

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES

études

**Le développement européen de
l'éducation permanente**

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES

Le développement européen de l'éducation permanente

par

Henri Janne et Bertrand Schwartz

COLLECTION ETUDES
Série éducation n° 3
Bruxelles, septembre 1976

Une fiche bibliographique figure à la fin de l'ouvrage

© Copyright CECA – CEE – CEEA, Bruxelles-Luxembourg, 1977
Printed in Belgium

Les articles et textes paraissant dans cette publication peuvent être reproduits librement,
en entier ou en partie, avec citation de leur origine.

ISBN 92-825-0454-9

N° de catalogue : CB-NQ-77-003-FR-C

TABLE DES MATIERES

	<u>Page</u>
A. INTRODUCTION	7
I. Perspective communautaire du rapport §§ 1 à 3	7
II. Principes intégrateurs: permanence de l'éducation et égalité des chances § 4	8
III. Priorités nécessaires et thèmes majeurs § 5 à 7	9
B. LE CONCEPT DE L'EDUCATION PERMANENTE ET SES IMPLICATIONS. LES PRINCIPES DE L'EDUCATION	13
I. L'acceptation universelle du principe et les problèmes qu'elle pose § § 8 et 9	13
II. L'éducation permanente, la pire ou la meilleure des choses pour l'accomplissement de la personne humaine § § 10 à 16	13
III. Principes éducatifs résultant du concept de permanence § 17	18
IV. Un problème clé de l'éducation des adultes: fonctions respectives de la théorie et de la pratique § § 18 à 20	19
V. Comment définir les besoins éducatifs des adultes ? § § 21 et 22	21
VI. Conclusions: les orientations majeures d'une politique de l'éducation des adultes § § 23 et 24	25
C. LE PROBLEME SPECIFIQUE DES JEUNES	29
I. Définition opérationnelle de la jeunesse comme catégorie sociale (de 15-16 à 23-25 ans) § § 25 à 28	29
II. Sens général de la crise de la jeunesse § 29	34

	<u>Page</u>
III. Le refus de l'Ecole par une jeunesse en métamorphose § § 30 et 31	35
IV. Les réponses de l'éducation permanente § 32	37
V. Les principes de l'éducation permanente appliqués en priorité aux jeunes de 15-16 à 23-25 ans. § § 33 et 34	39
VI. Réforme par la multiplication des options § 35	41
VII. Réforme par le rôle de l'orientation et de la guidance § 36	43
VIII. Le statut d'alternance du travail productif et des études, pour le groupe de 15-16 à 18-19 ans § § 37 à 39	45
IX. Le problème de la "certification" § 40	49
X. Synthèse de la réforme éducative du groupe d'âge de 15-16 à 18-19 ans § 41	51
XI. Un cas spécial et prioritaire: les jeunes chômeurs § § 42 et 43	53
D. L'ORGANISATION DE L'EDUCATION DES ADULTES DANS LA PERSPECTIVE DE L'EDUCATION PERMANENTE	57
I. Portée de la priorité du groupe d'âge de 15-16 à 23-25 ans, en ce qui concerne l'éducation des adultes § 44	57
II. Diversité des périodes de l'éducation permanente § § 45 à 47	57
III. Mesures législatives, réglementaires ou conventionnelles § 48	59
IV. Trois types de mesures récents § § 49 à 55	61
V. Mesures institutionnelles: mode d'organisation de l'éducation permanente § 56	74
VI. Mesures pédagogiques: l'autoformation assistée, pratiquée en groupes et basée sur les "ressources" éducatives § 57	76

	<u>Page</u>
VII. Mobilisation nécessaire des moyens d'application § § 58 et 59	77
VIII. L'éducation des adultes: un choix politique et une restructuration du secteur éducatif § 60	79
E. LE "DISTRICT EDUCATIF ET CULTUREL" DE LA POLITIQUE REGIONALE § § 61 à 63	81
F. CONCLUSIONS ET MESURES SUGGEREES § § 64 à 66	85

A. INTRODUCTION

I. Perspective communautaire du rapport

1. L'objet de ce rapport est double: d'une part, analyser les conditions d'un véritable développement de l'éducation permanente dans les pays membres de la CE et, d'autre part, formuler des propositions en vue d'actions et de politiques à entreprendre, dans ce domaine, par la CE.

Toutefois, il y a lieu d'établir préalablement une distinction entre ces deux aspects de la question. En effet, si les conditions du développement de l'éducation permanente concernent directement les pays membres, c'est-à-dire leurs structures économiques et socio-culturelles, les propositions d'actions et de politiques, par contre, s'adressent à la Communauté européenne dans le cadre de ses pouvoirs et de ses attributions. Autrement dit, nos suggestions en matière d'éducation s'adressent non pas aux Etats mais bien à la Commission, organe susceptible de promouvoir la concertation entre ces Etats en vue d'harmoniser ou de coordonner certains aspects de leur politique éducative. Dans cette optique, la Commission aura pour mission d'apporter son appui à certaines actions conjointes, ou expériences menées sur base d'hypothèses examinées en commun, et d'assurer un maximum d'échanges d'idées et de personnes dans les domaines pris en considération (1).

2. Notre étude -et c'est là sa particularité- traite globalement une série de problèmes qui sont abordés séparément par la plupart des experts et qui, dans chaque pays, sont confiés à des autorités différentes (éducation nationale, développement régional, animation culturelle, politique de l'emploi et formation professionnelle). Par souci de cohérence, nous avons donc appliqué à ces divers problèmes le concept d'éducation permanente, lequel doit orienter l'action vers des solutions structurales et techniques bien déterminées.
3. Au niveau communautaire, une telle orientation est favorisée par l'évolution même de certaines actions en cours ou projetées pour un

(1) Nous indiquons ici pour mémoire que le présent rapport prend comme cadre général la résolution du 9 février 1976 du Conseil des Ministres de l'Education, qui comporte notamment la création d'un "Comité de l'éducation" (II,1) et un programme d'action (IV) ouvrant de nombreuses perspectives en ce qui concerne les thèmes que nous traiterons ici: v. spécialement le point 20 sur l'égalité des chances et le point 22 relatif à la préparation des jeunes à la vie de travail (a) et aux enseignements complémentaires pour jeunes travailleurs (b), "dans le cadre de la formation continue".

proche avenir. Ainsi, le Fonds social est déjà habilité à financer des programmes de formation dans une perspective de promotion socio-économique tandis que la Communauté contribue au développement de régions européennes accusant des retards globaux ou partiels. Cette aide, instrument de coordination entre les aspects économiques, sociaux et éducatifs, ouvre la voie à des expériences territorialement limitées mais non moins significatives. Enfin, dans la perspective "globalisante" telle que nous l'avons définie ci-avant, il nous faut encore citer le Fonds européen pour l'amélioration des conditions de vie et de travail (Dublin) (1).

Il est donc permis de concevoir une politique régionale de développement qui intégrerait tous les facteurs importants, y compris le facteur éducatif dont l'actualisation est étroitement liée au principe de l'éducation permanente. C'est sur ce principe, en effet, que reposera le plan de formation qui devra mobiliser organiquement tous les âges dans un système commun.

II. Principes intégrateurs: permanence de l'éducation et égalité des chances

4. Le principe de l'éducation permanente n'est toutefois pas la panacée à tous les problèmes d'éducation qui se posent à la société européenne occidentale. ILLICH n'a-t-il pas, dans une certaine mesure, raison quand il dit que l'éducation permanente est "le dernier piège de nos sociétés"? En effet, le principe de l'éducation étant neutre, ne risque-t-il pas d'impliquer -comme nous le verrons plus loin- des contenus et des méthodes qui, loin de libérer l'individu, contribuent plutôt à le conditionner? L'éducation permanente -accessible à tous les âges de la vie- peut être, de fait, un moyen d'insérer passivement l'homme dans un système inégalitaire fondé sur la compétition professionnelle et réduisant l'homme à l'état de facteur soumis de production.

Compte tenu des valeurs fondamentales de notre culture européenne, l'éducation permanente ne se justifie, par conséquent, à nos yeux que dans la mesure où elle est facteur d'épanouissement individuel accessible à tous et objet d'authentique démocratie. Il est impératif, en outre, que ces finalités éducatives aillent de pair avec les finalités de la société en général. Autrement dit, les progrès vers une plus grande égalité des chances, dans le domaine de la formation, doivent nécessairement s'accompagner d'une évolution semblable à tous les niveaux (plus juste partage du fruit social). On peut espérer de la sorte tendre vers une société plus démocratique (tant sur le plan politique que sur le plan économique) où toute politique éducative s'insérerait harmonieusement dans le cadre de la politique générale.

(1) V. Journal officiel des Communautés européennes. 30.5.1975, n° L 139/1. Règlement du Conseil du 26.5.1975 (n° 1365/75).

III. Priorités nécessaires et thèmes majeurs

5. Il est exclu de pouvoir tout entreprendre de front. Dans le cadre opérationnel et conceptuel tel qu'il a été esquissé ci-avant, il est donc nécessaire d'établir des priorités.

Priorités dans le domaine de l'éducation signifient "catégories-cibles" (stratégie verticale) ou choix territoriaux (stratégie horizontale). Ces deux priorités peuvent, certes, être combinées. D'autre part, certains avantages de formation conçus initialement en faveur de groupes bien définis (exemple type des programmes de télévision) peuvent être étendus, en fonction de nouvelles possibilités, à des couches plus larges de la population.

Précisons enfin que nous ne prendrons pas ici en considération l'éducation couverte par l'obligation scolaire, encore que nous puissions occasionnellement faire allusion aux problèmes qu'elle implique (1). Le thème fondamental de notre étude s'éloigne donc de ce qui fait traditionnellement l'objet des préoccupations de toute politique nationale en matière d'éducation, laquelle a par ailleurs ses propres développements sur le plan des institutions internationales.

En ce qui concerne l'éducation (aux secteurs et aux niveaux multiples), au-delà de l'obligation scolaire, nous retiendrons en priorité le groupe des jeunes de 15-16 à 23-25 ans. Celui-ci est en effet le terrain, par excellence, où s'entrecroisent tous les facteurs économiques, sociaux et culturels qui forment la problématique de l'éducation permanente. Des solutions heureuses pour ces classes d'âge, dont les besoins sont particulièrement urgents, constitueraient donc un excellent présage pour l'avenir. Compte tenu des informations dont nous disposons, nous prendrons bien entendu également en considération toutes les sous-catégories intéressées: les jeunes qui poursuivent, sans interruption, leurs études au niveau secondaire supérieur; ceux qui les prolongent au niveau de l'enseignement supérieur (technique ou universitaire); ceux qui entreprennent des études techniques ou professionnelles "courtes"; ceux qui entament une activité professionnelle avec ou sans études complémentaires; ceux qui reprennent des études après une interruption; ceux qui sont sous statut d'apprentissage (lequel comporte quelques cours de formation générale); les chômeurs (2) (comme tels généralement soumis à des obligations de formation rapide en vue d'un reclassement); enfin, les immigrants ou les enfants d'immigrants (au travail ou aux études). Pour toutes ces sous-catégories, il y aura lieu de distinguer les problèmes spécifiquement féminins tant sur le plan des études que sur celui du travail. L'application de la législation sur les congés

(1) Il ne faut pas perdre de vue les catégories désavantagées, dès la phase d'obligation scolaire, et qui engendreront des catégories défavorisées dans le monde adulte.

(2) C'est un des problèmes les plus aigus de la crise économique: "Dans la plupart des Etats membres (de la Communauté européenne), cette augmentation (des jeunes chômeurs en 1974) a été supérieure à 50%." v. 2.1. du Rapport sur l'emploi des chômeurs (Commission des Communautés. Direction générale des Affaires sociales - V/1115/75 - FR; Orig. EN).

payés, qui concerne tous les jeunes, sera examinée en détail ultérieurement dans ce rapport.

6. L'analyse critique des concepts et des facteurs envisagés dans la double perspective de la classe d'âge des jeunes telle que nous l'avons définie plus haut et l'étude d'une politique communautaire intégrant les aspects éducatif, régional et culturel couvriront les thèmes suivants:
 - le concept de l'éducation permanente et ses implications, les principes d'une politique;
 - le problème spécifique des "jeunes";
 - l'organisation de l'éducation des adultes dans la perspective de l'éducation permanente;
 - le "district éducatif et culturel" et la politique régionale.
7. Le chômage des jeunes est, sans conteste, aujourd'hui un problème prioritaire. Nous en esquissons ci-après les thèmes principaux, étant entendu que chacun de ceux-ci sera développé en temps utile par la suite, mais toujours dans la perspective d'une réforme globale du système éducatif telle que nous l'avons définie au début de notre rapport. Les mesures et les orientations préconisées pour chaque thème devraient normalement favoriser l'intégration des jeunes dans le monde du travail et de la société.

Abordons à présent, dans les grandes lignes, le problème crucial du chômage des jeunes et de leur préparation au travail dont divers aspects concrets seront traités dans d'autres parties du rapport (v. § 42 et 43).

En 1976, un tiers des chômeurs des neuf pays de la Communauté européenne, soit un total de plus de 4,5 millions de personnes, était constitué par des jeunes gens âgés de 15 à 25 ans. Actuellement fort vulnérable, ce groupe d'âge, dont les perspectives d'avenir, de surcroît, paraissent fort sombres, a retenu l'attention des politiciens de tous bords, de plus en plus concernés par le problème de la transition entre les études et le travail. L'intérêt porté à ce groupe d'âge s'explique d'autant plus que les prévisions pour les années 1980 indiquent que le chômage, auquel les jeunes sont particulièrement exposés, n'est pas près de se résorber.

La situation économique et le marché de l'emploi traversent aujourd'hui une crise grave, dont les répercussions sur l'éducation en général ont mis en lumière une série de problèmes clés et de lacunes qui, en période normale, fussent restés latents et n'eussent jamais réussi à briser la routine des systèmes scolaires. L'analyse de tous ces problèmes montre dans quelle mesure les pays de la Communauté s'efforcent de garantir à chacun, dans ce domaine, l'égalité des chances.

Mais, en fait, qui sont ces jeunes chômeurs ? Que savons-nous de leur situation sociale et de leur niveau d'éducation ? Les réponses à ces questions ne font que confirmer nos prévisions les plus pessimistes. En effet, le chômage touche essentiellement les individus qui, à la fin de la scolarité obligatoire, se retrouvent avec un bagage de connaissances

vraiment minime. Insuffisamment préparés au travail, généralement sans qualification, ces jeunes éprouvent d'énormes difficultés pour s'adapter à un marché de l'emploi fort fluctuant. Il s'agit la plupart du temps de jeunes qui vivent dans des zones de grande concentration urbaine ou dans des régions défavorisées et qui ne sont motivés ni pour les études - absentéisme scolaire élevé, voire renvois fréquents- ni d'ailleurs pour le travail. Il s'agit encore de gens de couleur ou d'immigrés, d'handicapés physiques ou mentaux, etc.

De quelle façon, jusqu'à présent, l'école a-t-elle répondu aux besoins de cette classe défavorisée ? Comment s'est-elle effectivement acquittée de ses responsabilités? A quel moment est-il apparu que certains de ces jeunes étaient voués à l'échec? Quelles mesures préventives ou compensatoires sont envisagées pour remédier à cet état de choses? L'échec, en termes éducatifs, est-il inévitable pour certains individus? N'y a-t-il pas en chacun de nous une force et un potentiel qui méritent d'être exploités? L'éducation et la formation ne doivent-elles pas se poursuivre -notamment pour les travailleurs dont la situation reste précaire- au-delà de l'école? Certes, les classes moyennes ont compris toute l'utilité et la portée de l'éducation continue, mais que fait-on pour motiver, à cet égard, ce que les Danois appellent le "reste du groupe"? Essaie-t-on d'ouvrir à ce dernier un plus large éventail de possibilités tant au niveau professionnel qu'au niveau des loisirs ?

En fait, sur quel aspect importe-t-il de mettre l'accent dans l'enseignement secondaire au terme duquel on évalue les résultats d'après les qualifications obtenues et les progrès accomplis tout au long du processus éducatif? Un peu partout, le besoin de main-d'oeuvre qualifiée et d'artisans se fait de plus en plus sentir. Comment les écoles répondent-elles concrètement à ce besoin? Faudra-t-il encore attendre vingt ans avant que des réformes ne soient introduites dans le domaine de l'éducation?

On s'accorde de plus en plus pour penser que l'école devrait avoir parmi ses premiers objectifs une formation professionnelle basée sur un vaste système d'options de programmes d'études équivalents susceptibles de répondre à un maximum de capacités et d'aspirations individuelles. Il est évident que la valeur relative accordée par la société à l'enseignement dispensé est fonction des structures scolaires, notamment celles qui distinguent les intérêts académiques des intérêts professionnels.

Lors des dernières conférences sur l'éducation, on a beaucoup entendu parler de guidance. Et il est vrai que tous les individus, notamment les plus vulnérables, ont besoin d'être continuellement guidés dans le choix de leurs programmes d'études et celui de leur future carrière ou encore de leur éducation ou formation ultérieure. Ce système de guidance professionnelle doit tenir compte du développement pédagogique et personnel de chaque élève. A cet effet, les professeurs enseignant au groupe de 13 à 16 ans devront recevoir une formation spéciale et être assistés par une équipe de spécialistes en place dans chaque école. Il est indispensable que la guidance se poursuive au-delà de l'école. Pour ce faire, il faut prévoir les transitions qui facilitent l'accès à la phase éducative suivante ou encore favoriser les contacts avec des services-conseil ou des agences de placement.

La guidance telle qu'elle est appliquée en réalité dans les écoles permet de dégager un nombre d'aspects très importants. Premièrement, la guidance doit répondre aux besoins propres à chaque élève. Deuxièmement, elle suppose d'une part une coopération entre l'école et le monde du travail et, d'autre part, une coordination entre les mesures prises par les instituts éducatifs à l'égard du groupe de 15-25 ans et la formation professionnelle offerte par l'industrie. Troisièmement, elle nécessite une formation spéciale -antérieure ou parallèle à l'accomplissement de leurs fonctions- des professeurs tenus d'intégrer guidance scolaire et guidance professionnelle.

Il est bien certain, toutefois, que l'éducation n'est pas le seul moyen propre à favoriser l'épanouissement des individus. D'autres secteurs en effet interviennent également au niveau national, régional et local. On pensera notamment à l'interdépendance existant entre l'éducation professionnelle et le chômage des jeunes. On constate, par ailleurs, que les liens entre planification de l'éducation, de l'économie et de la main-d'oeuvre font, aujourd'hui, de plus en plus l'objet de recherches approfondies.

