiers du service du professeur de L.E.P. Des sections d'application à l'extérieur de l'E.N.N.A. peuvent éventuellement être utilisées.

(2) Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Lycées d'Enseignement Professionnel.

La participation des professeurs du L.E.P. d'application est très importante dans l'organisation des interventions des professeurs - stagiaires et, en particulier, pour en assurer la cohérence, ainsi que leur présence lors de la discussion qui suit chaque leçon. Il convient d'assurer matériellement la possibilité de leur participation, en aménageant l'emploi du temps du L.E.P. d'application.

La participation du professeur d'E.N.N.A. de psychopédagogie est non moins importante ; il est donc nécessaire de ménager une certaine souplesse de son emploi du temps hebdomadaire.

Les leçons au L.E.P. d'application et les discussions qui les suivent requièrent la présence du professeur d'E.N.N.A. de la discipline, du professeur de psychopédagogie et du professeur chargé de l'enseignement de la discipline dans la section concernée du L.E.P.

Pendant la durée des stages en situation, le contact avec l'école est maintenu par les visites des professeurs d'E.N.N.A. qui poursuivent, sur les terrains de stage, leur action de formation.

CONTENU DE LA FORMATION DES PROFESSEURS - STAGIAIRES

Il ne saurait être question de définir un «*programme d'études*», la formation académique étant fonction d'une part, de l'origine des professeurs-stagiaires et de leurs motivations, d'autre part, des besoins d'approfondissement, d'assimilation, d'actualisation et d'adéquation prévus ou constatés en liaison avec les actions pédagogiques et les applications technologiques.

Il est indispensable que les objectifs fixés soient atteints au terme de la formation, à la fois quant à l'acquisition du savoir et des méthodes de raisonnement et quant à l'aptitude au transfert en vue des applications.

Les professeurs-stagiaires doivent acquérir le goût des activités expérimentales et celui des problèmes ouverts.

RÉSUMÉ

En résumé, la formation doit :

- faire acquérir aux professeurs-stagiaires les connaissances qui leur seront nécessaires pour dominer leur enseignement et, notamment, la connaissance de l'ampleur et du niveau des programmes.

- . donner aux professeurs-stagiaires un entraînement méthodologique dans leur propre enseignement (réflexion épistémologique sur la démarche scientifique, technique, etc...).
- . faire connaître aux professeurs-stagiaires : les élèves de L.E.P. (psychologie des adolescents), les milieux socio-professionnels d'où proviennent ces élèves, le monde du travail, etc...
- . leur faire connaître et expérimenter les méthodes éducatives sous les formes les plus diverses depuis le maniement des «*technologies d'enseignement*» jusqu'aux techniques d'animation des groupes,
- . les entraîner à la communication et particulièrement apprendre à ces professeurs de catégories différentes, à vivre ensemble, à travailler en équipes, à trouver dans leur travail commun un intérêt véritable,
- . leur assurer un apprentissage de l'interdisciplinarité.

Il est évident que l'information théorique va constamment de pair avec la formation pratique (exercices pédagogiques, observations d'une classe, recherche pédagogique, stages en responsabilité, etc..).

PROBLÈMES POSÉS PAR LE NIVEAU D'ENTRÉE DES PROFESSEURS - STAGIAIRES

Pour déterminer les moyens qui nous permettent d'atteindre ces objectifs, nous devons envisager le niveau des professeurs-stagiaires d'E.N.N.A. au moment de leur recrutement. Les professeurs d'enseignement général de sciences ou de lettres et les professeurs d'enseignement professionnel théorique ou pratique ont des antécédents scolaires et professionnels très divers.

Les professeurs d'enseignement professionnel pratique, bien que recrutés par un concours unique, proviennent de deux origines :

- . Les uns sont issus de l'industrie, leur niveau d'études, d'abord limité, s'est élevé par la voie de la promotion sociale. Une formation, variant de 2 à 5 ans leur a permis d'accéder du C.A.P. au B.P., quelquefois au B.T., à des certificats du C.N.A.M. puis au concours d'entrée à l'E.N.N.A. après avoir suivi pendant un temps plus ou moins long les cours de promotion sociale.

- . Les autres ont suivi au cours de leur jeunesse une scolarisation plus longue jusqu'au Bac de Technicien, au B.T.S., au D.U.T.

Les professeurs d'enseignement professionnel théorique sont, en apparence, d'un niveau plus homogène, si l'on en juge par les diplômes : Bac, B.T.S., D.U.T. Mais on constate que leurs connaissances sont très hétérogènes en raison de la diversité des spécialisations antérieures (mécanique, béton, charpente métallique, etc...). Cette dispersion est manifeste, surtout chez les professeurs des métiers du bâtiment (commis d'architecte, conducteurs de chantier, bureaux techniques) ; chez les professeurs du secteur tertiaire, il en est de même (informatique, comptabilité traditionnelle, etc...).

Les professeurs d'enseignement général sont licenciés pour la plupart, voire titulaires de la maîtrise, certains sont agrégatifs. Toutefois ces diplômes impliquent une spécialisation qui, sans formation complémentaire, conviendrait mal à l'enseignement dans les L.E.P.

Cette diversité des formations antérieures entraîne une très grande hétérogénéité des domaines et des niveaux de connaissances, non seulement entre les professeurs-stagiaires des trois catégories, mais même entre professeurs-stagiaires d'une même spécialité.

Entre les professeurs d'enseignement professionnel pratique, les hasards de la vie industrielle ont établi de fâcheux cloisonnements. Tel mécanicien, très compétent en tournage, connaît mal la pratique du fraisage, alors qu'il aura à enseigner la mécanique générale. Tel professeur d'enseignement professionnel théorique expert en charpente métallique ne connaît pas les techniques du béton.

Chez les professeurs d'enseignement général de sciences, on constate de véritables pans d'ignorance. Chez presque tous la métallurgie, l'électrotechnique, l'électronique appliquée sont méconnues.

Ces lacunes, ces insuffisances n'apparaissent souvent qu'à l'occasion de leçons faites par les professeurs-stagiaires ou à l'occasion de la discussion animée par le professeur d'E.N.N.A. Celui-ci doit parfois bâtir ex abrupto devant son auditoire un cours qui peut prendre des aspects très différents : large synthèse, étude d'un point de détail, etc...

Le professeur d'enseignement général licencié de lettres modernes ou de philosophie présentera de surprenantes lacunes en histoire ou en géographie. Nous reconnaissons ici, au moins pour ce type de professeurs, les défauts d'un enseignement universitaire de 1er cycle trop spécialisé pour former de futurs professeurs.

Si l'on tire les conséquences de cet état de fait, on est forcé d'admettre que la formation d'E.N.N.A. doit porter ses efforts sur deux points essentiels :

- approfondissement et homogénéisation des connaissances des stagiaires,
- formation professionnelle au métier d'enseignant de L.E.P.

RÉPARTITION DES ÉTUDES

APPROFONDISSEMENT ET HOMOGENÉISATION DES CONNAISSANCES

- Une partie commune à toutes les spécialités :

L'histoire des sciences, des techniques, des faits économiques et sociaux. Réflexion sur l'évolution technologique, sur la création technique, sur les problèmes que pose le progrès technologique quant à l'évolution sociale (visite d'usines, d'expositions scientifiques ou techniques, enquêtes, etc..).

- Une partie différenciée

Pour les professeurs d'enseignement général de Sciences : les mathématiques, les chapitres de la science qui n'ont pas été abordés auparavant (ex : physique des matériaux, étude des matériaux métalliques, les traitements thermiques, étude des machines électriques, en plateforme, étude de l'électronique appliquée, étude des automatismes, étude mécanique appliquée, résistance des matériaux, etc...).

Pour les professeurs d'enseignement général de Lettres : compléments de culture littéraire adaptés aux acquisitions préalables. Evolution de la pensée contemporaine. Sensibilisation aux problèmes actuels de la technologie et à leurs conséquences humaines et sociales.

Pour les professeurs d'enseignement général chargés d'enseigner une langue : problèmes de civilisation, acquisition d'un vocabulaire technologique, linguistique, laboratoire de langues, etc...

Pour les professeurs d'enseignement professionnel théorique et pratique : Problèmes de l'expression orale ou écrite, de l'organisation de la pensée, problèmes de la civilisation contemporaine

- mathématiques,
- sciences physiques (physique des matériaux),
- automatismes,

- informatique,
- mécanique théorique et appliquée,
- résistance des matériaux,
- technologie, bureau d'études, bureau des méthodes,
- gamme d'usinage, etc...

A propos de ces travaux, il convient d'apporter quelques précisions sur la méthodologie des enseignements pratiques. Prenant résolument le parti de la préparation à l'adaptation future, cette méthodologie revêt dans les E.N.N.A. une importance toute particulière :

- Un enseignement pratique doit être intellectuellement dense. Il proscriit les longs travaux au cours desquels l'élève n'a pas à réfléchir.
- Un enseignement technologique doit être concret. A ce sujet, il faut savoir que les phénomènes qui interviennent dans un travail sont complémentaires et dépassent souvent le niveau des connaissances scientifiques des élèves de L.E.P. Il faut leur en faire prendre connaissance, les expliquer logiquement, concevoir, préparer et réaliser des expérimentations faisant apparaître les facteurs significatifs. Si le professeur donne des explications inadaptées, il peut créer des habitudes de pensée malheureuses et celles-ci devront être rejetées plus tard, que l'élève poursuive des études ou qu'il se perfectionne seul au contact des faits et de sa propre réflexion.