Pour que l'éducation soit le garant réel ou potentiel d'une égale répartition des chances dans le travail et la promotion, il faut, surtout en ce qui concerne la catégorie des jeunes défavorisés, prendre en considération un facteur clé: le rôle et la responsabilité, implicite ou explicite, du corps professoral. En outre, si l'on considère que 80% du budget courant de l'éducation nationale sert à couvrir les frais du personnel, on comprendra que tous les changements structurels dans ce domaine soient étroitement liés (sinon limités) aux capacités et aux aspirations des professeurs. La nécessité -ressentie chaque jour davantage- de rompre avec les contraintes temps/espace imposées dans le processus éducatif et la multiplicité des rôles (conseillers, techniciens, travailleurs sociaux, etc) auxquels sont appelés les professeurs à tous les niveaux remettent constamment en cause des problèmes tels que la formation du personnel scolaire et la nécessité d'une plus grande spécialisation des enseignants et des écoles. Le problème crucial du chômage actuel des jeunes travailleurs n'a fait qu'accentuer l'importance de ces questions (1).

(1) A cet égard, v. plus loin C XI, § § 42 et 43.

B. LE CONCEPT DE L'EDUCATION PERMANENTE ET SES IMPLICATIONS,
LES PRINCIPES D'UNE POLITIQUE

I. L'acceptation universelle du principe et les problèmes qu'elle pose

8. Ces dernières années, on a assisté à une mutation du concept de l'éducation permanente en une philosophie de l'éducation sur laquelle repose une politique globale. Le phénomène est à ce point universel que pratiquement toutes les assises internationales, responsables des problèmes d'éducation, ont adopté le concept de permanence et les fondements politiques qu'il implique. Qu'il s'agisse de conférences interministérielles relevant de grandes organisations internationales ou que l'on traite de problèmes scolaires, d'éducation des adultes ou de promotion culturelle, la philosophie de l'éducation permanente est toujours, implicitement ou explicitement, sous-jacente. Ce concert "massif" nous amène à nous poser des questions sur la nature profonde d'adhésions aussi universelles. La formulation de ces dernières a, en effet, mis en évidence non seulement l'incontestable nécessité de libérer l'éducation d'un puissant étai -celui des âges-, mais encore le risque, pour cette permanence, de devenir comme nous l'avons déjà indiqué, le "véhicule" des finalités et des valeurs les plus opposées. L'application de l'éducation permanente offre donc autant d'espoirs qu'elle ne comporte de dangers. Et si tout le monde s'accorde pour reconnaître le bien-fondé du prolongement de la formation éducative à tous les stades de la vie d'un individu, il reste néanmoins à définir les contenus de cette nouvelle "dimension" sociale ainsi que les méthodes d'application elles-mêmes, celles-ci pouvant être autoritaires et directives ou, au contraire, démocratiques et autoformatives.
9. Ajoutons enfin que des voix s'élèvent de plus en plus souvent contre une conception de l'éducation permanente qui serait abstraite et générale au point d'en perdre absolument toute utilité opérationnelle. Comment, dans de telles conditions, arriver à définir des critères valables pour entreprendre des actions bien déterminées?

II. L'éducation permanente, la pire ou la meilleure des choses pour l'accomplissement de la personne humaine

10. Nul n'ignore les changements rapides qui s'opèrent dans le domaine des techniques et de la production des biens et des services. Ces changements, eux-mêmes en corrélation avec les progrès scientifiques, requièrent une adaptation au niveau de la structure de la division du travail (disparition de tâches anciennes ou apparition de tâches nouvelles) de même qu'au

niveau de la définition des fonctions qui demeurent cependant souvent inchangées.

A cet égard, les entreprises publiques et privées ont compris la nécessité de réadapter -donc de rééduquer- leur personnel à tous les échelons et de façon récurrente compte tenu des changements en question.

Dans une telle optique, l'éducation devient un nouveau facteur inhérent à tout travail. Elle est un stimulant à la fois sur le plan financier, c'est-à-dire celui des rémunérations, et sur le plan hiérarchique, à savoir celui des promotions. Vue sous cet angle, l'éducation permanente, dite aussi récurrente (ce n'est là qu'une question de terminologie), représente ni plus ni moins un facteur de production indispensable, certes, au progrès de l'économie, mais capable aussi de produire une autre forme de conditionnement, de manipulation et d'aliénation en transformant l'homme en "moyen de production" ou, autrement dit en objet. Cette forme d'éducation ne signifierait-elle pas un retour au "taylorisme"? Il paraît, en effet, évident que l'entreprise, devant le coût et la perte de temps qu'implique toute formation professionnelle, limitera généralement son action aux besoins opérationnels les plus immédiats et cherchera à s'adapter en un temps minimum. A cet égard, les méthodes les plus efficaces sont du type "behaviouriste" et c'est donc la didactique de Skinner qui risquerait de s'implanter. Or, si ce type d'apprentissage est incontestablement rentable, il est à l'opposé d'une éducation réelle.

11. Certains préconisent, pour résoudre ce problème, un recours à l'école et à ses méthodes pédagogiques traditionnelles qu'ils assimilent donc à l'éducation par excellence et dont ils reconnaissent toute la valeur éducative. L'éducation permanente ou récurrente se verrait ainsi institutionnalisée en unités et en pratiques "scolarisées" que ce soit dans ou par les entreprises ou encore par le truchement d'institutions éducatives extérieures, existantes ou à créer. Dans cette optique, l'éducation permanente se concrétiserait, la plupart du temps, par un retour, de surcroît idéalisé, à l'école ("to go back to school") ou à d'autres situations similaires. Mais en ce qui concerne l'accomplissement de la personne humaine, quelle serait la réalité socio-culturelle de ce phénomène ?

Sur le plan pratique, comment cette forme d'éducation serait-elle menée à bonne fin? Organismes et usagers, se basant sur les modalités traditionnelles de la formation scolaire (générale et technique), disent vouloir mobiliser les temps libres des institutions scolaires (il est vrai qu'elles en ont) et des enseignants (1). Dans cette perspective d'éducation, on prévoit soit des "séminaires" tels qu'ils sont organisés dans le cadre des universités (niveau "supérieur" ordinairement réservé

(1) Dans de nombreux pays, on s'imagine que les besoins de l'éducation permanente ou récurrente sont et peuvent être assurés par les enseignants du système scolaire qui feraient simplement des heures supplémentaires, mais une telle conception donne alors à l'éducation des adultes un aspect complémentaire et secondaire.

aux "cadres"), soit les méthodes pédagogiques propres aux classes scolaires (niveaux primaire et secondaire pour les ouvriers et les employés). Le point de départ de cette éducation est généralement le niveau des dernières études scolaires qu'il s'agit de "rafraîchir". C'est ce qu'on appelle également le "recyclage".

En fait, dans le cadre du système d'enseignement actuel, cette attitude a toutes les apparences de la logique la plus élémentaire... pour autant bien entendu que l'on estime (implicitement ou non) que l'éducation de l'adulte doit être menée de façon dirigée au même titre que celle des enfants dans l'école traditionnelle. Mais si cette "directivité" proprement scolaire répond bien aux "besoins" de l'entreprise, cette pratique, loin d'être inoffensive, n'est pas sans avoir, en toute objectivité, des conséquences politiques.

Par ailleurs, l'éducation permanente ou récurrente ainsi conçue - pas plus que le système scolaire qu'elle ne ferait que prolonger - ne s'attaque profondément à l'inégalité des chances. En effet, un grand nombre d'élèves (pouvant atteindre 50%) abandonnent l'école aussitôt que la scolarité obligatoire a pris fin. Sans aucune formation et munie d'un bagage de connaissances minime, cette catégorie n'a guère de chance de progresser grâce aux "réurrences" de formation. L'école ou toute autre forme de scolarisation sont, en effet, pour eux synonymes d'ennui et d'échec et, comme tels, par conséquent, refusés.

Il n'est pas étonnant dès lors que l'éducation reste l'apanage de quelques adultes, situation où intervient, de surcroît, le théorème sociologique selon lequel toute nouvelle possibilité sociale ou culturelle, offerte à l'ensemble d'une population, profite surtout à ceux qui en ont le moins besoin. Ce théorème joue dans le cas précis de l'éducation permanente mobilisée comme facteur de production et rend compte du fossé qui ne fait que se creuser davantage entre les privilégiés et les déshérités, entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas. On pensera notamment au développement accéléré - avec des moyens somptuaires - des recyclages qui profitent aux techniciens et aux cadres mais pas aux jeunes dont l'insertion dans le tissu social et la vie active reste négligée. "Malformés" et écoeurés par l'enseignement scolaire, ces derniers sont certes difficiles à "toucher", mais ne faudrait-il pas d'abord chercher à les motiver et, par là, tendre à établir une plus grande égalité des chances?

En tout état de cause, nul ne contestera la nécessité d'introduire l'éducation permanente dans la production moderne tant pour répondre à de légitimes désirs de promotion que pour faire face aux rapides changements des connaissances et de la technologie. Mais encore faut-il que la spécificité de cette éducation soit reconnue et que le système soit judicieusement utilisé non seulement pour satisfaire des besoins économiques immédiats mais encore pour éviter toute forme de conditionnement qui irait à l'encontre de l'épanouissement de la personne humaine. Une telle conception de l'éducation favoriserait d'ailleurs, à long terme, un fonctionnement harmonieux d'une société hautement technique, tandis qu'une conception purement utilitariste et à court terme exacerberait, à coup sûr, les antagonismes et le refus de l'utilité économique.

12. Il est temps à présent de dégager le sens profond de l'éducation permanente. Nous savons déjà qu'elle couvre, d'une manière intégrée et cohérente, toutes les phases de la vie humaine (pas seulement la vie professionnelle). Ce premier principe de "globalisation" étant posé, il faut lui adjoindre un autre postulat non moins important: celui d'une certaine forme de "déscolarisation" car, en ce qui concerne l'acquisition des connaissances, il est fondamental de mettre un terme aux cloisonnements entre étude, travail et loisirs. Toute action, dans la vie sociale, comporte donc sa part de formation consciemment recherchée. Vue sous cet angle, l'éducation reprend la place qui lui était normalement dévolue jadis dans les sociétés traditionnelles où la famille patriarcale assumait la formation des hommes sous tous ses aspects. Mais cette réintégration au sein d'une société hautement technique ne signifie pas pour autant un retour au passé. Il s'agit, bien au contraire, d'une nouvelle organisation de l'éducation et non plus d'élans spontanés, lesquels produiraient, inévitablement, une régression au niveau des connaissances. Au surplus, la famille, cette unité réduite qui n'est plus aujourd'hui un lieu de travail, ne constitue plus le seul cadre éducatif. L'école, avec ses modes de "scolarisation" tels que nous les avons connus jusqu'à présent, ne peut davantage remplir ce rôle, car la permanence de l'éducation engendrerait alors un "travail" et une dépendance sociale, cauchemars pouvant se prolonger durant toute l'existence.

13. C'est la finalité même de l'éducation qui est ici en cause. Il ne s'agit plus de prodiguer une instruction ou un entraînement aux disciplines requises par l'ordre établi, mais bien de permettre à chacun de mieux comprendre son environnement, de pouvoir agir sur ce dernier et de participer aux changements sociaux dans leur ensemble. Cette conception postule non seulement l'autonomie de la personne mais aussi sa socialisation, l'homme ne pouvant agir seul dans la société. Il faudra donc rendre les êtres responsables individuellement et collectivement. Ce type d'accomplissement humain, comparé aux pratiques de l'enseignement traditionnel, résulte d'un "choix de société", un choix qui a été dicté culturellement et politiquement par la crise du monde industrialisé. Il est bien évident que l'éducation de l'homme doit être en harmonie avec les finalités et les valeurs de la société où elle s'exerce : une démocratie participante et responsable sur le plan de l'éducation doit coïncider avec une démocratie du même type sur les plans de l'économie et des conditions de travail. Certes, afin de favoriser de meilleures relations de travail, les relations éducatives peuvent peut-être quelque peu devancer celles-ci, mais une cohérence suffisante des orientations doit être assurée dès le départ. Bref, la participation, considérée du point de vue politique comme une valeur fondamentale dans nos sociétés démocratiques, doit aussi servir de référence dans les relations éducatives et dans les relations économiques. La corrélation des valeurs démocratiques dans ces trois secteurs ne doit plus être remise en question.

L'application du principe de permanence de l'éducation va donc dans le sens de l'autonomie, de la responsabilité et de la démocratie participante. Réduire l'éducation à une simple adaptation technique constituerait, répétons-le, un moyen de conditionner et d'aliéner l'homme. Par contre, une transition entre l'ancien et le nouveau système

éducatif peut être assurée en imprimant à l'éducation professionnelle des adultes les caractéristiques propres au principe de permanence (ou de récurrence) basé sur le respect de la démocratie et de l'accomplissement de la personne humaine. Appliquée dans cet esprit, la récurrence des formations professionnelles offre des possibilités dont il convient de bien saisir toute la portée: elle constitue un "pont" d'un intérêt opérationnel majeur.

14. Il n'y a pas lieu a priori de suspecter les auteurs de "formations récurrentes", destinées à répondre à des besoins urgents et réels, de vouloir bloquer l'évolution des structures sociales et, ce faisant, instaurer un système de conditionnement. En réalité, ces responsables offrent une série d'organisations—plus ou moins dispersées et disparates—consacrées à la formation des adultes. Cet ensemble, compte tenu de sa relative souplesse, peut donc servir de cadre aux expériences menées dans le domaine de l'éducation permanente. Des mutations de ce genre peuvent s'observer notamment en Scandinavie.

Destinée à répondre aux besoins résultant d'un contexte précis, la formation professionnelle récurrente à caractère utilitaire cristallise une série de motivations et engendre de nombreux schémas d'organisation. Comme tel, on ne peut donc parler à son propos d'un système utopique sans fondements. Toutefois, en raison des énormes risques qu'il peut comporter, il convient, en l'occurrence, de rester attentif et de garder l'esprit critique.

15. On s'aperçoit, en définissant le concept de l'éducation permanente, que celle-ci ne se présente pas en termes de "possibilités offertes", mais qu'elle constitue une manière de vivre. La permanence de l'éducation est profondément liée à la personnalité de chaque individu. Étendue dans le temps, l'acquisition de connaissances complémentaires —souvent indispensables— n'est cependant concevable que dans un vaste contexte de production et de consommation, lui aussi, en mutation. L'éducation permanente revêt donc un caractère "collectif" par opposition au caractère foncièrement individuel et compétitif de l'adaptation professionnelle purement utilitaire. L'adulte vit en effet dans une société où il est tour à tour objet et agent du changement. A ce titre il vit avec "les autres" et son éducation doit aller au-delà des développements individuels.

16. Au terme de cette analyse, la permanence de l'éducation apparaît sous un double aspect dont, hélas, les responsables en matière d'éducation des adultes ont insuffisamment conscience, fait d'autant plus déplorable qu'il représente l'une des clés de l'application pragmatique de toute politique en cette matière. En effet, l'éducation permanente permet de faire face, concrètement, d'une part, aux besoins immédiats du développement économique (en perspective d'adaptation professionnelle) et, d'autre part, aux besoins à plus long terme, d'un développement plus structural des connaissances nécessaires à toutes les activités sociales (et économiques) et à l'accomplissement de la personnalité humaine (en perspective de "permanence").

III. Principes éducatifs résultant du concept de permanence

17. Le concept de permanence étant admis, il y a lieu, à ce stade de notre analyse, d'examiner les principes qui régissent toute l'éducation.

La personnalité étant engagée "en permanence", le nouveau type d'éducation reposera sur les différences individuelles qui devront être reconnues et acceptées dès l'enfance. Innées ou non, ces particularités permettent de développer les potentialités de chacun et ne peuvent, en aucun cas, être rejetées ou coulées dans le "moule" homogénéisateur de la classe scolaire. Bien plus, il n'est pas question, sur la base de ces différences, de procéder à de prétendues évaluations qui orientent prématurément, et le plus souvent définitivement, la destinée scolaire et professionnelle des jeunes.

Prendre la personnalité comme point de départ de toute formation signifie sans aucun doute une individualisation de l'enseignement, seule méthode, par ailleurs, susceptible de réellement développer la pédagogie dite de "soutien" et, par conséquent, de compenser les handicaps physiques, mentaux ou socio-culturels (souvent liés, dans ce dernier cas, à l'origine sociale). Cette individualisation doit, toutefois, s'exercer au sein de groupes pour lesquels on prévoit, comme nous l'avons indiqué, des pratiques collectives.

Précisons, par ailleurs, que nombreux étant aujourd'hui les handicaps nés de l'école elle-même, la pédagogie de soutien ne saurait en aucune façon se résumer, pour les enfants en difficulté, à une simple addition de cours nouveaux. Il ne peut davantage être question d'isoler ces enfants d'une vie de groupe indispensable pour les reléguer dans des salles de travail spéciales. En fait, si une telle pédagogie peut et doit revêtir des formes diverses, elle pose pour premier principe l'attention des professeurs aux enfants qui suivent malaisément. L'idéal sera de substituer à l'enseignement livresque l'utilisation de media aptes à favoriser l'apprentissage individuel ou par petit groupe, de sorte que les enseignants disposent davantage de temps pour les élèves qui nécessitent plus particulièrement leur guidance.

Mais la pédagogie de soutien ne dépend pas exclusivement du temps que les enseignants peuvent consacrer aux élèves en difficulté. Elle est aussi fondée sur une "diversification" des formes ou méthodes d'enseignement: lecture, écriture, langage, travaux manuels, dessin, observation, etc...

Nul n'ignore que tel moyen conviendra mieux à un élève qu'à un autre selon la personnalité et les capacités qui lui sont propres. Les enseignants auront donc pour tâche de mettre les enfants en situation de pouvoir choisir la voie qui, au départ, leur conviendra le mieux, tout en s'efforçant par la suite de les faire accéder aux autres méthodes d'apprentissage.

Cette pédagogie de soutien ne s'adresse toutefois pas seulement aux individus pris isolément mais encore à toute collectivité défavorisée. Elle suppose donc une certaine forme d'école "inégaie" où l'on consacrerait plus de temps et d'argent aux enfants qui accusent des retards scolaires. De son côté, ce nouveau type d'école suppose un

changement d'attitude de la part des enseignants et donc, à cet effet, une formation adéquate de ceux-ci.

Mais à ce propos, les écoles de village ne fonctionnaient-elles pas déjà plus ou moins de cette façon? Ne pourrait-on s'en inspirer tout en comblant les lacunes qu'elles présentaient? Il s'agit, dans le principe, d'accepter, en toute lucidité, une discrimination positive.

Dans la mesure où cette forme de pédagogie met enfants et enseignants en perspective d'engagement mutuel, elle devrait nécessairement s'accompagner d'un "contrat". En conséquence, les classes menées par un seul maître devraient être remplacées par des groupes plus larges animés par plusieurs enseignants. Cette mutation, qu'il faut souhaiter la plus rapide possible, favorisera le passage d'une formation réceptive à une autoformation responsable. Cette approche pédagogique, postulée par le caractère inéluctablement personnel de la pratique de l'éducation permanente, vient servir efficacement les finalités de cette éducation, reflet d'un des aspects du "choix de société".

IV. Un problème clé de l'éducation des adultes : fonctions respectives de la théorie et de la pratique

18. L'éducation des adultes, en dépit du danger de certaines pratiques (v. chapitre B 11), prend un grand essor, ouvrant ainsi à l'éducation permanente de nouvelles perspectives d'application. Mais cette orientation n'est pas sans contraste! La formation des adultes au travail revêt essentiellement un aspect professionnel dans ses fins comme dans ses moyens: elle inculque surtout des "savoir-faire". Par contre, la formation des adultes en dehors du travail revêt, sauf en ce qui concerne l'apprentissage des langues modernes, un caractère théorique et culturel: elle inculque des "savoirs".

Dans le premier cas, la formation constitue un ensemble de recettes techniques applicables à un travail déterminé dans un contexte socio-économique précis (généralement l'entreprise). S'il ne fait guère de doute que ce "savoir-faire" peut être source de promotion, il n'en demeure pas moins vrai qu'il restreint trop souvent l'autonomie et ne développe qu'insuffisamment les capacités critiques et intellectuelles propres à résoudre les problèmes sociaux, culturels et communautaires. Force est donc de constater qu'il s'agit là, dans une certaine mesure, d'un processus de conditionnement, peu importe que celui-ci soit prémédité ou spontanément issu du système social.

Dans le second cas, (formation en dehors du travail), un enseignement théorique et critique est, en principe, dispensé (du moins, eu égard à la nature stimulante des activités intellectuelles), mais il ne crée pas autant qu'il le devrait des capacités spécifiques d'agir, en tout cas pas sur le plan des relations matérielles et sociales du travail dont il se trouve radicalement séparé.

On constate d'ailleurs généralement que l'éducation se résume surtout à l'apprentissage d'un métier et que la finalité de l'éducation des adultes, sous l'énorme pression de l'argument de la productivité économique dans "l'intérêt général" et dans "l'intérêt de tous", est concentrée sur les aspects professionnels. Il est évident, dans un tel contexte, la formation non professionnelle et non technique étant réduite à la "portion congrue", que tout ce qui touche à la compréhension de l'environnement socio-culturel, civique et familial sera pratiquement éliminé. Voilà le piège dans lequel peut conduire ce type d'éducation permanente ou récurrente.

19. Le problème qui se pose, en définitive, est celui d'un juste équilibre entre l'aspect pratique et l'aspect théorique de la formation tant au niveau de l'enseignement technique et professionnel que dans l'industrie elle-même. Conséquence, sans doute, des difficultés et de la durée de la formation, la tendance est de limiter au strict nécessaire la connaissance des fondements théoriques (1). Or, c'est précisément une connaissance de cet ordre qui permettrait un réajustement de la pratique à des contextes techniques nouveaux, la formation devenant dès lors plus durable et plus polyvalente. C'est elle aussi qui rendrait le travailleur plus autonome à l'égard des tâches strictement définies et lui ouvrirait de nombreuses possibilités dans et en dehors de l'entreprise. Enfin, c'est elle encore qui, en développant l'esprit critique et l'aptitude à résoudre les problèmes, diminuerait la dépendance professionnelle et politique. C'est là, en effet, l'aspect proprement politique qui se détache en filigrane dans les programmes de formation.
20. La dialectique du "savoir"- "savoir-faire" constitue le noeud du problème. Sans savoir-faire, certes, rien ne peut être entrepris, toute action est stérilisée. Mais le savoir est la condition même de l'autonomie par rapport au savoir-faire vis-à-vis duquel il permet de prendre un certain recul. S'il paraît donc évident que toute culture vraie est "professionnalisante", autrement dit, qu'elle donne des capacités systématiques et reconnues d'agir, il est non moins certain que toute capacité réelle d'agir ne peut exister sans une culture critique permettant de bien se situer et de se défendre dans n'importe quel contexte. Il faut donc admettre que tout système éducatif où les savoirs sont réservés aux uns et les savoir-faire aux autres correspond à une domination sociale.

Moins apparent, le danger de la formation limitée aux savoirs est moins souvent dénoncé. Mais l'apprentissage exclusif, par exemple, des mathématiques et de la physique, s'il assure une maîtrise de matières complexes concernant des phénomènes essentiels, ne fournira

(1) On constate des excès contraires à certains niveaux de formation comme notamment celui de l'enseignement supérieur (médecins, ingénieurs, enseignants spécialisés dans le "secondaire") où trop d'éducation théorique crée parfois des difficultés d'adaptation professionnelle.

pas pour autant les moyens de "décoder" ou de comprendre, de façon critique, l'environnement socio-économique et même professionnel. Plus grave encore, la déontologie épistémologique acquise en sciences exactes portera à "ignorer" les problèmes "dont on ne connaît pas les fondements" ou encore à accepter purement et simplement la situation telle quelle. De ce point de vue, les formations théoriques et générales constituent un piège aussi dangereux pour l'évolution des sociétés que les formations confinées à des savoir-faire. Et il en demeurera ainsi aussi longtemps que la relation élève-savoir, et partant la relation enseignant-enseignant, ne sera pas modifiée. Les savoirs théoriques seront donc insuffisants tant que les élèves se borneront à "recevoir" cet enseignement tout "mâché", tant que ceux-ci ne seront pas mis en situation de se "créer" leurs savoirs. Par contre, dès que les élèves maîtriseront activement leurs savoirs et que savoir et savoir-faire seront étroitement liés, la formation générale reprendra tout son sens de même d'ailleurs, corrélativement, que la formation professionnelle.

Par conséquent, le fait de reconnaître, dès à présent, que les études théoriques doivent sous-tendre les apprentissages techniques, est un progrès certain. Mais il ne suffit pas. Il faut que formation professionnelle, formation théorique et formation générale (au sens de l'implantation des connaissances dans le décodage et la pratique de l'environnement) soient intégrées dans le système et que cette intégration devienne le principe incontesté de la définition des contenus de tout processus d'éducation permanente, tant au niveau des jeunes qu'à celui des adultes.

Un des éléments de ces contenus, à savoir l'expression sous toutes ses formes, mérite tout particulièrement notre attention. En effet, si l'on veut que les adultes assument consciemment leurs responsabilités de citoyen, de travailleur, de parent, il faut qu'ils soient constamment exercés à la pratique du langage, de l'écoute, de la communication. Contenu spécifique? Certes non! Mais contenu sans cesse intégré dans tous les autres, dans la mesure où la participation aux discussions et aux décisions suppose des outils (savoir s'exprimer, écouter, "saisir" et discuter) et des savoirs pertinents (car pour discuter encore faut-il savoir de quoi on parle). La capacité d'expression, c'est-à-dire la capacité de pouvoir prendre la parole, est, au surplus, une condition essentielle du fonctionnement de la démocratie.

V. Comment définir les besoins éducatifs des adultes ?

21. La nature générale des contenus étant ainsi définie, il importe, à présent, de rechercher comment seront fixés, en termes d'éducation permanente, les contenus précis des programmes de formation. A cet égard, une remarque s'impose d'emblée: les programmes doivent être établis par référence aux "besoins".

Cette évidence débouche, hélas, sur une notion imprécise. Quels sont, en effet, ces besoins ? Il existe des besoins collectifs (ceux de la société dans son ensemble -l'"Economie"-, des régions, des collectivités, des catégories sociales, des petits groupes de demandeurs) et les besoins individuels (mais dans quelle mesure ceux-ci sont-ils motivés? De quels pouvoirs et contexte culturel sont-ils issus?) Il y a donc objectivement "occultation" des besoins réels. Mais certains besoins étant, à tort ou à raison, bien définis, il sera toujours aussi difficile en fin de compte d'évaluer dans quelle mesure il y aura été répondu.

22. Il importe, à cet égard, de dégager quelques perspectives qui peuvent offrir une base solide à l'élaboration d'une politique en cette matière.

Notre démarche s'appuie sur l'avis qui ressort d'un document du Conseil de l'Europe (1): "le besoin éducatif ne peut se confondre avec la "demande" de formation, que cette demande émane d'un individu, d'un groupe ou d'une institution. Il peut encore moins se confondre avec l'"offre" de formation, que cette offre (objectif et programme d'études) émane d'une école, d'une entreprise ou d'un pouvoir public".

On peut arriver à définir réellement un besoin par le biais d'une étude complexe ou plutôt d'une "négociation" portant sur la formulation et la clarification de toutes les données en cause. Cette étude nécessitera, dès le début, des ajustements successifs, car la définition et l'évaluation des réponses éducatives au(x) besoin(s) se poursuivront tout au long du processus de formation.

Au vrai, un besoin ne prend réellement tout son sens que s'il se concrétise dans un projet qui soit l'aboutissement d'une étude de situation concernant les personnes et leur environnement politique, social, économique et culturel. Par conséquent, tout projet éducatif n'exprime vraiment le besoin que dans la mesure où il traduit "une nécessité née de la relation de l'agent social (individuel ou collectif) au champ social". Cette relation pose un problème que le projet éducatif vise, précisément, à résoudre.

La négociation collective (concertation) ou individuelle (perspective "contractuelle") est l'instrument propre à créer les conditions favorables à une prise de conscience qui déclenchera, à son tour, une motivation. Celle-ci implique un consensus suffisamment solide entre les personnes engagées dans le processus d'action. Cette phase préalable est importante pour évaluer la qualité du diagnostic sur le ou les besoins en jeu.

Dans la pratique, que signifie cette dialectique sur le "terrain"? A titre d'exemple, examinons un problème communautaire type.

(1) Education des adultes, Projet n° 7, Critères d'analyses (CCC/EES/75/56 - 11.8.1975); pp. 3 et 4.

Un nouvel ensemble urbain aux habitations confortables et plaisantes devrait, selon toutes les apparences, constituer un environnement favorable à l'accomplissement et au bonheur des individus. Or, la réalité est tout autre: absence, ou du moins rareté et superficialité, des relations interpersonnelles; aliénation, frustration et ennui des habitants, notamment, des femmes au foyer; agressivité des jeunes et réticence de ceux-ci vis-à-vis des loisirs qui leur sont offerts; ressentiments contre une gestion bureaucratique, arbitraire et réglementée; insuffisance des communications avec l'extérieur; isolement des lieux de consommation, etc.

Dans une telle conjoncture, les responsables -gestionnaires et politiques- ne réussiront à corriger vraiment la situation que par la séquence des actions suivantes:

- délimiter, par l'observation et l'enquête (confiées à des sociologues et à des psychologues), la nature et l'importance des "problèmes"; donc, établir une "hypothèse de travail" comme point de départ;
- soumettre à la population concernée, réunie en groupes de discussion, les "problèmes" ainsi préparés et modifier le schéma d'après les réactions;
- dégager les besoins, apparemment peu ou pas du tout satisfaits, soulevés par la discussion des problèmes;
- revenir auprès des populations pour mieux définir les besoins; provoquer une prise de conscience des réalités vécues au moyen, éventuellement, d'enquêtes d'opinion encore que celles-ci ne puissent jamais suffire. C'est ici enfin qu'intervient la phase de "négociation";
- élaborer, sur la base du consensus obtenu, des solutions éducatives aux besoins, de même qu'un projet en termes d'autoformation pratique permettant aux diverses catégories concernées (gestionnaires et personnel administratif, travailleurs-consommateurs, femmes, jeunes, vieux, commerçants, organisateurs ou marchands de loisirs, informateurs etc.) de résoudre leurs problèmes; cette guidance doit permettre aux individus d'opérer des choix quant aux contenus et aux méthodes;
- consolider, après la phase éducative, les relations par des pratiques à caractère démocratique: information et concertation des intéressés en vue de les amener à prendre délibérément des décisions, selon la "demande", avec les responsables au sein d'organes formels ou informels (il y a lieu, le cas échéant, de recourir à des animateurs).

En fin de compte, il importe surtout d'échapper à la dialectique "offres-demandes", suivant laquelle, conformément aux relations sociales et aux mentalités propres à notre système économique, c'est l'offre qui crée la demande -le "besoin"-, car, dans la pratique, la consommation se modèle sur la production. Il en va de même pour l'éducation des adultes. La systématisation de l'émergence du besoin devrait donc aboutir au processus inverse: la "demande" qui crée l'"offre".

Il convient, cependant, de noter encore ici que les individus, dont le niveau de scolarisation est particulièrement faible, ont beaucoup de peine à exprimer concrètement des besoins ressentis subjectivement. Leur "envie" ne surmonte pas la difficulté de devoir reconnaître et exposer leurs insuffisances. Tout au plus chercheront-ils à se former là où leurs carences sont les moins marquées. Au surplus, la disponibilité psychologique et intellectuelle est d'autant plus réduite que le travail professionnel est harassant, pénible et peu gratifiant. Dès lors, le jeu de l'offre et de la demande se limite au recrutement d'une élite, mais d'une élite conditionnée par de faux choix.

La nature "catégorielle" des motivations se trouve donc expliquée. D'une façon générale, la capacité de motivation est plus grande chez les hommes que chez les femmes, parmi les classes favorisées que dans les couches défavorisées, parmi les individus organisés que parmi ceux qui ne le sont pas, enfin, chez les travailleurs polyvalents que chez les travailleurs "parcellisés".

Comme nous l'avons indiqué ci-avant, une solution véritable doit être, semble-t-il, recherchée au départ dans une dynamique relationnelle qui permette à l'individu d'exprimer ses problèmes par rapport à l'environnement au sens le plus large. Les besoins de connaissances, les savoirs et les savoir-faire, nécessaires pour résoudre ces problèmes, plongeront ainsi directement leurs racines dans les individus transmués en acteurs sociaux capables de s'engager dans des "projets"(1).

C'est pourquoi nous reviendrons sur la nécessité de constituer pour chaque cas particulier, et aussitôt que les problèmes propres à une action locale ont pu être dégagés, une "unité de préformation et de préorientation".

Dans le processus permanent et individuel de coadaptation de la formation et du besoin -coadaptation traduite en projets-, l'orientation et la guidance, profondément intégrées dans les pratiques de formation, sont les outils les plus appropriés pour maîtriser la dialectique dont il est question. Cette orientation et cette guidance prendraient le relais de la préformation et de la préorientation aussitôt le but de ces dernières atteint: la rencontre d'un besoin collectif (résultant d'un problème) et d'une formation représentant en savoir-faire (action) et en savoirs (gain d'autonomie) une réponse appropriée au problème posé.

(1) A propos des catégories de besoins en cause, v. l'excellente définition des cinq domaines et des trois buts collectifs dans le document de l'OCDE (14.11.1975; ED/75/10 (1st revision)); § § 20 à 21 et Table 2. Quant aux catégories de personnes, v. § § 25 et 26.

VI. Conclusions: les orientations majeures d'une politique de l'éducation des adultes

23. Il ressort des considérations qui précèdent que le concept d'éducation permanente constitue une solution réelle aux problèmes actuels de formation. Ce principe est "opérationnel" en ce sens qu'il permet de tracer les cadres où viendront s'insérer les techniques adéquates sur le plan proprement éducatif et de dégager des choix majeurs d'orientation pour la mise en oeuvre d'une politique.

Grâce aux données dont nous disposons à présent, nous sommes en mesure de définir ce qu'il faut entendre par "éducation des adultes".

Mais tout d'abord qu'est-ce qu'un adulte? C'est un individu physiquement accompli, titulaire de tous les droits politiques et juridiques et, de ce fait, pleinement responsable de ses actes et des actes de mineurs sous sa dépendance; il est capable d'assumer, dans la vie sociale, une fonction professionnelle ou assimilée (exercice permanent de mandats politiques, statut de pensionné, etc.) et des responsabilités familiales (en tant qu'époux ou épouse, partenaire d'une union libre, père ou mère de famille, père ou mère célibataire).

L'adulte, homme ou femme, éprouve, du moins dans les sociétés avancées, des besoins de formation qui résultent notamment de l'évolution rapide des connaissances, des techniques et des relations sociales ainsi que de la nécessité de poursuivre la formation acquise dans la jeunesse durant la période de scolarité formelle. L'éducation des adultes peut donc comprendre la formation professionnelle, la reprise de formation "scolaire" formelle au-delà de l'éducation reçue dans la jeunesse (1), la formation générale et culturelle, la formation en vue de l'accomplissement de rôles sociaux et communautaires (rôles civiques et familiaux notamment).

L'éducation de l'adulte est celle d'un homme responsable de ses choix et de son travail d'étude. Il faut lui donner la possibilité de se former lui-même ("self-managed education") avec l'assistance et les moyens nécessaires.

A noter que notre groupe d'âge choisi comme "cible" (15 à 25 ans) représente la transition entre l'adolescence et l'âge adulte, et le début même de ce dernier (les "jeunes adultes").

24. Sur la base du concept d'éducation permanente, les décisions portant sur les formations d'adultes semblent devoir être prises dans les perspectives opérationnelles suivantes:

(1) Cette indication ne signifie pas que la reprise de formation puisse être "scolaire" au sens traditionnel du terme: tous les apports de notre étude, à cet égard, entrent ici en considération.