«Un enseignement est correct, dit Monsieur GEMINARD Inspecteur Général de l'Education Nationale, si les modèles intellectuels proposés aux élèves donnent des habitudes de pensée qui pourront être conservées par la suite et ne seront pas contredites ultérieurement».

Ceci est possible, mais cela exige du professeur une bonne connaissance de sa discipline à un niveau assez élevé et un effort de réflexion permanent, d'innovation souvent. Plus une leçon doit être simple, plus l'effort de réflexion préalable doit être grand.

- Enfin il faut absolument faire distinguer les solutions techniquement et commercialement bonnes.
- Il faut également montrer que si des lois générales n'existent pas pour les cas techniques, l'empirisme global peut être remplacé par la méthode scientifique désignée par beaucoup d'auteurs par analyse et synthèse techniques.

- En somme il faut créer une dynamique intellectuelle. Cette dynamique réside dans la méthode d'enseignement qui doit mettre en relief le mouvement de la création technique et montrer en quoi celle-ci repose sur des choix contingents.

L'interpénétration des disciplines théoriques et des disciplines techniques s'impose alors elle-même. Elle apparaît indispensable et entraîne pour les professeurs la nécessité de former une équipe.

FORMATION PÉDAGOGIQUE

But et méthodes :

Elle prend appui sur un travail de psychopédagogie commun à toutes les sections. Son but est de contribuer à la formation professionnelle et liminaire des professeurs-stagiaires :

- d'abord par un enseignement portant sur les thèmes suivants :
 - . transmettre le savoir, les conditions de la transmission ; les méthodes d'enseignement ; les didactiques pédagogiques ;
 - . épistémologie et pédagogie : la formation du savoir et les démarches fondamentales de la pensée (exemple du chercheur, de l'ingénieur, du technicien, de l'ouvrier qualifié) ;
 - . connaître les élèves : l'adolescence
 - dans une perspective génétique
 - en liaison avec les problèmes actuels de la jeunesse
 - les élèves de L.E.P., aspects socio-culturels.
 - . psychosociologie de la classe : la relation maître-élève.
- par un entraînement pratique :
 - . séances de travail ou d'échanges sur des thèmes précis de psychologie, de sociologie, de pédagogie ou sur des études de cas (à quelques séances participeront des professeurs-stagiaires de catégories diverses, professeurs d'enseignement général et professeurs d'enseignement professionnel).
 - . sensibilisation à la relation humaine et à la dynamique des groupes.
 - . exercices pédagogiques et leçons faites par les professeurs-stagiaires à des élèves de L.E.P. (à cette occasion, le professeur de psychopédagogie collabore étroitement avec le professeur de pédagogie appliquée).

- par une recherche à laquelle participent éventuellement les professeurs-stagiaires : observations et expérimentation pédagogiques auprès de classes-pilotes de L.E.P. ; enquêtes, etc...

Signalons à ce propos le rôle coordinateur des professeurs de psychopédagogie entre les différents départements de l'E.N.N.A. Lettres - Sciences - Technologie de construction - Fabrications diverses - etc...

La pédagogie appliquée consiste :

en semaines d'échanges ou de sensibilisation.

Au cours du premier trimestre, dans le courant de novembre, sont organisées des semaines dites d'échanges ou de sensibilisation.

Les professeurs-stagiaires techniciens assistent à des leçons d'enseignement général et les professeurs-stagiaires d'enseignement général à des leçons d'enseignement professionnel dans les classes du L.E.P. d'application. Après les leçons, un échange de vues s'établit entre professeurs-stagiaires, professeurs d'E.N.N.A., professeur du L.E.P. qui a fait la leçon.

A l'issue de ces échanges le professeur-stagiaire doit :

- mieux connaître l'élève de L.E.P.
- connaître son comportement dans des disciplines autres que celles enseignées par le professeur-stagiaire ;
- avoir une idée précise de la somme des efforts demandés à l'élève pendant une semaine, (par exemple il fera le bilan des mots nouveaux que l'ensemble des professeurs voudrait faire assimiler : il en tirera des conclusions profitables pour sa propre pédagogie) ;
- avoir une information concrète sur la pédagogie des autres disciplines et prendre contact avec les maîtres d'application du L.E.P. avec lesquels il ne travaille pas d'habitude ;
- résoudre un problème de relations humaines sous deux aspects assez particuliers aux L.E.P.