- tout problème de formation doit être "situé" -sans interruption- dans le contexte éducatif global et territorial qui lui est pertinent; il ne peut, en aucun cas, être traité isolément; c'est le principe du développement intégré;
- toute formation d'adultes doit être pensée en termes d'autoformation assistée -rompant avec le régime de l'école traditionnelle et spécialement avec la structuration en "classes scolaires"; elle doit être individualisée grâce à la mise au point d'une "pédagogie de soutien", elle-même négociée dans un esprit de responsabilité "contractuelle"; l'éducation permanente doit être conçue comme un instrument compensatoire de handicaps;
- toute formation doit s'organiser dans la perspective de la démocratie participative en corrélation très étroite avec les conditions de travail et l'exercice d'un certain degré de démocratie économique;
- tout programme de formation doit intégrer formation "professionnelle" (mais pas exclusivement des savoir-faire), formation théorique (mais pas exclusivement des savoirs) et formation générale (définie par référence à la culture et à l'expérience vécues dans l'environnement considéré sous toutes ses faces);
- tout programme de formation doit répondre à un "besoin" bien défini qui, dans sa réalité, ne peut émerger que de problèmes vécus par l'homme dans son environnement; il y a donc lieu, en conséquence, d'éviter les enquêtes classiques sur les offres et les demandes; la coadaptation "besoin-formation" doit constituer un processus permanent -sous forme de "projets"- tout au long de la vie d'un individu ou, en tout cas, au cours de chaque phase d'études grâce à l'intégration de modes d'évaluation constante; le droit à l'erreur de choix doit cependant être admis parmi les facteurs de permanence de l'éducation;
- pareille conception implique, sitôt défini le problème pris en charge, une première phase de préorientation et de préformation; le processus ultérieur sera constamment jalonné par l'orientation et la guidance, toutes deux intégrées dans la pédagogie même, seule technique qui permette en effet de "situer", à tout moment, chaque personne au mieux de ses aspirations, de ses acquis et de ses attentes légitimes dans le cadre d'un projet en cours.
Etant entendu que l'éducation des adultes ne peut pas avoir pour seul cadre l'école et qu'elle ne porte pas uniquement sur des "contenus" plus ou moins traditionnels, ces unités de préformation et de préorientation auront des formes très diverses, voire constitueront un lieu où les adultes, seuls ou en groupe, trouveront des personnes compétentes susceptibles de résoudre leurs problèmes et de les aider, par ailleurs, à faire la synthèse des connaissances nouvellement acquises.

Individualisation et autoformation assistée ne signifient donc nullement que l'adulte doit se former "seul", ce qui serait très dangereux et néfaste à tous points de vue. L'adulte, au contraire, doit être "désisolé" et tous les principes cités plus haut conduisent effectivement, dans leurs conséquences pratiques, non seulement à la pédagogie de groupe mais aussi à l'action collective. Il faut en effet prendre en considération trois niveaux:

- le niveau collectif où une partie importante de la population est impliquée en vue de décisions collectives et de choix portant sur des contenus de formation, sur des méthodes à adopter et sur des structures d'analyse des besoins;
- le niveau des groupes où des personnes, ayant certaines affinités, sont mises en "situation d'apprentissage" afin d'apprendre ensemble savoirs et savoir-faire tout en discutant et en confrontant leurs idées, leurs réflexions et leurs savoirs en gestation;
- le niveau individuel où chacun, à l'intérieur du groupe, doit être en situation de s'approprier isolément, dans une perspective d'auto-formation, savoirs et savoir-faire au moyen d'instruments et de méthodes adéquats.

Tels sont les critères qui paraissent pouvoir définir les finalités et les attitudes de tout responsable abordant les problèmes de formation sur la base du concept d'éducation permanente.

En outre, il convient de ne perdre de vue à aucun moment que le principe de démocratie exige que les chances de tous dans l'éducation soient autant que possible égales. L'importance accordée à l'éducation des adultes (chantier plus ouvert) ne doit donc pas pour autant faire négliger l'éducation des plus jeunes enfants (école maternelle, centres de petite enfance, formation et participation des parents) ni d'ailleurs l'école en général. Les "jeunes" doivent en effet faire l'objet de mesures spéciales afin d'être à même de "recevoir" activement l'éducation permanente dans le monde adulte.

Toutes ces considérations confirment l'opportunité de prendre, comme base opérationnelle d'une politique renouvelée de l'éducation, le groupe d'âge de 15-16 à 23-25 ans, lequel constitue une sorte de microcosme de tous les problèmes actuellement posés par l'éducation et évoque une réalité éducative qui conditionne la nature des efforts de formation développés "en amont".

C. LE PROBLEME SPECIFIQUE DES JEUNES

I. Définition opérationnelle de la jeunesse comme catégorie sociale (de 15-16 à 23-25 ans)

25. Ce problème fait l'objet d'un chapitre spécial dans notre rapport, car il concerne précisément les catégories auxquelles nous avons accordé la priorité quant à une politique d'éducation (pour les détails à propos de ces catégories, v. § 5). Plusieurs raisons incitent - sans perdre de vue les autres catégories dont la formation doit être "gérée" de la façon la plus judicieuse et la plus novatrice possible - à concentrer le gros des efforts de transformation sur le groupe d'âge allant de 15-16 ans (marquant la fin de l'obligation scolaire) à 23-25 ans (marquant la fin des études supérieures pour ceux dont l'éducation s'est poursuivie sans interruption). Dans ce groupe d'âge, les catégories qui cessent ou interrompent leurs études dans la période considérée (v. § 5) retiendront tout particulièrement, bien entendu, notre attention. La période en question est d'autant plus intéressante, du point de vue sociologique, qu'elle représente le passage de l'adolescence à l'âge adulte et qu'elle est donc, dans nos perspectives, le chaînon, la charnière entre l'enseignement obligatoire et la formation des adultes, entre l'enseignement formel et non formel, entre l'étude et le travail dans leurs diverses modalités d'alternance et de passage de l'un à l'autre. En fait, la première question qui se pose est de savoir dans quelle mesure cette période de la vie doit être considérée comme la dernière phase des études du type scolaire (quelle que soit leur durée selon les catégories) ou comme la première phase de l'éducation adulte dans la perspective de l'éducation permanente. N'oublions pas, en outre, que c'est pendant cette période que les jeunes sont les plus ouverts, les plus réceptifs à tout changement d'études et de travail, alors qu'au-delà de 25 ans, "ils ont tendance à se stabiliser" comme en témoignent les recherches dans ce domaine (1). Cette période de la vie constitue donc, à tous les égards, un terrain privilégié pour la recherche et l'action. Les mesures à prendre pour le groupe d'âge de 15 à 25 ans, intitulé la "jeunesse" par un document de travail des Communautés (2), devront naturellement tendre à améliorer (par le truchement d'actions compensatoires) l'égalité des chances dans les études et le travail ainsi que la qualité des formations à tous les niveaux.

(1) Brunner et al. An overview of adult education research. Adult Education Association, Washington, 1967, v. OCDE (CME/IX(75)3), document préparatoire à la Conférence des Ministres européens à Stockholm (juin 1975).

(2) Youth and the European Communities - A 1st discussion paper, sept. 1974. V. aussi section VI: §§ 13 à 15.

La priorité accordée à un groupe d'âge, en définitive relativement limité, peut aussi s'expliquer par le fait que les charges financières nécessaires à la réalisation des objectifs fixés ne seront pas excessives (compte tenu des différents efforts déjà consentis à ces catégories) mais toutefois suffisamment importantes et concentrées pour servir sérieusement la réforme globale. Au surplus, en raison du point d'application choisi (v. § 32 in fine), les effets du système seront cumulatifs.

Enfin, le chômage est une autre raison urgente de focaliser les efforts éducatifs et sociaux sur le groupe d'âge de 15-16 à 23-25 ans. Cette catégorie sociale, en effet, souffre particulièrement de ce fléau et, en tout état de cause, ressent, lors de son entrée dans la vie professionnelle, les effets préjudiciables de la crise économique (restriction des choix, abaissement du niveau de vie, etc...)(1)

26. Dans le groupe d'âge retenu, deux sous-groupes, en dépit de traits sociologiques communs, présentent néanmoins des caractéristiques propres:

I. le sous-groupe de 15-16 à 18-19 ans(2);

II. le sous-groupe de 18-19 à 23-25 ans.

Le premier couvre la fin de l'adolescence et la jeunesse proprement dite: le niveau secondaire supérieur, en ce qui concerne les études à plein temps, ou encore une période d'apprentissage, de stages, de débuts professionnels généralement encore instables (avant le service militaire), de chômage plus ou moins reconnu (3), autant de statuts

-
- (1) Le caractère aigu du problème ressort clairement du document de la Commission des Communautés européennes - Dir. gén. des Affaires sociales (V/1115/75 - FR; Orig. EN): Emploi des jeunes (rapport sur les mesures prises par les Etats membres- sur la base de rapports nationaux). Le lien existant entre l'éducation des jeunes et les réalités professionnelles est un des noeuds du problème. Le chômage menace de changer l'attitude des jeunes à l'égard du travail (v. les hippies et leur contre-culture).
- (2) Celui-ci a fait l'objet de la 8ème Conférence des Ministres européens de l'Education (Berne, juin 1973), sur la base des rapports de Géminard et Janne (Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1973).
- (3) A ce sujet, on dispose d'un rapport récent de la Commission des Communautés européennes - Dir. gén. des Affaires sociales (V/1115/75 - FR; Orig. EN): Emploi des jeunes (rapport sur les mesures prises par les Etats membres). Le rapport synthétise les données de rapports remis par chaque pays membre. Il en ressort l'augmentation rapide du chômage en 1974 (2.1.) et qui se poursuit en 1975 (2.2.). Notons que ces données ne mettent évidemment pas en lumière le "mal emploi" des jeunes. Le rapport décrit les mesures exceptionnelles prises par certains pays pour occuper les jeunes (y compris les obligations de formation). En tout cas, le taux de chômage chez les jeunes est d'autant plus élevé que leur formation est faible. Le rapport montre le danger de créer une "masse irréductible de chômeurs permanents" et de la "marginalisation" de certains jeunes (3.2). Le rapport néerlandais indique, parmi les causes du chômage, "le changement d'attitude et de motivations des jeunes face au travail" (3.3.(b)). C'est évident, mais le chômage lui-même tend à renforcer cette nouvelle mentalité négative à l'égard de tout travail à prestations organisées et contrôlées; il s'agit d'une contre-culture...

Tableau 1

TAUX DE SCOLARISATION A PLEIN TEMPS DE LA POPULATION AGEE DE 15 A 18 ANS
 Pourcentage de la population de chaque âge inscrite dans l'enseignement
 durant l'année scolaire commençant à la date indiquée

Pays	Année	15	16	17	18	15-18
Australie	1971	81,5	54,2	37,2	23,6	49,4
Autriche	1969	54,8	32,6	23,6	16,4	31,9
Belgique	1966	75,1	61,3	47,0	33,2	54,2
Canada (a)	1970	98,0	89,1	77,2	45,8	78,1
Danemark	1970	85,2	66,8	31,8	23,2	51,7
Finlande	1967	(59,2)	51,9	43,5	35,2	47,4
France	1970	80,5	62,6	45,1	29,1	54,3
Allemagne (b)	1969	54,9	30,8	20,4	15,7	30,5
Grèce	1969	56,8	49,1	45,8	26,1	44,7
Islande	1970	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Irlande	1967	82,4	64,3	46,5	31,8	56,3
Italie	1966	42,1	33,6	27,4	20,2	30,8
Japon	1970	(83,8)	(79,0)	(74,8)	(29,9)	(65,8)
Luxembourg	1970	67,9	56,5	42,3	31,2	49,5
Pays-Bas	1970	79,7	60,6	41,5	28,4	52,5
Norvège (c)	1970	94,2	74,6	59,8	46,5	68,9
Portugal	1970	30,1	25,4	22,0	20,4	24,5
Espagne	1970	35,0	29,6	22,8	19,0	26,7
Suède (d)	1972	96,7	74,0	60,8	40,8	68,1
Suisse	1970	95,9	66,7	54,8	32,8	62,6
Turquie	1968	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	(21,1)
Royaume-Uni	1970	73,0	41,5	26,2	17,6	39,4
Etats-Unis (e)	1970	97,7	93,5	86,2	53,8	82,9
Yougoslavie	1968	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	36,8

Notes: (a) Ecoles pour enfants handicapés et écoles de commerce non comprises.

(b) Non compris les écoles professionnelles à temps partiel et sous scolarité obligatoire.

(c) Y compris un très petit nombre d'élèves à temps partiel.

(d) Non compris les effectifs des écoles spéciales.

(e) Y compris les étudiants à temps partiel dans l'enseignement supérieur.

() Estimations.

Source: Annuaire des Statistiques de l'enseignement, volume I, Tableaux internationaux, OCDE, 1974, p. 29.

assortis ou non d'études complémentaires à caractère technique ou professionnel; l'état civil est, pour la majorité, le célibat et, pour un grand nombre, la continuation de la vie au foyer des parents.

Le deuxième est constitué de jeunes adultes; il couvre le niveau "supérieur" en ce qui concerne les études et/ou, dans la majorité des cas, l'entrée effective dans une carrière (avec, en général, nettement moins d'études complémentaires que pour le sous-groupe précédent); l'état-civil est, pour la majorité, le mariage et un foyer familial propre (le service militaire n'affecte que les plus jeunes du sous-groupe et constitue une "année-charnière").

27. Afin de pouvoir se faire une idée de la structure du premier sous-groupe, il est important d'en connaître le taux de scolarisation à plein temps. A ce propos, il est utile d'examiner un tableau dont nous disposons pour la population de 15 à 18 ans (datant de 1974). En ce qui concerne les pays de la CE uniquement, on peut constater en général, pour le groupe d'âge en question, que l'Allemagne (1969) et l'Italie (1966) comptent presque 70% de non scolarisés (en Allemagne, il faut cependant tenir compte des écoles professionnelles à temps partiel sous scolarité obligatoire), le Royaume-Uni (1970) 60%, le Luxembourg (1970) 50%, la France (1970), l'Irlande (1967), la Belgique (1966) et les Pays-Bas (1970) moins de 50%. Mais il faut surtout noter pour tous les pays, la rapide diminution des effectifs scolaires qui, après un enrôlement initial très élevé, s'opère entre la 15ème et la 18ème année (avec cependant des taux de rétention parfois très différents d'un pays à l'autre: 15,7% à 18 ans en Allemagne; 33,2% (soit plus du double) à 18 ans en Belgique (1)).

Les problèmes et, en conséquence, les solutions sont du même type dans tous les pays qui, bien entendu, selon leur situation propre, insiste sur tel aspect plutôt que sur tel autre.

28. Pour le deuxième sous-groupe (18-19 à 23-25 ans), il est tout aussi utile de connaître le taux de scolarisation à plein temps. Nous ne disposons toutefois pas de données correspondant exactement à notre sous-groupe d'âge, mais l'Institut européen de l'Education a pu nous fournir des informations pour la période de 17-19 à 20-22 ans, selon les pays. Au-delà de ces âges, on constate une décroissance du taux de scolarisation, naturellement, de plus en plus rapide.

Voici le tableau en question:

(1) Aux Etats-Unis, 53,8% des jeunes de 18 ans (1970) sont encore scolarisés. En Suède, plus de 40%.

Tableau 2

TAUX D'ACCES A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Pays	Groupe d'âge considéré	Enseignement universitaire					Ensemble de l'enseignement supérieur				
		65	70	72	73	74	65	70	72	73	74
Allemagne dont Allemands	20-22	8,3 % 7,7 %	11,2 % 10,7 %	14,3 % 12,6 %	15,0 %		11,6 % 10,8 %	15,3 % 14,6 %	19,5 % 18,2 %		
	18-20	9,6 %	13,0 %	12,5 %	12,3 %	12,3 %	21,8 %			20,4 %	
Belgique	19-21	8,7 %	11,5 %	11,0 %	11,1 %	11,1 %					
	18-20	11,6 %	13,8 %	18,2 %	18,6 %	18,8 %	14,8 %	19,2 %	24,6 %	25,9 %	29,2 %
Danemark	19-21						14,8 %	27,9 %			
	17-20	5,4 %	8,3 %			8,0 %	12,8 %	18,3 %	22,8 %		
France	19-20	13,0 %	23,1 %	20,0 %			15,3 %	26,2 %	21,3 %		
	18-19	6,8 %	10,6 %	11,2 %	11,5 %		12,4 %	20,3 %	21,4 %		
Italie											
Pays-Bas											
Suède											
Royaume-Uni											
Etudiants anglais des universités											
Etats-Unis	18	27,8 %	31,2 %	27,1 %	26,7 %	8,2 %	38,5 %	49,4 %	44,3 %	43,6 %	
	18-19	13,3 %	17,1 %	21,4 %			17,6 %	23,6 %	29,4 %		
Japon											

Alors qu'aux Etats-Unis, le taux de rétention dans l'enseignement, pour les jeunes âgés de 18 ans, atteignait 43,6% en 1973, en Europe, pour la même année, il ne dépassait pas 25,9% (France, 18 à 20 ans).

II. Sens général de la crise de la jeunesse

29. Il n'est pas possible d'aborder, dans notre rapport, toute la problématique de la jeunesse qui, en fait, est le reflet d'une société en pleine crise et dont l'expression sociologique est le "generations' gap". Une vaste littérature, que nous ne pouvons synthétiser ici, rend compte de tous ces problèmes.

En ce qui concerne le rôle de l'éducation, force est de constater que les jeunes ne croient plus ou, en tout cas, ne se soumettent plus sans réserve aux valeurs qui constituent les fondements de notre société, qu'il s'agisse de la morale (notamment sexuelle), du civisme, du travail, de la consommation, du respect des hiérarchies, de la participation au jeu des pouvoirs institutionnels, de la reconnaissance des structures sociales, des objectifs de la vie économique (le profit, la carrière), ou encore, des rapports de l'homme avec la nature (l'environnement), des relations sociales (le "communautaire"), de l'acceptation d'une société surorganisée et hautement technique, des arts et de la science quant à leur rôle et à leur validité. Tout est remis en question. Mais si ce "refus" est surtout le propre des jeunes (qu'ils soient "militants" ou indifférents par conformisme), il faut à tout le moins admettre que le doute s'est aussi emparé des générations antérieures et se rencontre notamment parmi le corps professoral.

En proie à l'angoisse (ou en tout cas à l'inquiétude) quant au destin de l'humanité et de la société, la plupart des jeunes voient s'ouvrir devant eux un avenir des plus incertains. Comment s'étonner dès lors de leur agressivité parfois violente et de leur retrait dans le cynisme et la résignation.

Les jeunes forment une subculture ou plus exactement des groupes qui participent tous, peu ou prou, à une subculture se traduisant dans la manière d'être, le langage, les vêtements, les loisirs, le type de relations sociales et la consommation. Mais cette attitude ne relève que d'une minorité, si importante soit-elle, tant il est vrai que la majorité reste passive même devant les comportements les plus extrêmes. Les jeunes n'assument même plus celles des valeurs auxquelles, au fond, il croient encore (la démocratie) parce qu'ils les considèrent comme dénaturées, falsifiées et exploitées par les pratiques intéressées ou mystifiées de leurs aînés. Ce phénomène n'est, certes, pas nouveau dans l'histoire, mais il se manifeste aujourd'hui avec une intensité disruptive. Plus récent par contre est le comportement des adultes et, en particulier, des parents qui non contents de laisser faire les jeunes, les imitent dans leur style d'habillement, leur langage et leurs loisirs. Autrement dit, non seulement les adultes laissent faire les jeunes -ce qui n'est pas forcément mauvais- mais ils ne se donnent plus la peine de confronter leurs opinions et leurs attitudes avec

celles de leurs cadets, un fait d'autant plus regrettable que c'est précisément ce que ces derniers attendent d'eux.