Le premier de ces aspects se rapporte aux relations entre professeurs de disciplines différentes : enseignement général et enseignement professionnel, ces professeurs se connaissant insuffisamment à leur entrée à l'E.N.N.A.

La présence simultanée à l'E.N.N.A. de professeurs de toutes disciplines est profitable pour opérer un rapprochement à la faveur duquel ces difficultés doivent, sinon disparaître, au moins s'atténuer dans une certaine mesure. D'une façon générale, il en résulte une estime mutuelle fondée sur des faits, un plus grand respect du rôle joué par chacun dans sa sphère d'action personnelle, c'est l'amorce d'une collaboration plus cordiale et plus féconde dans l'avenir.

A l'issue de ce bilan chacun peut apprécier la valeur de son travail et chaque professeur-stagiaire peut se faire une idée précise des diverses situations dans lesquelles il peut se trouver placé à la rentrée prochaine et doit pouvoir répondre à la question qu'il est en droit de se poser : *« que devrais-je faire si je suis nommé dans un L.E.P. présentant tel ou tel caractère ? »*.

- en une participation à des leçons faites dans les classes du L.E.P. d'application ou dans les sections d'application de l'E.N.N.A. Ces leçons sont suivies de discussions critiques et mises au point.

La leçon peut être télévisée et renvoyée dans une autre salle de l'école ou les professeurs-stagiaires de la spécialité ou bien plusieurs groupes de professeurs-stagiaires de sections différentes analysent sur le vif avec les professeurs d'E.N.N.A. Cette leçon enregistrée au magnétoscope pourra être reprise pour des études de cas précis, soit par le professeur de psychopédagogie (interrogation, animation de la classe), soit, par le professeur de spécialité (conduite de l'expérimentation, son exploitation, etc..). Chaque professeur-stagiaire fait selon la section de 2 à 5 leçons de ce type.

- en deux stages d'application dans les L.E.P. extérieurs à l'E.N.N.A. de 6 et 8 semaines. Le professeur-stagiaire placé auprès d'un conseiller pédagogique, en situation de responsabilité effective soit un service complet, soit un demi-service.

Au cours de ce stage, et c'est là une originalité des E.N.N.A., le professeur-stagiaire n'échappe pas à l'E.N.N.A. Le professeur de spécialité, le professeur de psychopédagogie vont assister à des leçons des professeurs stagiaires, selon un planning de visites mis en place avec l'autorisation du Recteur. Ce programme de visites est envoyé à tous les Inspecteurs Généraux concernés. Chaque professeur - stagiaire est ainsi vu et conseillé plusieurs fois (certains 4 ou 5 fois si cela s'avère nécessaire).

En fin de stage et dans chaque section, le professeur de spécialité et le professeur de psychopédagogie font avec les professeurs - stagiaires le bilan du stage, d'après un plan de travail proposé aux professeurs - stagiaires avant leur départ.

Du côté de la connaissance des élèves, les professeurs-stagiaires constatent la diversité des attitudes des élèves dans différentes classes ou aux ateliers, leurs réactions parfois surprennent, en présence des difficultés propres à des disciplines aussi différentes, en apparence, que l'explication de textes ou le lancement d'exercice à l'atelier, l'histoire ou la technologie, la chimie ou la conduite de machines.

Ces constatations, en même temps qu'elles leur font apparaître l'étroite parenté des méthodes d'enseignement et la convergence des efforts de tous les maîtres, leur font mieux sentir la nécessité d'acquérir une connaissance plus complète et plus intime de leurs élèves.

Fréquemment une demi-journée est consacrée à des activités complémentaires, culturelles, technologiques, pédagogiques : visites d'usines, d'expositions, techniques audiovisuelles, réalisation de documents photographiques, réalisation de maquettes projetables, etc...

L'organisation de ces stages est très lourde. Ainsi pour l'E.N.N.A. PARIS-NORD à SAINT-DENIS, on utilise plus de 150 L.E.P. dans la région parisienne et plus de 250 conseillers pédagogiques pour environ 500 professeurs stagiaires.

Pour qu'une E.N.N.A. vive, il faut qu'elle soit située dans un environnement de L.E.P. assez dense. Les professeurs d'E.N.N.A. n'ont pas d'heures forfaitaires attribuées pour l'animation et le contrôle des stages comme les professeurs des E.N.I. par exemple.

RELATIONS AVEC LE MILIEU INDUSTRIEL

Un enseignement professionnel ne peut se faire sans rapprochement constant avec les réalités industrielles ; c'est la raison pour laquelle au cours de la formation une liaison étroite avec l'industrie (chambres syndicales, usines, etc...) est établie. Des stages en entreprises de courte durée sont organisés, ils permettent une meilleure connaissance des problèmes industriels et une adaptation de ceux-ci en vue d'applications pédagogiques.

LA SANCTION DU STAGE : LE C.A.E.L.E.P.

Le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Lycées d'Enseignement Professionnel est le diplôme que les professeurs -stagiaires doivent obtenir pour être titularisés dans leur fonction.

Ce diplôme est délivré à la suite d'un examen subi à la fin de la deuxième de stage, il comporte :

- deux leçons dans deux branches différentes de la discipline enseignée et s'adressant éventuellement à deux classes où le professeur-stagiaire a eu l'occasion d'enseigner :
 - . mathématiques et sciences physiques,
 - . lettres et histoire ou géographie,
 - . lettres et anglais,
 - . technologie et étude de fabrication, etc...

Exemple : un professeur d'enseignement général de sciences peut avoir à faire 1 heure de mathématiques en 2ème année et 1 heure de sciences en 1ère année.

Ces leçons sont suivies d'un entretien avec le jury au cours duquel le candidat justifie ses méthodes et ses choix.

Cette épreuve est notée par une commission comprenant :

- l'inspecteur général, président du jury national ou un membre des corps d'inspection de l'enseignement technique le représentant.
- deux assesseurs au moins, l'un étant obligatoirement un professeur de L.E.P. de la spécialité du candidat qui n'appartient pas à l'établissement d'exercice du candidat, l'autre choisi dans la mesure du possible, parmi les directeurs, directeurs-adjoints, professeurs d'E.N.N.A., membres du jury national ou parmi les professeurs des établissements publics d'enseignement technique.

La note obtenue est associée à la note de stage attribuée par le Directeur de l'E.N.N.A. et le Conseil des professeurs ; elles permettent au jury national de dresser la liste des professeurs-stagiaires admis et donc titularisés.

Quoique très importante, la formation pédagogique initiale n'est qu'une première étape, elle ne peut, en effet, être envisagée comme une fin en soi, mais comme l'amorce d'une formation qui se déroulera tout au long de la carrière des professeurs. La mise en place des missions académiques à la formation est un des aspects importants de la nouvelle politique de la formation des personnels de l'Education Nationale. Les objectifs de formation envisagés par ces missions correspondent à l'attente des professeurs actuellement en exercice, ils ne seront pas sans influence sur les activités de formation des structures existantes ; en ce qui concerne les E.N.N.A., je suis sûr qu'elles sont prêtes à envisager cette mutation.

Francis Aubain

LA VIE DE SÈVRES



Recherche pédagogique

Mercredi 3 et jeudi 4 novembre 1982, les représentants de vingt et un établissements expérimentaux français, répartis dans dix académies se sont réunis à Sèvres. Proviseurs, Principaux, professeurs animateurs ont fait le point sur la recherche entreprise en septembre 1980 sous la responsabilité du C.I.E.P. sur :

«L'autonomie et l'unité d'un établissement dans sa région, facteurs d'harmonie dans les actions éducatives».

Le Directeur des Collèges, le Directeur de l'I.N.R.P., des représentants de l'Inspection Générale ont apporté, par leur présence et leurs exposés un appui encourageant aux actions conduites au sein des établissements expérimentaux et ont défini quelques orientations nouvelles.

Les rapports rédigés par les équipes d'animation des vingt et un Collèges et Lycées engagés dans cette recherche ont été regroupés dans le :

«Bulletin de liaison des établissements expérimentaux n° 9».

Quelques impressions d'ensemble se dégagent à la lecture de ces rapports :

- Bien se connaître, c'est la première condition de l'autonomie : des études, des enquêtes ont été faites par les différents partenaires de la communauté éducative afin de mieux prendre en compte la démographie scolaire, le déroulement des scolarités, les relations avec les familles, l'environnement technique, économique et social, la composition de l'équipe éducative.

- La modification des structures pédagogiques a parfois semblé nécessaire : des regroupements en *«modules»* ou *«unités de vie»* ont été effectués. Des réflexions ont été conduites sur les pratiques et les exigences pédagogiques : sont-elles suffisamment harmonisées ? Que peut apporter à un établissement secondaire la présence d'adultes en formation continue ? Dans chaque cas, le souci a été de corriger les inconvénients d'une organisation trop rigide de l'enseignement et de rechercher des solutions plus souples, mieux adaptées aux difficultés réellement rencontrées.

- La circulation de l'information au sein des établissements a fait l'objet de tentatives variées : le journal télévisé du Lycée, des bulletins d'information, l'insertion d'articles dans le journal local... Il faut veiller constamment, inventer toujours, susciter chez les jeunes et les adultes la curiosité, le besoin d'information.