Un document interne des Communautés, intitulé "Youth and the European Communities" (a first discussion paper), nous explique, à la section II (Defining Youth policy), qu'un processus mobilisant des actions multiples doit tendre à un premier objectif: "the equipping of young people to play a positive role in a democratic society". Il ne s'agit pas là du seul accomplissement personnel mais encore du rôle des jeunes "as a dynamic for change in society", un but qui ne peut être atteint sans une connaissance approfondie de la société et sans la mise en place de pratiques et de procédures démocratiques. Une telle action est évidemment fonction du système éducatif formel et doit s'insérer dans la vie de la communauté locale aux besoins de laquelle elle doit répondre (1). Ce principe ouvre de nouvelles perspectives d'éducation pour les groupes socialement défavorisés et laisse entrevoir une possibilité de promouvoir l'orientation européenne dans ce domaine (2).

III. Le refus de l'Ecole par une jeunesse en métamorphose

30. L'école et, bien entendu, corrélativement l'éducation sont rejetées par les jeunes. Informés par les mass media d'une façon vivante mais totalement confuse, les jeunes trouvent l'école ennuyeuse et artificielle. Un grand nombre d'entre eux quittent l'enseignement pleins de désillusions, voire même écoeurés. Sitôt libérés de l'obligation scolaire, la plupart de ceux qui terminent leurs études (sans avoir pour autant couvert un cycle d'études complet) ne continueront pas d'étudier et n'en éprouveront pas ultérieurement la nécessité. Leur participation à l'école est pour eux un échec. Et cet échec, qui se traduit concrètement par des résultats médiocres et des retards scolaires parfois importants, est particulièrement ressenti par les élèves appartenant à la classe ouvrière et paysanne. L'inégalité des chances apparaît donc évidente en ce qui les concerne.

Examinons de plus près, à présent, ce sentiment répandu d'insatisfaction vis-à-vis des études.

On constate, en premier lieu, une influence grandissante de l'"école parallèle" qui prive les "maîtres" de leur monopole traditionnel du savoir et sape leur prestige, un prestige, par ailleurs, déjà

-
- (1) L'encadrement de la jeunesse -spécialement pour le sous-groupe de 15-16 à 18-19 ans - peut être constitué par les libres organisations de jeunes, politiques, culturelles, éducatives, à buts particuliers ("jeunesse scientifiques", etc.).
- (2) L'article 50 du Traité de Rome dispose que les Etats membres, dans le cadre d'un programme commun, vont encourager l'échange de jeunes travailleurs. Il y a aussi les possibilités offertes par le Kreissig Fund (résolution du Parlement européen en 1959). V. aussi la recommandation de la Commission au Conseil visant à créer un organe représentatif de la jeunesse européenne: "Le Forum européen de la jeunesse" (février 1975).

manifestement amoindri par le statut socio-économique relativement discrédité de tous les enseignants.

D'autre part, sur le plan psychologique, on remarque que les élèves, désormais débarrassés de leurs inhibitions grâce à une éducation familiale plus permissive, osent aujourd'hui dévoiler leurs "états d'âme" et manifester ostensiblement leur ennui. On peut imaginer, dès lors, combien il doit être difficile pour un professeur de capter l'attention de sa classe lorsque ne fût-ce qu'un tiers de celle-ci affiche sans vergogne son ennui.

On ne peut parler des problèmes des jeunes et passer sous silence la remarquable évolution d'ordre psycho-physiologique dont ceux-ci sont l'objet, depuis une trentaine d'années, du moins dans les pays les plus avancés. En effet, les modifications physiologiques, sexuelles et psychologiques, en un mot ce qu'on appelle la puberté, se produisent aujourd'hui vers 14 ans et non plus, comme jadis, vers l'âge de 16 ans. D'aucuns affirment que les jeunes sont plus vite "mûrs" qu'il y a trente ans, un avis qui n'est cependant pas partagé par tout le monde. Quoi qu'il en soit une constatation s'impose: les jeunes sont différents et subissent, plus tôt qu'autrefois, certaines transformations. Il en est une notamment, d'ordre psychologique, qui marque le passage d'un état où l'adolescent s'intéresse à son environnement à un état où il se concentre sur lui-même. Dans ce processus, le jeune, détourné du monde extérieur, ne cherche plus à s'instruire mais s'efforce plutôt de trouver les moyens pour s'insérer activement dans son environnement qu'il a tendance à remettre en question.

Or, cette propension à se mettre en cause apparaît, nous l'avons vu, deux ans plus tôt que par le passé, alors que la scolarité, elle, est prolongée légalement et spontanément de plusieurs années... De surcroît, les jeunes n'entrent plus généralement dans le second cycle d'études vers l'âge prévu de 12 ou 13 ans, mais -du moins pour nombre d'entre eux- vers 14 ou 15 ans, c'est-à-dire précisément à l'âge de la puberté. Ajoutons encore que l'allongement des études (et du temps nécessaire à beaucoup pour en couvrir les cycles) prolonge la dépendance socio-économique. C'est là certainement une des causes du "négativisme" et de l'insatisfaction qui se sont répandus dans les milieux jeunes.

A ces considérations, il faut encore ajouter les perspectives d'avenir incertaines qui s'offrent aux jeunes. Devant le caractère "opaque" de la vie professionnelle, ils sont anxieux à l'idée de devoir s'y insérer et craignent de ne pas trouver un emploi du moins gratifiant et adapté à leurs qualifications. Le système scolaire maintient de la sorte pendant deux ans au moins et fréquemment pendant trois ans, sinon plus, les jeunes dans une atmosphère qui leur devient insupportable... Cet ennui et cette inquiétude engendrent la contestation à l'égard des efforts que déploient les enseignants pour jouer efficacement un rôle emprisonné dans des normes éculées.

31. Le noeud du problème se situe à ce niveau. Et c'est donc là que des changements doivent être apportés. On comprendra mieux maintenant pourquoi nous avons retenu en priorité le groupe d'âge de 15-16 à 23-25 ans, car le statut des jeunes adultes et les chances de formation qu'il peut leur apporter conditionnent dans une large mesure les solutions aux problèmes des plus jeunes. C'est donc sur ce terrain prioritaire que doit porter la politique systématisée de l'éducation. Devant la nécessité "de faire quelque chose d'urgence", pour porter remède à la crise de la jeunesse, les gouvernants ont certes déjà agi mais avec trop de hâte, de façon trop empirique et sans concentrer leur efforts.

Le rapport de l'OCDE en vue de la Conférence de Stockholm (1) partage nos préoccupations quand il diagnostique: "... l'école ne réussit pas à s'adapter à l'évolution des besoins de la jeunesse, ceux des adolescents en particulier; elle ne fournit pas les prestations qui conviendraient à une éventuelle clientèle d'adultes; son action sur l'égalisation des chances est décevante; ses structures ne permettent pas d'allier la théorie à la pratique et surtout elle ne suit pas les modifications qui interviennent dans le monde du travail.

Pour toutes ces raisons, et d'autres encore, les critiques qui s'adressent à l'éducation ne manquent pas; en fait, elle semble être la cible d'un grand nombre d'attaques qu'il serait plus juste de diriger vers la société dont elle ne représente qu'une partie."

Le même rapport (2) pose correctement le fond du problème et montre également à quelle phase de l'éducation doit être apportée la solution: "Cela dit, la demande qui s'adresse à une éducation post-secondaire, entreprise dès la fin de l'enseignement secondaire, reflète davantage l'absence de toute autre solution qu'un choix absolu, formulé en présence d'une vaste gamme d'options. L'assurance de pouvoir reprendre des études plus tard devrait, a priori, avoir pour effet de diminuer la demande (qui traduit souvent les pressions exercées par la famille en faveur d'une extension de la formation initiale).

Inversement, si la reprise des études à l'âge adulte ne soulève pas l'enthousiasme, cela peut tenir à la nature de l'enseignement dispensé, à sa présentation et à sa disponibilité."

Cette réflexion, si concise soit-elle, démontre que la solution réside dans la pleine application du concept de l'éducation permanente au groupe d'âge que nous avons retenu.

IV. Les réponses de l'éducation permanente

32. Rappelons succinctement les "perspectives opérationnelles" qui se dégagent du principe de l'éducation permanente en ce qui concerne les

(1) OCDE, document, CME/IX(75) 3, p. 11.

(2) Op. cit. p. 47.

"formations d'adultes" (v. ci-avant les §§ 23 et 24 et les conclusions du chapitre B). Ces perspectives doivent donc s'appliquer en priorité au groupe d'âge de 15-16 à 23-25 ans, en gardant à l'esprit que le premier sous-groupe (15-16 à 18-19 ans) représente la phase d'entrée dans l'âge adulte (une étape qui suit l'adolescence, la fin de l'enfance) et que le deuxième sous-groupe (18-19 à 23-25 ans) correspond à l'entrée dans le monde adulte sous tous ses aspects économiques, sociaux et culturels et ... éducatifs.

Compte tenu des caractéristiques de ce champ d'application, les "perspectives" des §§ 23 et 24 sont pertinentes, à savoir:

- référence au contexte éducatif global et territorial;
- autoformation assistée; individualisation poussée au maximum; pédagogie de "soutien" et pédagogie de "contrat" à caractère compensatoire des handicaps, intégrées dans une pédagogie de groupe;
- démocratie participante dans le sens notamment que tous les citoyens, et non pas seulement ceux d'un niveau de culture élevé, doivent pouvoir influencer l'école;
- intégration des formations théorique, professionnelle et générale (c'est-à-dire "savoirs", "savoir-faire" et "savoir-vivre");
- définition active des besoins; le "droit à l'erreur";
- intégration, dans les processus éducatifs, de l'orientation et de la guidance afin de garantir des choix responsables; étapes: problèmes, besoins, projets.

Sans analyser en détail l'impact de ces perspectives, sur les différents ordres d'enseignement, disons simplement que de tels principes comportent:

- la formation multidisciplinaire en remplacement ou, en tout cas, en complément, d'enseignements par disciplines;
- le travail indépendant en lieu et place du travail constamment encadré;
- l'intégration de l'évaluation et de l'auto-évaluation dans l'acte éducatif pour éviter que le contrôle, extérieur à l'éducation, en devienne finalement l'objectif.

Ces orientations nouvelles constituent sans aucun doute des réponses efficaces au "mal de la jeunesse" tel qu'il a été décrit au chapitre C, sections II et III. Elles doivent servir de base aux réformes des structures, des contenus et des méthodes à appliquer au groupe d'âge considéré en tenant compte des caractéristiques propres, mais interdépendantes, des deux sous-groupes.

V. Les principes de l'éducation permanente appliqués en priorité aux jeunes de 15-16 à 23-25 ans

33. Les solutions au problème budgétaire constituent un autre aspect de l'entreprise réformatrice définie plus haut. Il est évident qu'aujourd'hui opinions publiques et orientations politiques, dans les pays membres de la CE, vont dans le sens d'un freinage à la croissance rapide des dépenses globales en matière d'éducation. Celles-ci se heurtent à d'autres priorités de même qu'au pouvoir de taxation limité des Etats. D'autre part, dans la perspective de l'éducation permanente, des besoins croissants s'affirment au niveau de la formation des adultes, laquelle tend à s'intégrer dans un vaste secteur éducatif qui lui-même doit être intégré dans le système global d'éducation. Enfin, il est absolument indispensable de développer l'enseignement pré-primaire, non seulement parce que la phase de développement infantile qu'il couvre est décisive pour assurer une égalité des chances, mais encore parce qu'il apporte des solutions qualitatives au problème de la libération des jeunes femmes en vue d'un travail professionnel. Il apparaît donc clairement que l'enseignement fondé organiquement sur le "primaire", sur le "secondaire général, technique ou professionnel" et sur le "supérieur" est concurrencé, sur le plan des moyens et des priorités, en amont et en aval.

Une question cruciale se pose dès lors: faut-il sacrifier le développement de la petite enfance, celui de l'enfance et de l'adolescence ou celui des adultes? Les gouvernements devront prendre des décisions et, inévitablement, opérer des choix. Mais sans doute ne perdront-ils pas de vue que le préscolaire est capital dans la mesure où, par exemple, il conditionne le langage (sur les plans qualitatif et quantitatif) - un facteur, à son tour, déterminant pour les études postérieures - et où, par ailleurs, il favorise la libération de la femme. De même, il ne peut être davantage question de sacrifier l'éducation des adultes qui constitue un élément essentiel de l'existence et de l'équilibre de notre société.

Le choix que nous avons fait de porter, en priorité, notre effort sur le groupe d'âge de 15 à 23 ans, dont les besoins, faut-il le rappeler, sont particulièrement aigus, s'explique donc par le fait que les solutions préconisées pour cette catégorie constituent des modèles d'un grand intérêt pour les autres classes d'âge.

En outre, ce choix a pour mérite d'englober dans ses réformes une partie importante de l'enseignement "organique" (tout le postobligatoire) sans couvrir, de façon préférentielle, l'âge adulte de la maturité (au-delà de 25 ans). Il devrait normalement aussi mettre parents et milieux familiaux en mesure de mieux assurer le développement de la prime enfance. Cet objectif atteint, il pourrait peut-être en résulter, à terme, un allègement pour les enseignants du préprimaire dont l'enseignement, en tout état de cause, devra être planifié sur base de l'implantation déjà largement acquise aujourd'hui. D'autre part, si la famille est ainsi amenée à participer davantage sur le plan éducatif et si une plus grande collaboration existe entre parents et école, il ne fait aucun doute que toute l'éducation des

jeunes s'en trouvera améliorée. Tout se tient en vérité et toute approche du problème doit être globale.

34. Il faut garder à l'esprit que l'égalité des chances doit rester l'objectif majeur d'autant plus que, dans ce domaine, on se trouve aujourd'hui dans une impasse. Au surplus, deux constatations fondamentales s'imposent. La première concerne la fin de l'obligation scolaire qui coïncide, dans les pays membres de la CE, avec la cessation de toute participation scolaire significative pour la plupart de la population (v. tableau 1, âge de 17 ans). La seconde constatation se rapporte à la réussite des études qui reste, en dépit de possibilités plus nombreuses, tributaire des résultats acquis au cours de la formation initiale. Mais ces résultats étant étroitement liés à la condition sociale, la multiplication des possibilités, pour parler en termes relatifs, reflète plutôt qu'elle ne redresse les inégalités sociales (1).

Il faut bien reconnaître en toute objectivité que, dans de telles conditions, l'éducation récurrente ne fait que renforcer les inégalités initiales: les nouvelles possibilités d'études continuent, en effet, de favoriser ceux qui l'étaient déjà par leurs études antérieures.

Est-il possible de remédier à cette inégalité par une interruption généralisée des études? Plus exactement, les chances redeviendraient-elles plus égales si elles étaient postposées et greffées sur une expérience professionnelle et de plus fortes motivations? Dans pareille éventualité, encore faudra-t-il tenir compte que les plus défavorisés initialement resteront toujours moins motivés et moins aptes à reprendre des études, lesquelles devraient cependant tendre à combler leurs retards et à compenser leurs échecs antérieurs. Interrompre les études pour les reporter dans le temps n'est donc en soi qu'une solution partielle, ces "deuxièmes" chances, à condition qu'elles soient créées, restant inégales.

C'est pourquoi nous nous en tiendrons à l'aire d'intervention que nous avons délimitée, mais toujours, bien entendu, dans la perspective de l'éducation permanente.

Les réformes doivent chacune répondre à des objectifs clairement définis et toutes doivent inspirer des "perspectives" d'application. Tel est la clé du succès.

Mais d'abord, comment offrir à tous les jeunes de 15-16 à 18-19 ans (un âge qui correspond à la première phase postobligatoire des études) un "pont" qui leur permette d'accéder soit directement aux études "supérieures", soit à toute formation récurrente susceptible d'assurer un meilleur accomplissement de la personnalité à la fois sur le plan professionnel et au niveau de la vie sociale sous tous ses aspects ?

(1) Voir aussi, par exemple, T. Husen, Origine sociale et éducation OCDE/CERI, 1972.

Le premier problème qui se pose ici est celui des retards scolaires. De nombreux jeunes, en effet, n'arrivent pas à couvrir (à une ou plusieurs années près) le dernier cycle élémentaire ou encore y parviennent très péniblement et non sans "malfaçons" et un profond écoeurement.

Le premier objectif en ce qui les concerne est donc la mise en place d'un dispositif qui permette aux jeunes de cet âge de rattraper leurs retards ou de corriger la médiocrité de leurs connaissances, deux facteurs qui débouchent, à des degrés divers, dans une même situation (notamment blocage en ce qui concerne toute étude ultérieure). C'est ce dispositif complexe que nous allons étudier dans les pages qui suivent.

VI. Réforme par la multiplication des options

35. Seules quelques indications peuvent être données à ce sujet.

1°) La structure des programmes devra reposer sur un large éventail d'options de plus en plus nombreuses à mesure de la progression des études pour finalement jouer un rôle prépondérant. Il convient de distinguer ici deux systèmes: les filières et les options.

Les filières sont des apprentissages parallèles qui n'autorisent pas les élèves à passer d'une branche à l'autre et qui empêchent notamment certains d'entre eux de poursuivre leurs études au-delà d'un certain niveau, leur rendant particulièrement difficile l'accès à l'enseignement supérieur.

Les options, par contre, permettent aux élèves de poursuivre leurs études en leur donnant la possibilité d'approfondir une matière sans rencontrer les obstacles que pose souvent un programme rigide. Il est évident, dans une telle perspective, que l'enseignement supérieur doit leur assurer la même ouverture "optionnelle", un moyen d'atténuer les exigences quant aux connaissances préalablement acquises.

2°) Les "retardés" doivent être suivis individuellement ou par petits groupes de "rattrapage". La finalité de cette pédagogie de soutien consiste à combler, au maximum, toute lacune ou carence qui empêche certains de poursuivre leurs études selon les options faites, lesquelles, par ailleurs, pourront être réadaptées aux capacités acquises par les élèves. Le présent effort vise donc à "remettre en selle" les handicapés scolaires de la phase obligatoire.