- L'environnement s'est révélé une source d'enrichissement et une garantie contre l'isolement.

- S'ouvrir aux expériences étrangères ? c'est un projet mais il faut en définir nettement les objectifs. Certains établissements entretiennent déjà des relations suivies avec d'autres pays : échanges de classes, envoi de vidéocassettes, voyages...

Evoqués en commission de travail, ces sujets ont été abordés dans toute leur complexité et ont donné lieu à des débats très riches :

- Réfléchir ensemble, c'est aussi mieux se connaître, procéder à des comparaisons, bénéficier de l'expériences des autres.

Pionnier, dès les Classes Nouvelles, de l'équipe pédagogique, le C.I.E.P. a toujours pratiqué les formules de travail en commun. Chefs d'établissements expérimentaux, anciens et nouveaux, professeurs, animateurs, continuent à se rencontrer à Sèvres.

Micheline Ducray

Echanges franco-britanniques :

Le C.I.E.P. a accueilli, du 4 au 6 novembre 1982, un Colloque franco-britannique sur les échanges «*dans le domaine de l'éducation*», c'est-à-dire les échanges d'élèves, d'assistants, de professeurs et d'administrateurs.

Ce Colloque avait été organisé à la demande du Ministère des Relations Extérieures pour permettre à des responsables locaux et régionaux des deux pays de déterminer les conditions de réussite des échanges. Huit circonscriptions, dans chaque pays, ont donc été sélectionnées parce qu'elles réalisaient des échanges fructueux. Leurs responsables ont eu, au cours du Colloque, la possibilité d'analyser les raisons de leur satisfaction, les difficultés surmontées et celles qui subsistent. Ces analyses, caractérisées par une très grande franchise, ont été attentivement suivies par des représentants des deux ministères de l'Education, en particulier par M. J.A.G. BANKS, assistant Secretary, Planning and International Branch, Department of Education and Science, et par la Direction de la Coopération et des Relations Internationales du Ministère de l'Education Nationale.

P. Alexandre

LES AMIS DE SÈVRES... AU PORTUGAL

Au cours d'un séminaire organisé à l'École Normale de Benfica, proche de Lisbonne, par la Direction Générale de l'Enseignement de Base et animé par notre collègue F. Dol du C.I.E.P., une étude documentaire a été faite sur notre Revue ; voici ce qu'écrit Maria Augusta G.M. Santos Carvalho (*) au sujet du numéro 3, septembre 82, «*L'instituteur aujourd'hui*».

- **Caractéristiques générales de la Revue**

- Informativa e formativa
- Capa azul e branca brilhante com esboço de uma escola
- Rectangular - 111 pág. 20 x 15 cm
- Letra de dimensão média.
Artigos condensados sem gravuras.
Estrutura cuidada.
Colaboração diversificada.
Artigos de extrema actualidade.
- Todos os artigos deste número me interessaram e me pareceram úteis para a minha formação de formador.

- **Ideias-chaves retiradas do conteúdo da revista** (número 107)

- O professor de hoje, integrado num mundo novo continua fiel a um ideal de sempre : dar a *todas as crianças*, num quadro democrático, uma verdadeira formação *do homem e do cidadão*.
- O professor terá necessidade de toda a sua consciência, de toda a sua energia, para afastar da rotina.
- A pedagogia é boa se a corrente passa entre o professor e os alunos.
- *O professor nao pode jamais deixar de ser um bom aluno.*

(*) Maria Augusta G.M. Santos Carvalho est professeur chargé de l'animation du service de documentation d'un centre d'appui. Elle est également l'auteur d'un livre de contes et d'un recueil de poèmes.

Après une présentation schématique de notre Revue, Maria Augusta G., M. Santos Carvalho déclare que tous les articles qu'elle a étudiés ont été pour elle d'un grand intérêt et elle les juge utiles pour sa formation de formateur.

Du numéro 107 des **Amis**, elle retient les idées suivantes : l'enseignement d'aujourd'hui, intégré dans un monde nouveau, continue à être fidèle à l'idéal de toujours qui est de donner à tous les enfants une vraie formation d'homme et de citoyen, dans un cadre démocratique ; pour éloigner la routine, l'enseignant aura besoin de toute sa conscience et de toute son énergie, comme il a besoin d'être toujours lui-même un bon élève.

UNE NOUVELLE UNITÉ DE RECHERCHE EN FRANÇAIS A L' I.N.R.P.