3°) Mais le régime des options ne se limite évidemment pas aux seules catégories précitées. Il est en soi valable pour tous les élèves. Pour les éléments plus brillants et, en général, pour tous ceux qui se destinent aux études supérieures plus poussées, les options, au niveau secondaire, assureront une préparation et un accomplissement meilleurs que les programmes catégoriels plus cloisonnés. A noter d'ailleurs que certaines écoles aux Etats-Unis, en Allemagne et en Belgique s'orientent déjà dans la voie d'options de plus en plus larges à ce niveau d'études. Certains

estimeront toutefois inacceptable que le secondaire supérieur ne dispense pas une culture "complète" et qu'il n'aborde pas des matières telles que les sciences naturelles, l'histoire ou la géographie. A ceux-là on rétorquera que de telles "insuffisances" existent déjà pour tous ceux -et ils forment la majorité- qui ne suivent pas l'enseignement secondaire "général" (1) et que l'on ne s'en préoccupe guère. D'autre part, cet argument tient de l'illusion de l'"encyclopédisme", fausse culture débouchant dans une distinction de classe et, au surplus, de moins en moins réalisable compte tenu du progrès et de la diversification des connaissances. En définitive, l'enseignement de la "culture générale" ne peut plus donner qu'un vernis, bientôt écaillé, tandis qu'un système d'options permet à chacun d'approfondir les thèmes d'études choisis et, par conséquent, d'assimiler et de maîtriser des connaissances intellectuellement "pratiquées". Il s'agit là d'un humanisme plus vrai à l'opposé de connaissances conventionnelles et superficielles.

Ajoutons encore que les enfants, qui éprouvent des difficultés dans certaines disciplines traditionnelles et sont, de ce fait, rejetés par le système ou tenus pour incapables, bénéficieraient autant du régime des options que les esprits "exceptionnels" particulièrement doués dans une matière déterminée.

Une deuxième objection plus sérieuse est formulée à l'égard des options importantes dès la première phase d'études: les orientations prématurées. Mais le système, lui-même, permet d'en corriger les inconvénients. En effet si pour une raison ou une autre, l'option se révèle erronée, il sera toujours possible de lui substituer des formations intensives pour atteindre une nouvelle option à un niveau suffisamment élevé. Qui dit "option" mise essentiellement sur la force de motivation, véritable stimulant: quinze jours d'efforts, pour atteindre un but auquel s'identifie l'adolescent, peuvent valoir toute une année scolaire d'un cours imposé par le programme.

Enfin, le régime d'options n'est pas un "laisser-aller". Chaque année devrait, en effet, comporter un "noyau d'approfondissement" formé par un petit nombre de matières clés, suffisamment diversifiées; la première année pourrait, par exemple, inclure mathématiques, langue maternelle, une langue étrangère, sciences naturelles, ou bien, sciences exactes, une langue étrangère, biologie, dessin ou mécanique. Le "noyau" pourrait se réduire et s'homogénéiser progressivement au cours des années suivantes pour aboutir à de plus nombreuses options totalement libres. Il ne s'agit encore là cependant que d'une formation par disciplines, certes très nécessaire méthodologiquement: chaque année, à mesure des études, une plus grande place devrait être réservée à l'approfondissement de certains problèmes et à la conception de projets pluridisciplinaires. Ce serait là une façon de répondre

(1) V. § 20: les filières du "savoir" et celles du "savoir-faire". Quant à une culture traditionnelle élémentaire, couvrant toutes les branches de l'enseignement, elle aura été donnée durant la phase d'obligation scolaire.

à la fois à la "demande" de disciplines, dont les bases élémentaires ont déjà été acquises, et à la "pratique" concrète de ces disciplines.

Bien sûr, toute option à ses divers niveaux implique des "pré-alables" qui requièrent des séquences bien déterminées. Celles-ci seront plus structurées et contraignantes pour les études du type cumulatif que pour les études de type non cumulatif au sens de Maurice Reuchlin (1).

Organiquement, les options produiront un certain nombre d'"unités capitalisables" (Bertrand Schwartz) constituant donc des ensembles modulaires.

En conclusion, il est urgent, en ce qui concerne les trois points précédents, d'établir des programmes de recherches dont le but serait de remplacer les structures actuelles des matières enseignées par des unités d'option à structuration modulaire; de définir les organes producteurs d'options sur la base d'une définition systématique des "besoins" et enfin d'évaluer les expériences ou les réalisations en cours et de prévoir des expériences-pilotes appropriées pour le développement du système "optionnel".

VII. Réforme par le rôle de l'orientation et de la guidance

36. Les études ainsi conçues postulent le rôle fondamental de l'orientation et de la guidance régies, d'ailleurs, par le principe de l'éducation permanente (2). Mais substituer aux traditionnels examens et concours -modes d'évaluation négatifs- orientation et guidance ne suffit pas, encore faut-il tenir compte que plus un régime d'études est basé sur les options, plus celles-ci doivent être pleinement et consciemment assumées par les intéressés. Il faut en effet permettre aux jeunes de se "situer" à tout moment dans la complexité des unités offertes. Il est donc indispensable de dégager leurs "besoins" réels et de là leurs aspirations, lesquelles devront être ensuite confrontées avec leurs facultés intellectuelles en prenant en considération l'expérience et la cognition précédemment acquises.

Voyons à présent en quoi consiste exactement l'étude d'une matière (contenu réel et méthodes) et quels seront les débouchés offerts par les compétences acquises soit en vue d'études ultérieures soit en vue

(1) L'enseignement de l'an 2000. Le problème de l'orientation (Paris, PUF) 1971, 124 pages.

(2) Dans une recommandation à la Conférence de l'ILO, les programmes de guidance professionnelle sont considérés comme un objectif essentiel: "to provide children and young persons not yet in the labour force with the basis for choosing a line of education or vocational training in the light of their aptitudes, abilities and interests and the employment opportunities likely to be available to them" (60th Session, 1975, Report VI (1), p. 68).

d'une activité professionnelle. Un tel "service", inéluctablement individualisé, suppose que l'orientation et la guidance se substituent aux modes d'évaluation et de sélection traditionnels, désormais inutiles et, à cette fin, qu'elles soient intégrées dans la pédagogie et dans le processus même de l'acquisition des connaissances.

A propos du rôle de la Commission européenne dans le développement de la guidance professionnelle par les Etats membres, le rapport du groupe de travail, créé conjointement par le Directeur général pour la recherche, la Science et l'Education de la CE, contient de nombreuses suggestions dans ce sens. Le rapport souligne aussi la nécessité d'un lien plus réel entre le monde du travail et celui de l'éducation. Il suggère un régime d'alternance entre travail et études qui instaurerait des périodes d'expérience professionnelle pour ceux qui étudient et des modes d'éducation récurrente pour les travailleurs ayant terminé leurs études. C'est la solution qui sera développée ci-après (1). Ne confondons pas, toutefois, alternance et interruption des études, une solution, cette dernière, dont nous avons montré les imperfections.

En conclusion, orientation et guidance doivent devenir les principales dimensions de la formation des enseignants (mais non sans applications pratiques). Reste à examiner les procédures à suivre afin que orientation et guidance permettent, avec un maximum de garanties, de situer réellement, dans le cadre même de l'autoformation, chaque individu, à chaque étape, selon ses besoins, ses aspirations, son acquis et ses aptitudes. Reste à savoir aussi dans la pratique ces "données" se traduiront en options (il faudra, à cet égard, dégager en termes professionnels le rôle individuel et collectif des enseignants). D'une manière générale, il faudra conseiller et non imposer, car la responsabilité d'un choix incombe à l'étudiant ("learner"). Enfin, cette organisation aura pour cadre opérationnel le territoire, le "district éducatif et culturel" (nous y reviendrons plus loin) qui conditionne toute définition des besoins et toute réponse à ceux-ci.

D'autre part, chaque jeune devrait quitter l'enseignement obligatoire ou le secondaire supérieur (classique, professionnel ou technique) nanti d'une "note d'orientation" établie sur la base d'un dossier d'études personnel et suivant les possibilités d'études ultérieures et de travail offertes par le district. Cette note décrirait avec précision toutes les possibilités de formation (y compris celles d'ordre culturel et politique) pour l'immédiat et pour l'avenir (récurrence). Elle indiquerait, en outre, les "droits" de l'individu en la matière, notamment en ce qui concerne les congés payés d'éducation, la valorisation de l'expérience professionnelle pour entreprendre des études supérieures, le recours à l'orientation et à la guidance, l'usage des organismes de placement, des droits syndicaux et, d'une façon générale, tout ce qui a trait à l'information.

(1) Ce point a déjà été au centre des discussions de la 8ème Conférence européenne de l'Education (Berne, 1973). V. rapports Janne et Géminard.

Enfin, la note devrait faire l'objet d'une discussion individuelle ou collective de manière à donner les informations les plus complètes possibles et à indiquer les voies et moyens pour en obtenir d'autres ultérieurement. Rappelons, à cet égard, qu'un accès totalement libre à l'information est le premier facteur d'égalité et de démocratie.

VIII. Le statut d'alternance du travail productif et des études pour le groupe d'âge de 15-16 à 18-19 ans

37. Il est incontestable que la poursuite des études à plein temps, sans interruption après l'obligation scolaire, prolonge la dépendance des jeunes et les prive d'autonomie. Or cette situation est antinomique avec la puberté (plus précoce que jadis) qui se traduit précisément par un besoin de s'affirmer, d'agir, bref, par une recherche de son identité. D'autre part, un enseignement, quelle que soit sa forme, qui ferait fi de l'analyse des modes de travail, est inadmissible, ce qui exclut que certains jeunes - les "plus doués" - poursuivent sans les comprendre des études supérieures et que d'autres - les "moins doués" - soient plongés dans le travail sans disposer d'aucun outil pour comprendre leur environnement.
- Enfin, il est temps que les jeunes, isolés pendant des années du monde extérieur, cessent d'être rejetés par celui-ci sous le prétexte - un prétexte vrai mais combien dangereux - qu'ils n'ont en fait aucune expérience.

Il s'avère donc nécessaire d'ouvrir, aux jeunes de cet âge, un véritable champ d'action social où ils se sentent responsables. Parallèlement il convient de réformer leurs études, dans la perspective de l'éducation permanente et des remarques faites précédemment (v. VI et VII) afin que l'école n'engendre plus ennui, écoeurément, superficialité et absence d'engagement. Cela étant bien posé, il faudra ensuite créer un régime d'alternance entre études optionnelles et travail productif réel, deux activités qui doivent être placées sur le même pied. Il va sans dire qu'il importe de veiller à la complémentarité des études et du travail, étant entendu que les premières impliquent nécessairement une dimension technique et pratique et le second, une organisation des ressources formatives sur les plans cognitif et social. Le terme "ressources" rappelle que toute forme d'étude doit, dans la mesure du possible, "aller aux ressources", à savoir: vie technique, vie sociale, nature et culture, autant de domaines où les connaissances se manifestent. Le régime d'alternance paraît donc répondre non seulement aux besoins économiques et sociaux, mais encore aux besoins pédagogiques et psychologiques.

Voici, à présent, une hypothèse d'application qui, bien entendu, suppose des mesures drastiques pour réduire au minimum les retards scolaires à la fin du primaire et au début du secondaire:

- a) entre 15 et 16 ans, les jeunes seraient "préparés" à une entrée partielle dans la vie active. Autrement dit, les enseignants donneraient certaines matières en collaboration avec des personnes

venant de l'extérieur. Ce serait là le premier point de jonction entre théorie et pratique;

- b) entre 16 et 18 ans, les jeunes travailleraient, par exemple six mois au lycée ou au gymnase et quatre mois "en stage" (il va de soi qu'ils "travailleront" et auront des responsabilités).

Ce régime pourrait être à la fois progressif et variable en fonction des motivations individuelles:

- "progressif": à 16 ans, les jeunes pourraient faire par exemple 7 mois de lycée ou de gymnase et 3 mois de stage; à 17 ans, respectivement 6 mois et 4 mois et à l'université les durées varieraient de 6 à 5 mois d'études pour 4 à 5 mois de "travail";
- "variable en fonction des motivations individuelles": les adolescents qui ont choisi de "travailler" pourraient faire 7 mois de travail et 3 mois seulement (mais pas nécessairement consécutifs) d'études, la proportion étant donc ici inversée.

Un tel régime suppose notamment que les entreprises et les administrations pourvoient non seulement à des "postes" mais aussi à des "postes protégés". En effet, dans l'état actuel des choses, les jeunes de 16 à 18 ans étant bien entendu sans qualification et donc dans l'impossibilité de poser des actes "intelligents" et "formateurs", le stage risque d'être inutile, voire "déformant". D'où l'absolue nécessité d'adapter des fonctions, de préparer les jeunes aux futures occupations, de les rendre capables d'analyser et d'observer, de les suivre pendant leur stage, d'exploiter ensuite, à l'école, leur analyse et leurs réflexions.

Mais si toutes ces précautions sont nécessaires pour les privilégiés qui poursuivent leurs études sans interruption, elles le sont tout autant pour ceux qui doivent se mettre au travail ou à l'"apprentissage" avec plus ou moins d'études complémentaires. Pour les jeunes de 15-16 à 18-19 ans qui se trouvent dans ce dernier cas, il s'agira de corriger le déséquilibre en renforçant, par l'alternance, les activités plus purement cognitives auxquelles on attribuera autant d'importance qu'au travail. L'essentiel ici est de rendre à cette catégorie sociale le goût des études et de lui fournir les outils d'analyse et de référence nécessaires à une critique constructive et à une bonne compréhension de son travail. A cet effet, régime optionnel et formation générale auront pour premier objectif de répondre aux problèmes concrets résultant de la vie en communauté et de favoriser la réalisation de "projets". C'est par le truchement de ceux-ci que l'individu s'engagera personnellement à rattacher, par induction, les connaissances à la vie de travail ainsi qu'aux "problèmes". L'enseignement théorique, pour cette catégorie, doit donc être surtout pratique afin, répétons-le, d'apporter des réponses aux questions qui se posent directement aux intéressés. Psychologiquement, il s'agira de faire comprendre à ceux-ci que les connaissances constituent des "préalables" -"prerequisites"- indispensables pour l'élaboration de réponses "ayant un sens". Le contact entre besoins réels et études étant, dès lors, rétabli ces dernières peuvent être réhabilitées non plus en tant qu'activité exclusive à plein temps, mais comme alternance, pour environ la moitié du temps, avec le travail.

Une telle orientation doit logiquement postuler que tout "jeune" -quel que soit son milieu social- soit pourvu à l'âge de 18-19 ans d'une qualification professionnelle économiquement valable et répondant à son "profil" réel découvert à la faveur du jeu "optionnel", des exigences "alternantes" et de l'action explicite de l'orientation et de la guidance.

C'est ce que prévoit déjà le système allemand des Kollegestufe qui, en définitive, repose sur la double idée suivante:

- il n'y a pas de véritable culture qui n'aboutisse à une formation professionnelle (à ne pas confondre avec l'orientation selon laquelle il n'y a pas de savoirs sans savoir-faire qui va beaucoup plus loin);
- Il n'y a pas de véritable formation professionnelle sans culture critique, sans outil pour être capable d'analyser l'environnement et d'agir sur lui.

38. Tel est l'objectif de la politique de l'éducation en ce qui concerne le groupe pris en considération ci-dessus. Mais il est évident que la problématique se ramène, en fin de compte, à la fixation d'un statut commun à tout le groupe (but final). Ce statut comportera nécessairement:

- une obligation légale d'études (selon l'orientation décrite) à mi-temps (en gros) comportant, en alternance, un travail effectif. Le législateur pourrait bien entendu envisager une procédure progressive. Il va sans dire d'autre part que la loi devra prévoir, en ce qui concerne les 15-16 à 18-19 ans, certains quotas que les entreprises publiques et privées seront vivement encouragées à respecter et que le statut de ces jeunes devra être protégé compte tenu du contexte économique. A cet égard, les travailleurs seront notamment "syndicables", électeurs sociaux et éligibles (dans ce dernier cas, uniquement au sein de leur groupe);
- la couverture de cette période d'alternance études-travail par une rémunération appropriée pour tous vraisemblablement dans le cadre du régime de la Sécurité sociale. Entre-temps, les législations sur les "congés payés d'éducation" pourraient s'appliquer en priorité aux jeunes travailleurs de 15-16 à 18-19 ans. L'alternance serait possible au début, pour les jeunes poursuivant actuellement leurs études sans interruption, si les programmes d'études prévoyaient des stages de travail de plus en plus intensifs et rémunérés par un "Fonds social" adéquat, lequel remplacerait les bourses déjà largement octroyées, du moins dans certains pays.

L'objectif apparaît donc aujourd'hui clairement défini. Plus encore, on s'aperçoit que les transitions, basées sur des éléments déjà acquis, peuvent s'opérer avec réalisme et souplesse sans que soient négligés la psychologie et les intérêts actuels des groupes concernés.

39. En conclusion, il est urgent:

- a) d'étudier les modalités d'organisation de périodes de travail effectif pour les jeunes engagés à plein temps dans les établissements scolaires. Cela ne peut s'envisager sans un système institutionnel qui garantisse les choix individuels, (dans le cadre de l'orientation et de la guidance) et sans une surveillance sociale. Des liaisons devront s'établir entre études et stages, enseignants et responsables du travail, ces derniers pouvant, par ailleurs, devenir des "auxiliaires d'éducation", un rôle qui postule d'une part une formation pédagogique en plus de la formation technique et, d'autre part, un statut pécuniaire propre à rémunérer, comme il se doit, ces nouvelles prestations. Ce régime à "mi-temps" ou à "temps partiel" aurait, de surcroît, l'intérêt de mettre un frein à l'inflation du nombre de maîtres à plein temps. C'est ici que se pose le problème du coût total de l'éducation. Certes, toute transformation dans ce domaine (même si elle réduit la durée du travail à l'école), comme dans d'autres, est initialement fort coûteuse.

Il faudra en effet:

- former, dès le début, des enseignants à temps partiel;
- amener les enseignants des lycées à reconsidérer leurs méthodes (celles-ci répétons-le n'auront plus rien à voir avec le système où les jeunes n'ont aucune expérience personnelle du travail dans une entreprise).

En outre, on peut espérer qu'une telle transformation rende, à terme, l'éducation beaucoup plus efficace et, par conséquent, qu'elle encourage davantage les jeunes à poursuivre leur formation. Autrement dit, dans l'avenir, l'augmentation des coûts unitaires devrait être moins forte qu'aujourd'hui, alors que le coût total progresserait plus modérément. En conclusion, le bilan est positif: coût total "supportable" et rendement quantitatif et qualitatif nettement accru.

En tout état de cause, cet objectif doit être atteint progressivement, tandis que, de leur côté, les "auxiliaires" se substitueront peu à peu à l'ancien personnel. Il conviendrait encore d'envisager l'alternance enseignement-travail pour les enseignants professionnels eux-mêmes.

Le présent paragraphe ne donne que quelques indications d'ordre général. Les réponses techniques à proprement parler découleront de l'étude des problèmes traités ici, une étude dont on ne peut préjuger des résultats;

- b) d'étudier le problème posé par l'intensification de la formation générale, théorique et technique des jeunes au travail sitôt la fin de l'obligation scolaire. A ce propos, il faut, rappelons-le, accorder la priorité à l'instauration d'un régime privilégié permettant aux individus de rattraper leurs retards scolaires ou de combler leurs lacunes ou carences;

- c) d'étudier le régime des "congés payés d'éducation" de manière à couvrir légalement et financièrement la réalisation progressive de l' "alternance pour les jeunes travailleurs" (1);
- d) d'examiner la façon dont les structures de l'enseignement supérieur et le statut professionnel plus stabilisé des jeunes de 18-19 à 23-25 ans pourraient, mutatis mutandis, ouvrir les mêmes perspectives que pour le sous-groupe de transition (15-16 à 18-19 ans): adaptation des études supérieures (universitaires et non universitaires) de manière à les rendre plus flexibles (unités capitalisables, modules, grades et diplômes v. ci-après § 40); ouverture non formaliste et mise en place de dispositifs pour récupérer retards et carences; statut spécial d'alternance pour les étudiants à mi-temps et rôle de la législation des "congés payés d'éducation" pour le sous-groupe de 18-19 à 23-25 ans (des systèmes de crédits financiers préférentiels et privilégiés pourraient ici entrer en ligne de compte: v. l'expérience suédoise); multiplication et diversification des possibilités de formation des adultes (v. § 40 in fine).

IX. Le problème de la "certification"

40. Toutes les analyses précédentes, notamment en ce qui concerne l'instauration d'un régime largement "optionnel" et la substitution aux traditionnels examens de l'orientation et de la guidance, débouchent dans le problème de la "certification". Désordonnée et confuse, cette dernière serait préjudiciable à ceux-là mêmes qui désirent améliorer leur formation. Ce point capital a retenu l'attention de B. Schwartz dont nous synthétisons ci-après les perspectives qu'il soumet à la méditation.

La distinction entre diplômes et grades est au coeur du problème de la "certification".

Le "grade" est la reconnaissance, à un niveau bien déterminé, de capacités et d'aptitudes dans un certain domaine de connaissances. Par exemple, les baccalauréats de qualifications diverses correspondent à un grade. Ils attestent ainsi, dans des branches soit plus littéraires soit plus scientifiques, l'aptitude à approfondir des savoirs et la capacité à relier entre eux les divers éléments de ceux-ci (critère essentiel de la maîtrise d'un savoir). Les grades comprennent des ensembles de savoirs, qui, normalement, aboutissent à des savoir-faire.

Le "diplôme" est l'attestation d'une qualification professionnelle bien définie. Il est la reconnaissance de certaines capacités bien déterminées dans un ensemble lui-même bien circonscrit. Etre maçon, médecin

(1) A ce sujet, une étude comparative de l'Institut européen de l'Education contient toutes les données nécessaires en vue de conclusions pratiques (par M. von Moltke).

ou plombier exige des capacités professionnelles précises et, par conséquent, un diplôme. Au fond, celui-ci garantit, au regard des savoirs et des savoir-faire, l'exercice correct d'un "métier". Chaque diplôme correspond à un certain grade qui en fixe le niveau, c'est-à-dire le degré d'approfondissement des connaissances et des techniques, ces deux éléments étant en étroite corrélation.

Le diplôme implique certes des savoirs dans la mesure où ceux-ci apportent l'autonomie par rapport aux savoir-faire. Il se différencie essentiellement du grade au niveau de la démarche et du résultat. Alors que le point de départ du grade est généralement le savoir et le point d'arrivée, le savoir-faire -un moyen de mieux comprendre et de posséder les savoirs-, le point de départ du diplôme est le plus souvent le savoir-faire qui peut parfois, dans une certaine mesure, rester inexpliqué. La nature des liens entre savoirs et savoir-faire est donc différente selon qu'il s'agit d'un grade ou d'un diplôme.

Les principes, autour desquels s'articulent grades ou diplômes, doivent être les suivants:

- à chaque grade (donc à un niveau déterminé) correspond une grande diversité de diplômes;
- la préparation d'un diplôme doit, en principe, être rapide: un an à temps plein si possible ou deux ans en alternance, mais l'accumulation d'unités capitalisable par récurrence, sans durée globale précise, doit rester cependant possible (la durée totale des études requise pour les unités nécessaires est alors brève -l'équivalent, en général d'une année à plein temps).

Dans cette optique, le diplôme reste une qualification professionnelle greffée sur un grade (ou niveau) de connaissances dans un domaine déterminé. Il y a donc intérêt à encourager le titulaire d'un grade à obtenir, compte tenu du niveau de ce dernier, le diplôme correspondant le mieux à ses motivations par rapport à la vie professionnelle.

Un régime d'études largement "optionnel" comprendra des "grades" basés sur un noyau d'"unités" suffisant, lesquelles doivent être équivalentes sur le plan des capacités requises et organisées en séquences reposant sur des "préalables". L'identité de programme ne sera donc pas nécessaire, comme par le passé, pour qualifier au même grade. Il en sera de même pour les diplômes qui seront beaucoup plus diversifiés, étant entendu néanmoins qu'ils devront toujours rencontrer les exigences professionnelles de base propres à une activité déterminée (électricien, comptable, statisticien), ce qui implique des tronc communs.

Toutefois, certaines fonctions professionnelles du secteur tertiaire, fondées sur des études non cumulatives, pourront s'exercer sur la base de "grades" -en l'occurrence des savoir-faire étroitement liés aux savoirs- sans qu'un diplôme spécial ne soit nécessaire. Dans pareil cas, il est préférable cependant d'assimiler les grades à des diplômes très diversifiés pour ainsi dire individualisés (employeurs publics et privés devront apprendre à les "lire" pour dégager le "profil" professionnel auquel ils se réfèrent ou peuvent s'adapter).

Dans un tel contexte, l'éducation permanente permettra à tout adulte de reprendre ou de poursuivre des études, de progresser ou de "se promouvoir", ou encore de se cultiver en acquérant un nouveau grade ou, sur la base d'un grade déjà acquis, un nouveau diplôme. En France, par exemple, un baccalauréat permettra de préparer un "brevet de technicien" (valorisation professionnelle) et ensuite, sur la base des savoirs et savoir-faire ainsi acquis, de préparer les "unités" nécessaires pour obtenir un grade universitaire conforme aux acquis et grâce auquel il sera possible de conquérir un diplôme du même niveau. On le voit le système est un véritable va-et-vient entre le "général" et le "professionnel", deux dimensions indissociables mais qu'il s'agit de "doser" judicieusement.

Une définition des "grades" et de leurs dérivations, les diplômes, s'impose donc tout autant qu'une fixation de la grille d'unités "capitalisables" sur lesquelles se porteront les options par le truchement de l'orientation et de la guidance.

La réalisation d'une telle "grille" requiert un décloisonnement total dans et entre les établissements d'enseignement (au sens le plus large, qu'il s'agisse d'institutions pour adultes ou pour jeunes). Une tentative est à nouveau entreprise dans ce sens en Allemagne avec les "Kollegstufe". Ceux-ci vont même plus loin dans cette voie en prévoyant pour tous les jeunes une formation professionnelle et une formation générale. Là, le décloisonnement ne vise plus deux types de formation parallèles sans -ni même avec- passage de grades à diplôme et inversement, mais bien tout un ensemble où ces deux orientations sont pratiquement confondues.

Pour passer de la théorie à la pratique en matière d'éducation permanente (1), il est extrêmement urgent de trouver les moyens de subdiviser, de regrouper et d'aménager, compte tenu des besoins d'un territoire délimité, les programmes et moyens d'enseignement en unités capitalisables et celles-ci en modules. Des essais devraient être entrepris dans divers pays là où les districts font déjà partie de la réalité socio-économique et éducative ou restent à déterminer en fonction de cette réalité.

X. Synthèse de la réforme éducative du groupe d'âge de 15-16 à 18-19 ans

41. Reprenons, à présent, dans une synthèse, les réformes à entreprendre dans la perspective du principe de l'éducation permanente:

(1) Nous pensons que la rupture entre le principe de l'éducation permanente et sa mise en oeuvre effective provient essentiellement d'un manque de recherche telle que nous la définissons ici.

- un régime d'options de plus en plus larges pour le groupe de 15-16 à 18-19 ans devant aboutir, de 18-19 à 23-25 ans, à la libre mobilisation d'unités capitalisables en fonction ou non de "grades" ou/et de "diplômes". Il conviendra de compenser, par le biais de formations intensives, les retards ou le "droit à l'erreur" admis par le système. La multiplication d'unités conçues dans une approche interdisciplinaire de "problèmes" ou de "projets" doit être poursuivie;
- l'intégration, dans les études, de l'orientation et de la guidance en remplacement du traditionnel régime des examens. L'orientation -garantie de progrès- ne doit cependant pas être confondue avec la "certification" (grades ou diplômes) qui en est le résultat et qui atteste la maîtrise normale d'une unité ou d'un groupe d'unités capitalisables (sous contrôle continu). Il s'agit donc de distinguer dans le même processus deux opérations essentielles: l'orientation et l'évaluation.
- l'alternance de l'étude et du travail selon un statut organisé de 15-16 à 18-19 ans et selon le libre choix individuel de périodes d'études prélevées sur le travail professionnel de 18-19 à 23-25 ans, ce dernier sous-groupe d'âge jouissant de "congés payés d'études" assez largement comptés pour constituer réellement une "deuxième chance". Cette réforme, nous l'avons montré, peut être réalisée progressivement;
- la définition, dans le cadre des critères du nouveau système, des "grades" et des "diplômes" en vue de garantir une juste et efficace "certification".

En somme, les réformes à entreprendre, pour la formation du groupe d'âge de 15-16 à 23-25 ans, sont basées sur l'application progressive et planifiée de quelques concepts clés: permanence de l'éducation, égalité des chances, autoformation individualisée et assistée, démocratie participante, définition active des besoins, intégration des formations générale, théorique et professionnelle, régime "optionnel", orientation et guidance, alternance, certification réadaptée. Un nouveau système d'éducation, d'abord pour le groupe d'âge prioritaire, se matérialisera sitôt que ces concepts seront admis dans leurs conséquences politiques et optionnelles et qu'ils seront intégrés dans un régime cohérent.

Cette politique suppose des recherches et des études préalables dont nous avons défini le terrain dans les pages précédentes. La CE devrait les promouvoir afin de jeter de solides bases d'une action politique et opérationnelle.

Techniquement, l'objectif à atteindre est la mise sur pied progressive d'un régime de stages dont les conditions restent à définir et qui donnerait aux étudiants à plein temps du secondaire une possibilité de travail réel au sein d'entreprises (publiques ou privées). Ce régime implique la formation, en qualité de personnel enseignant auxiliaire, de techniciens responsables chargés, dans les entreprises, d'encadrer les stagiaires. Parallèlement, il faudrait définir (outre les contenus et les méthodes fortement "déscolarisées") les conditions et

les étapes de la mise en place d'un enseignement général à temps partiel, obligatoire et de plus en plus important pour les jeunes sitôt embauchés après la fin de l'obligation scolaire (avec ou sans études complémentaires) (1).

Ce régime suppose un statut spécial des jeunes travailleurs, les périodes d'études obligatoires pouvant être considérées comme un cas particulier des congés payés d'éducation, couvert explicitement par la loi.

On voit combien les solutions préconisées ici peuvent, dans la pratique, être appliquées sans grande perturbation ni problèmes sérieux.

XI. Un cas spécial et prioritaire: les jeunes chômeurs

42. L'augmentation du chômage des jeunes provient des difficultés économiques qui frappent actuellement l'Europe dans le cadre de la crise mondiale. Ce phénomène est à ce point primordial sur les plans social, économique et politique que nous estimons devoir l'examiner séparément mais toujours dans l'optique des perspectives que nous avons voulu ouvrir dans le présent rapport.

Il convient en premier lieu de noter l'aggravation du chômage dans les pays membres de la CE. Nous donnons ci-après un tableau qui illustre le chômage des jeunes (2). Remarquons que cette classe de chômeurs est formée dans tous les pays (à l'exception de l'Italie qui qualifie de "jeunes chômeurs" les moins de 21 ans) par les jeunes de moins de 25 ans et par toute personne, sans considération d'âge, qui cherche son premier emploi.

Le Conseil des Ministres de l'Education, par sa résolution du 9 février 1976 (point 22, b)), a réservé dans le "programme d'action" (IV) une place toute particulière au problème du chômage:

"Sans préjudice des actions des Etats membres, seront envisagés en priorité au niveau communautaire:

l'offre dans le cadre de la formation continue, d'enseignements complémentaires permettant aux jeunes travailleurs et aux jeunes chômeurs d'améliorer leurs possibilités de trouver un emploi.

-
- (1) A fortiori, ce régime d'étude serait imposé aux jeunes chômeurs pour qui le temps de travail serait remplacé par une formation professionnelle obligatoire.
- (2) Il est intéressant de faire remarquer, à ce propos, que dans certains pays, les entreprises refusent en principe d'embaucher les jeunes gens avant qu'ils n'aient rempli leurs obligations militaires. La situation est donc vraiment paradoxale: d'une part l'école n'autorise pas un grand nombre de jeunes à poursuivre leurs études sous prétexte qu'ils sont trop "faibles" ou qu'ils désirent travailler; d'autre part, le monde du travail les refuse pour la raison indiquée.

Tableau 3

LE CHOMAGE DES JEUNES 1973-1975 (1)

Etat Membre	Nombre de chômeurs							
	Milieu 1973	Fin 1973	Milieu 1974	Fin 1974	Milieu 1975	Fin 1975		
Belgique	14.596	26.187	18.564	46.677	50.987	89.224		
Republique Fédérale d'Allemagne	-	51.001	105.459	158.051	253.711	287.373		
Danemark	4.184	-	7.435	-	-	-		
France	94.800	187.100	123.400	331.500	276.400	462.000		
Italie	287.963	277.888	308.336	311.820	369.598	-		
Pays-Bas	27.130	37.065	33.761	59.935	62.370	87.234		
Royaume-Uni	154.256	-	174.122	-	436.226	-		

(1) Extrait d'une note intitulée "Youth Unemployment in the European Community", D.G. V, Statistics (Janvier 1976), CE.

A cette fin, le Comité de l'Education élaborera, avant le 1er juillet 1976, un premier rapport à l'intention du Conseil des Ministres de l'Education, réunis en Conseil..."

Dans le cadre de ces préoccupations, chaque pays membre a élaboré un rapport à l'intention du Comité de l'Education chargé d'en faire la synthèse. Sans vouloir interférer dans cette étude, nous croyons utile -dans l'esprit évoqué ci-avant- de reprendre quelques-unes des solutions préconisées par le rapport britannique, tant celles-ci nous paraissent originales, fécondes et d'un grand intérêt général.

43. Nous ne mentionnerons pas les mesures "classiques", que la plupart des pays européens adoptent pour stimuler l'emploi des jeunes, mais relèverons les éléments suivants:

- le Royaume-Uni s'efforce de combiner effectivement la "guidance éducative" dans l'enseignement secondaire et la "guidance professionnelle" (Careers Service) au sortir de l'école. La première guidance a pour but de faire prendre conscience à l'élève de la nature et des exigences des emplois qui lui sont personnellement offerts en fonction de ses études, de ses capacités et de ses aspirations (200 écoles sont déjà engagées dans cette voie). La deuxième guidance doit informer au mieux le jeune, en quête de son premier emploi, sur les possibilités de travail, de carrière et de formation complémentaire afin, dans ce dernier cas, d'améliorer son aptitude à s'orienter rationnellement compte tenu de ses capacités professionnelles (adaptées) et des limites du marché de l'emploi (les responsables de cette orientation restent en étroit contact avec l'industrie et le secteur tertiaire).

Cette guidance (Careers Service) est organisée par les autorités locales d'éducation en harmonie avec la politique de guidance du Secrétariat d'Etat pour l'Emploi (1). L'Ecosse a créé, en outre, des Comités régionaux dits "Ecoles-Industrie" destinés à assurer de meilleures liaisons entre les deux groupes concernés;

- le système britannique de formation comporte une institution originale: le "College of further education", dirigé par les autorités locales d'éducation sous la surveillance des Secrétariats à l'éducation d'Angleterre, d'Ecosse, du Pays de Galles et d'Irlande du Nord. Il s'agit d'établissements de formation professionnelle visant à réadapter des capacités et des spécialités ou à les

(1) V. à cet égard le rapport "Careers Education in the 1970". V. aussi la "Survey of Careers Education in Secondary Schools" par les Inspecteurs, publiée en 1974. Il en ressort que de nombreux enseignants sont dès à présent engagés dans le processus de la guidance. En Angleterre et au pays de Galles, l'"in-service training for careers teachers" est organisé d'une manière souple, soit par des cours "brefs" mais de plus en plus poussés, pour un grand nombre d'enseignants, soit par des cours d'un semestre ou d'un an dans des universités ou des établissements d'enseignement supérieur, pour un petit nombre d'enseignants, soit par des cours de durée et de niveau intermédiaires. En Ecosse, l'"in-service training" pour la guidance est de plus en plus généralisé dans le cadre des "collèges d'éducation" avec une intensité variable selon les besoins.

réorienter. Très flexibles quant aux programmes (à niveaux très divers), ils offrent des schémas multiples d'assiduité incluant la possibilité d'allocations d'études. Des "College advisory Committees" regroupent des spécialistes de l'industrie et des éducateurs. D'autre part, sitôt placé dans l'industrie, le jeune travailleur est suivi par des représentants compétents du Collège qui peuvent prescrire les formations complémentaires jugées souhaitables (au sein de l'entreprise et/ou dans le Collège). La dominante du système, empreint tout au long du processus du concept de "vocational preparation", est la conjonction de l'éducation et de la formation (training);

- le programme de la "Manpower Services Commission" (M.S.C.), pour la création d'emplois normaux, temporaires ou à caractère nouveau, prévoit de rémunérer les jeunes chômeurs occupant des postes "court terme" qui seraient d'utilité publique. A cette fin, organisations ou groupes locaux peuvent présenter des projets. Au 20 février 1976, 900 projets, dont le coût est estimé à plus de 12 millions de livres sterling, avaient été approuvés pour près de 11 000 emplois. Ce mode d'intervention a fait envisager la possibilité d'introduire un temps de "community service" obligatoire (1) dans certaines conditions;
- il faut aussi signaler l'instauration d'un "Recruitment subsidy for school leavers": 5 livres par semaines pendant 26 semaines à tout employeur engageant un travailleur sortant, sans emploi, de l'école. Pour la "sortie" de 1975, 18 000 jeunes chômeurs ont ainsi été engagés pour des subsides équivalant à 1 800 000 livres;
- enfin, on ne peut passer sous silence ici le "Sex discrimination Act 1975" qui, en interdisant sévèrement toute discrimination de sexe dans l'éducation, l'emploi ou les droits sociaux, constitue certainement un facteur important de la lutte contre le chômage féminin plus intense que celui des hommes. Une "Equal opportunities Commission" est chargée de suivre attentivement l'application de "conditions égales". Le cas britannique, par son caractère absolu, méritait d'être pris en considération ici.