Les 18 - 19 - 20 octobre 1982, s'est tenu au C.I.E.P. le Séminaire I du «G.D.F.». Ce sigle désigne l'Unité de Recherche I.N.R.P. sur l'enseignement du Français à l'école maternelle, élémentaire qui, après deux ans d'éclipse, prend un nouveau départ, et entend bien contribuer activement aux actions de réduction de l'échec scolaire, à sa manière.

Ce séminaire I s'inscrit dans une démarche originale concernant la constitution d'une Unité de Recherche : celle-ci devrait répondre à la fois à la «*demande sociale*» en matière de politique et de pédagogie de la langue maternelle, aux besoins de la formation des maîtres, et s'articuler à l'état des recherches en général dans les domaines qui la concernent. D'où l'idée d'une enquête, auprès des divers «*agents*» intéressés, sur les besoins de recherche en didactique du Français, à l'école maternelle et élémentaire. Une équipe de professeurs d'Ecole Normale et d'universitaires y a travaillé de janvier à juin 82. Le bilan de l'enquête, fait au cours d'un séminaire, au C.I.E.P., a pu bénéficier des meilleures conditions pour opérer des synthèses difficiles dans un temps réduit. Le C.I.E.P. en juin -pourquoi résister au plaisir de le dire ?- est particulièrement propice au travail : espace, verdure, fraîcheur limitent les effets de claustration inhérents à un séminaire de recherche.

L'enquête a permis de cerner les évolutions qui se sont produites dans la politique de la langue (prise en compte, par exemple, des cultures et langues régionales...), en matière de sciences du langage, de sciences de l'éducation (développement de l'analyse des discours, des études sémiotiques, de la socio et de la psycho-linguistique). Elle «*sort*» un bilan très sévère de l'enseignement du Français par rapport à l'échec scolaire : négatif à 80 %. Les problèmes qui sont posés sont divers, nombreux, complexes. Enfin l'enquête a montré qu'il convient d'élargir, d'approfondir la problématique des années 70, celle qui fonde le Plan de Rénovation I.N.R.P. (dit Plan Rouchette). Les problèmes ne sont plus à poser seulement en termes d'activités de «*Français*». (expression orale, écrite, grammaire, vocabulaire, orthographe...). Il faudrait maintenant considérer la communication orale et écrite dans l'ensemble des activités à l'école, et en relation avec l'ensemble des modes de communication. Mettre en œuvre et définir - pourquoi pas ? - un Plan de Rénovation n° II, décrire les mode de travail des maîtres, voire des «*styles*» pédagogiques de la communication orale et écrite en classe, évaluer les effets de ces différents styles sur les comportements langagiers des enfants.

L'enjeu de telles recherches demeure la «*liberté de parole*» des enfants et des maîtres (1). Mais au-delà des pratiques langagières, ce qui est en question maintenant, c'est la relation des individus, des groupes sociaux, aux pratiques culturelles de leur environnement proche ou lointain, en tant qu'elle passe et qu'elle est formée par le langage.

Dans ce contexte, l'objectif du séminaire d'octobre était essentiellement de commencer à organiser le G.D.F. de manière à ce qu'il se donne les moyens d'établir son «*acte de naissance*, c'est-à-dire son programme de recherche. Séminaire décisif donc, s'il en est, et il est heureux qu'il ait pu bénéficier de l'accueil chaleureux et de l'atmosphère sereine du C.I.E.P. : on travaille bien à Sèvres...

Le Groupe 82 ne part pas de rien. Les acquis de l'Unité de Recherche des années 70, à partir du Plan de Rénovation, sont importants (2). Mais il faut aller plus avant dans la mise en œuvre et l'explication méthodologique de la recherche/action, dans sa double dimension d'action de transformation des pratiques des classes, des pratiques de formation des maîtres (en s'attachant tout particulièrement aux Z.E.P. et zones de même nature), et d'observation, de descriptions de ces pratiques, de manière à cerner les facteurs de réussite des enfants, les facteurs de changement effectif de la pédagogie. Le G.D.F. a du pain sur la planche...

L'organisation du G.D.F., telle qu'elle ressort du séminaire de Sèvres (comme nous disons) est fonction des objectifs de recherche/action qu'il s'est donnés. A la base, 36 équipes de terrain (dont 3 équipes de circonscription et 33 équipes d'Ecole Normale, ce qui pose le problème de la participation des I.D.E.N. à la recherche). Ces équipes comprennent des instituteurs (de la Section des Petits au CM²), des professeurs d'Ecole Normale, des conseillers pédagogiques, des I.D.E.N., des universitaires. Chacune de ces équipes élabore actuellement son projet propre, compte-tenu de ses motivations, des compétences qu'elle peut réunir etc..., et du projet national auquel elle collabore.

Nous mettons en place actuellement une coordination régionale (dans 10 Académies plus la région parisienne), qui devrait permettre les confrontations entre équipes locales et les relations avec les instances académiques telles que la mission à la formation.

(1) Voir «*Vers la liberté de parole*», par Francine Best, Coll. Plan de Rénovation, Nathan
Voir également «*Vers la liberté de parole des maîtres*», Coll. Plan de Rénovation, à paraître.

(2) Voir «*Pour une pédagogie scientifique du Français*», par H. Romian, P.U.F.

Intervient enfin l'organisation de la recherche au plan national. Nous avons commencé à organiser des groupes de recherche nationaux, réunissant chacun une dizaine d'équipes, dont chacun prendra en charge un programme de recherche. Nous sommes partis des thèmes - problèmes apparus comme prioritaires dans l'enquête : lecture/écriture, différences socio-culturelles, analyse de la langue.

La pédagogie de la lecture/écriture dans toutes les activités scolaires (apprendre à lire un manuel par exemple...) paraît, actuellement, constituer un point névralgique : les constats des professeurs de 6^e *«interpellent»*, comme on dit ailleurs. Autre point sensible : les différences socio-culturelles entre enfants dans des classes de plus en plus hétérogènes, et, par exemple, les variations régionales des pratiques langagières ou les problèmes des enfants de migrants de la seconde génération. Pourquoi ces différences ne joueraient-elles pas comme facteur d'enrichissement, de réussite de tous ? Troisième point : comment mettre en œuvre une pédagogie d'éveil aux faits de langue, aux faits de discours, qui situe la grammaire, ou l'expression écrite, par exemple, en cohérence avec les activités dites d'éveil ?

La question est posée, de la constitution de deux autres Groupes portant sur les relations entre communication orale, écrite et autres modes de communication (dessin, jeu dramatique etc...), et sur la formation des maîtres (former à l'innovation, au changement et non plus à l'application).

Une bonne nouvelle pour terminer : la revue *«Repères»*, arrêtée pendant 2 ans, reparaît en 1983 (3)...

Souhaitons longue vie à *«Repères»* et au G.D.F. Souhaitons aussi des séminaires nombreux et fructueux, de préférence au C.I.E.P. !

Hélène Romian
Novembre 1983

(3) Sont prévus : *«Repères»* n° 59 sur la pédagogie de l'éveil... en Français, *«Repères»* n° 60 qui fera le point sur l'état des sciences du langage, des sciences de l'éducation, *«Repères»* n° 61, qui portera sur la prise en compte positive des différences socio-culturelles.

CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 60 F - membres bienfaiteurs : 100 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 B Paris

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

ALLEMAGNE FEDERALE : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — **ANGLETERRE** : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — **ARGENTINE** : LIBRARIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buneos Aires. — **AUSTRALIE** : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — **AUTRICHE** : MORAWA ET Cie, Wollzeile 11, Vienne 1010. — **BELGIQUE** : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Île, Bruxelles 1070. — **BRESIL** : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Declo Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — **CANADA** : LIVRES REVUES ET PRESSE ING, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.O. — **CHILI** : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Castilla 43 D, Santiago. — **CONGO** : SOCIETE CONGO-LAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — **COTE-D'IVOIRE** : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — **DANEMARK** : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhague. — **ESPAGNE** : SOCIEDAD GEUERALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — **ETATS-UNIS** : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — **FINLANDE** : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — **GRECE** : G.C.ELEETHEROUDAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 126. — **HOLLANDE** : VAN DITMAR S. IMPORT, Schlestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — **HONGRIE** : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — **ILE MAURICE** : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — **ISRAEL** : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — **ITALIE** : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 1 20142 Milan. — **JAPON** : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — **LIBAN** : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — **MADAGASCAR** : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanama, Tananarive. — **MEXIQUE** : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 6 D.F., Paseo de la Reforma 250. — **NORVEGE** : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 8. — **PEROU** : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — **POLOGNE** : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — **PORTUGAL** : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Vanda Nova, Amadora. — **ROUMANIE** : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivité N° 64/66, Bucarest. — **SUEDE** : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 18. — **SUISSE** : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — **TCHECOSLOVAQUIE** : ARTIA, Va Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — **TUNISIE** : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — **TURQUIE** : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istanbul. — **URUGUAY** : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — **VENEZUELA** : LIBRERIA LA FRANCÉ, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — **YUGOSLAVIE** : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZECE MLADOST, Resident In Zagreb IIIica 30, Zagreb.

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0 N° de commission paritaire de presse 837 A D

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES
1, avenue Léon Journault - 92310 Sèvres - France - tél. 534 75 27