(1) Toutefois, la tradition britannique a toujours mis l'accent sur la nécessité du "volontariat" pour tout service collectif... ce qui suscite, dès l'origine, une difficulté politique majeure.

D. L'ORGANISATION DE L'EDUCATION DES ADULTES DANS
LA PERSPECTIVE DE L'EDUCATION PERMANENTE

I. Portée de la priorité du groupe d'âge de 15-16
à 23-25 ans en ce qui concerne l'éducation des adultes

44. Au chapitre C, nous avons souligné combien il était important, en matière d'éducation, d'accorder la priorité au groupe d'âge de 15-16 à 23-25 ans. Pareille orientation ne laisse donc guère prévoir de changements significatifs, dans ce domaine, en ce qui concerne les adultes de plus de 25 ans. Toutefois, l'organisation de l'éducation des adultes dans son ensemble devra, dans la mesure du possible, favoriser l'application des principes et la réalisation des buts décrits dans les chapitres précédents. Elle devra notamment, grâce à une concentration des moyens d'action, permettre d'atteindre les objectifs prévus pour les jeunes adultes (moins de 25 ans). Enfin, il faudra autant que possible faire profiter les adultes plus âgés des dispositions prises pour leurs cadets (18-19 ans à 23-25 ans).

Compte tenu de la nature et de la finalité du thème traité dans ce chapitre, on comprendra que nous ne l'abordions que dans les grandes lignes.

II. Diversité des périodes de l'éducation permanente

45. Que signifie, dans la pratique, la permanence de l'éducation? Qui dit permanence entend une organisation susceptible de couvrir, de stimuler et de "gérer" les situations éducatives qui délimitent ici le régime défini, en termes plus généraux, précédemment:
- des périodes plus ou moins longues, évaluées en semaines ou en mois, où l'individu se formera dans des institutions éducatives. Afin que le travail institutionnalisé puisse être mené à bonne fin, il faudra fixer des schémas de récurrence et d'ouverture à des options très larges, faire face aux problèmes des programmes et de la "certification", structurer la formation pour les adultes -du moins- en "unités capitalisables";
 - des périodes de durée indéterminée (en fonction de "problèmes" et de "projets" réels nés de l'environnement social et naturel) où l'individu se formera, seul ou en groupe, encadré ou non, mais en tout cas assisté par les mass media les plus divers (formation "multimedia");

- des périodes de formation couvrant en alternance des soirées, des fins de semaine, des demi-journées et/ou des journées pleines où l'individu acquerra des connaissances (gratuites ou non) -des "savoirs"- et/ou des compétences techniques à caractère préparatoire ("prérequisites") ou complémentaire (des "savoir-faire");
- des périodes où l'individu (conseillé ou non mais, en tout cas, en mesure de l'être) organisera sa vie courante de manière à poursuivre son développement personnel et son "accomplissement" (lectures, échanges professionnels, discussions de tout ordre, activités familiales, etc.)

46. Cette formation alternée et multiple (en réalité, encore rare aujourd'hui mais possible par une meilleure organisation de l'éducation des adultes) aura pour effet, grâce à la constante dialectique de la formation générale et de la formation professionnelle, de la théorie et de la pratique, grâce aussi à la prise de conscience de problèmes sociaux et communautaires, de transmuter l'homme en agent du changement social, de le rendre capable de participer à son environnement et de se former au contact de ce dernier. La relation entre ce type de formation et la démocratie économique est de plus en plus souvent mise en évidence. L'une ne conditionne-t-elle pas l'autre? La démocratie économique n'exige-t-elle pas en effet que l'homme soit informé des problèmes et apte à les résoudre? Cette relation est soulignée dans un rapport de l'OCDE (1).

Une telle conception de l'éducation des adultes suppose d'abord un recensement et une mobilisation de toutes les "ressources" -explicites, latentes, ou potentielles- de formation qui existent dans un espace commun défini. Elle implique ensuite un service d'information, d'orientation et de guidance qui soit vraiment au courant des "ressources" en cause et en contact permanent avec la population concernée. Ici se profile la nécessité du "district éducatif et culturel" tel que B. Schwartz le conçoit, un aspect territorial sur lequel nous reviendrons plus loin (v. chapitre E). L'organisation dont nous venons d'esquisser la forme appelle, à tous les niveaux, la participation des forces politiques, économiques, sociales et culturelles du territoire visé. Polyvalente, flexible et variée dans ses cadres, ses formes comme dans ses méthodes, l'action doit pouvoir répondre aux divers besoins de formation que les individus percevront lors de la préorientation (v. § 24), basée sur une prise de conscience des besoins (v. § 22).

47. Trois catégories de mesures sont nécessaires pour répondre aux finalités esquissés ci-avant:
- des mesures législatives, réglementaires ou conventionnelles pour garantir les "sorties" nécessaires de la vie professionnelle sans que l'individu ou la famille aient à en pâtir;

(1) V. § 45 "Progress towards industrial democracy depends upon the existence of well-informed employees" (OCDE, 14.11.1975; ED(75) 10 (1st revision)).

- des mesures institutionnelles qui assurent un cadre à l'organisation de procédures de mise à disposition de toutes les "ressources" éducatives recensées ou à créer;
- des mesures pédagogiques destinées à aplanir les difficultés d'"accueil" et de "reprise" des formations et à répartir, le plus judicieusement possible, le temps disponible des intéressés.

III. Mesures législatives, réglementaires ou conventionnelles

48. L'étude comparative sur les congés payés de formation, par l'Institut européen de l'Education, permet de formuler plus clairement une réponse aux besoins que ces mesures veulent rencontrer. Soulignons tout d'abord que ces congés représentent des charges pour l'économie et, qu'à ce titre, ils rentrent dans cette catégorie de législations dont le Traité de Rome prévoit l'harmonisation. Une telle entreprise devrait être menée sur la base des principes et orientations brossés dans le présent rapport. Cette harmonisation, au préalable, est une garantie de succès pour l'avenir de l'éducation.

Toutefois, l'octroi (de plus en plus étendu dans le temps) de périodes de congés payés pour l'étude pourrait finalement aboutir à un système où chaque individu disposerait, à la fin de la phase d'obligation scolaire, d'un crédit global de temps rémunéré (plusieurs années) sur lequel chacun pourrait effectuer des "tirages" selon ses besoins. De toute manière et quelle que soit l'ampleur des droits à ces congés, la sécurité de l'emploi, de l'avancement et de la pension de retraite ne devraient en aucune façon être menacés par les congés d'éducation accordés.

Quant aux formules présentes et à venir, elles offrent des perspectives multiples:

- un droit d'éducation (1) égal pour tous à la naissance, soit 3 à 6 ans de plus que l'obligation scolaire; nullement utopique, cette formule est sans doute le plus sûr garant de l'égalité des chances. Rappelons, à cet égard, que la Commission Carnegie a récemment proposé que tous les Américains se voient reconnaître le droit de reprendre leurs études post-secondaires jusqu'à l'équivalent du niveau "bac + 2";
- un droit d'éducation égal pour tous après les premières études non interrompues quelle que fût la durée de celles-ci, par exemple: 3 ans au moins d'éducation supplémentaire; une telle formule consacre, dans une certaine mesure, l'"inégalité des chances" puisque ceux qui ont fait, par exemple, 16 ans d'études auront droit à ces 3 années tout autant que ceux qui n'en ont fait que 10, mais c'est de toute façon un excellent stimulant à poursuivre sa formation;

(1) Il faut entendre, par là, le droit de prendre un "congé" payé, permettant à l'individu de continuer à percevoir l'équivalent de son salaire et de payer ses études.

- un droit d'éducation qui serait fonction du niveau du diplôme final: par exemple, une année pour ceux qui n'ont pas atteint le niveau permettant d'entrer à l'université; 2 années pour ceux qui sortiraient du premier niveau universitaire; 3 pour ceux qui sortiraient du deuxième; ... ou le mouvement inverse, le critère étant alors plus social et compensatoire qu'opérationnel et sélectif;
- un droit d'éducation proportionnel aux besoins de recyclage de la profession: par exemple, 4 ans pour les médecins, 3 pour les ingénieurs, 2 pour les enseignants, 1 pour les métiers hautement qualifiés (cette formule devrait être prise en considération non par l'Etat mais par le secteur privé ou public et faire l'objet de conventions collectives);
- un droit à l'éducation portant sur les "grades" ou les "diplômes" reconnus qui permettrait, à ceux qui désirent reprendre des études normalement, de terminer un cycle complet.

En tout état de cause, ce droit à l'étude, qui comporte congés et rémunération, laisse aussi à chacun la faculté d'étudier librement et sans compensations en usant de son temps libre à sa meilleure convenance.

De ce choix, qui répétons-le sera le reflet de volontés politiques, dépendront l'impact social, l'amélioration des qualifications de même que les charges financières. Il est, par ailleurs, possible de combiner plusieurs des formules exposées ci-dessus. On peut, par exemple, envisager un droit général de temps d'études minimum pour tous, un régime de congés spéciaux, selon le niveau du diplôme final ou la durée d'un nouveau cycle entrepris, et un régime de congés de "recyclages" en fonction des besoins professionnels spécifiques.

L'essentiel, dans ce domaine, c'est d'éviter que le régime des congés d'éducation soit exclusivement soumis à des situations d'études antérieures et, plus encore, à des situations professionnelles (1). En tout état de cause, nous sommes favorables à la première hypothèse. Cela étant dit, deux gros problèmes catégoriels se posent en dehors de ces perspectives:

(1) Le rapport de l'OCDE (14.11.1975 - ED (75) 10 (1st revision)) indique, au paragraphe 32, que les dispositions légales, autres que celles relatives au "congé-éducation", tendent à promouvoir l'éducation des adultes. Outre les dispositions prévoyant une intervention financière en faveur de catégories déterminées (notamment des groupes défavorisés ou des minorités ethniques) y sont cités: le droit de tout groupe d'au moins cinq adultes à recevoir des facilités d'étude pour tout sujet de leur choix; le devoir des institutions éducatives, des musées, des bibliothèques de s'ouvrir gratuitement à des initiatives pour l'éducation des adultes; l'obligation pour les chaînes de radio-télévision de consacrer une part préétablie de leurs programmes à cette éducation.

- le droit des femmes à l'éducation, qu'elles travaillent ou aient travaillé, professionnellement ou non (l'activité des mères de famille, des femmes au foyer) (1);
- le droit des hommes et des femmes du "troisième âge", à des activités de formation qui visent à les insérer, d'une façon adéquate, dans la vie sociale et culturelle.

Une orientation, qui ne tiendrait pas compte de ces perspectives d'éducation, aggraverait sérieusement les inégalités sociales. C'est ce qui arrive parfois quand certains besoins sont liés aux études antérieures sans compter que l'éducation "postscolaire", qui n'est et ne peut être obligatoire, profitera moins à ceux qui en ont cependant le plus besoin mais qui sont insuffisamment motivés (ceux pour qui l'école fut un échec seront notamment inhibés à l'égard d'une "reprise" d'études quelles qu'elles soient).

La "déscolarisation" telle que nous l'avons définie, c'est-à-dire l'instauration de modes de formation n'ayant plus rien de commun avec la classe scolaire dans son monde "séparé" et artificiel ainsi que dans l'unidirectionnalité de son enseignement (à l'opposé de la bidirectionnalité de l'autoformation assistée) est ici une nécessité absolue. La formation doit être intégrée au maximum dans la vie sociale dont les plus "retardés" doivent effectivement faire partie.

IV. Trois types de mesures récents

49. Illustrons à présent les modalités d'application de la politique suivie dans le cadre de la problématique évoquée ci-avant (v. III, § 48) et, à cet effet, envisageons trois approches très différentes mais toutes pareillement intéressantes:
- l'accord sur les "150 heures" italiennes,
 - la loi du Land Nord-Rhin Westphalie, (RF d'Allemagne) sur la formation continue,
 - la loi française de 1971 sur la formation professionnelle.

Nous accordons une très large place à cette analyse comparative et critique, car elle concerne les orientations pratiques qui caractérisent actuellement l'éducation des adultes et qui risquent d'engager tout l'avenir du système éducatif en Europe.

(1) Une preuve de l'intérêt suscité par ce problème nous est donnée par le rapport sur la formation professionnelle continue des femmes de la conférence de Marly-le-Roi (3 au 8 novembre 1975). Il apparaît, qu'en l'absence de toute discrimination légale à l'égard des femmes, celles-ci bénéficient nettement moins que les hommes d'offres de formation. Leur participation dépend non seulement des motivations mais des conditions de travail et de vie ainsi que de la formation elle-même.

50. Les "150 heures" italiennes

Les fondements de cette approche sont les accords signés, en 1974, entre organisations patronales et syndicales de la métallurgie. Elargis par la suite à d'autres branches d'activités, ces accords touchaient, en 1975, 4 750 000 travailleurs.

- Congés éducatifs. Contraintes et limites

- . Ces accords prévoient des congés-éducation, chaque travailleur se voyant attribué, en moyenne, 10 heures par année. Autrement dit, l'entreprise accepte que la totalité des heures accordées soient réparties entre un nombre limité de travailleurs (soit $10 \times N$, 10 étant un nombre moyen et N le nombre total de travailleurs).
- . Trois contraintes sont imposées:
 - aucun travailleur ne peut dépasser 150 heures en trois ans, d'où l'expression des "150 heures";
 - il ne peut y avoir plus de 2% des travailleurs simultanément absents;
 - pour qu'une formation soit reconnue, le travailleur devra fournir un travail personnel d'un nombre d'heures au moins équivalent à celui que lui accorde le "congé éducatif payé" (une formation peut donc couvrir un programme de 300 heures).

Les termes du contrat ne prévoient aucune intervention du patronat au sujet des contenus.

- Où et par qui se fait la formation?

Les syndicats ont décidé que les cours seraient assurés dans le cadre du système éducatif régulier (donc dans les écoles).

- De quelle formation s'agit-il?

Les organisations syndicales ont, d'autre part, décidé d'accorder la priorité absolue aux formations de niveau secondaire.

- Qui bénéficie de la formation?

C'est le Conseil d'entreprise, l'unité la plus décentralisée du point de vue syndicale, qui est chargée de sélectionner les étudiants ainsi que de fixer la durée des cours. Les employeurs qui, dans le cadre de l'accord, doivent approuver les congés, reçoivent notification des inscriptions trois mois à l'avance et, ensuite, les certificats attestant la présence aux cours.

- En quoi consiste la formation?

Les "étudiants" sont censés préparer un examen final qui les conduit à la "licenza media", diplôme régulièrement octroyé par le Ministère de l'Education (niveau: enseignement secondaire inférieur). Les matières d'examen sont élaborées compte tenu de la condition d'adultes-ouvriers des intéressés. Quatre branches sont prévues: la

langue maternelle, une langue étrangère, les mathématiques et des "humanités". Les sujets traités doivent être en relation directe avec la situation de travail et les conditions sociales des "étudiants". Elles doivent comporter systématiquement, autant que possible, une analyse des conditions socio-économiques.

51. La loi du Land Nord-Rhin Westphalie (RF d'Allemagne)

- De quoi s'agit-il?

Adoptée le 31 juillet 1974 et appliquée le 1er janvier 1975, cette loi porte organisation de l'éducation des adultes.

- Le droit à la formation continue

La loi reconnaît, en premier lieu, le droit de tous à la formation continue:

"Article I :

Chacun a le droit d'acquérir les connaissances et qualifications nécessaires pour lui permettre de développer librement sa personnalité et de choisir librement sa profession."

- Etendue de la formation

Les domaines couverts sont les suivants:

1. le secteur de la formation non professionnelle organisée à l'intention d'acquisition de certificats,
2. le secteur de la formation professionnelle,
3. le secteur de la formation scientifique,
4. le secteur de l'éducation politique,
5. la formation dans le domaine "loisir et créativité",
6. le secteur de l'éducation des parents et de la famille,
7. le secteur de la formation individuelle personnalisée.

- Comment la formation continue est-elle assurée?

Le droit de tous ayant été reconnu et défini, les communes ou des groupes de communes d'importance limitée ont l'obligation d'assurer une "offre minimale" d'enseignements de base que doit couvrir un nombre minimum d'heures en fonction du nombre d'habitants.

Une ville doit offrir, à partir de 40 000 habitants, 7 200 heures annuelles, une offre minimale qui augmentera de 2 400 heures pour chaque nouvelle tranche de 40 000 habitants.

Les villes en dessous de 40 000 habitants doivent se grouper afin d'atteindre ce minimum.

Ces enseignements sont organisés dans le cadre des "Volkshochschulen" (V.H.S.), soit existants soit à créer, qui sont des institutions communales. Des établissements publics et privés, agréés par le Ministère, peuvent collaborer avec les V.H.S. au développement de la formation continue.

Parmi les conditions d'agrément, trois méritent d'être mentionnées:

- l'offre minimale annuelle d'éducation doit être de 600 heures;
- les cours offerts peuvent avoir d'autres objets que l'éducation des adultes;
- l'activité ne peut pas avoir de but lucratif.

"Offrir" des enseignements revient, pour la commune, à charger la V.H.S. de s'en occuper partout où il n'existe pas d'institutions agréées pour le faire. Les V.H.S. ont pour tâche:

- et de coordonner les initiatives venues de l'extérieur,
- et d'assurer le service lorsque nul ne remplit les conditions prescrites par la loi.

- L'aide de l'Etat

L'Etat finance:

- les V.H.S. à 100% en ce qui concerne l'offre "minimale";
- les autres institutions, à raison de 60%, mais sans limitation quant au nombre d'heures d'enseignement.

D'autre part, l'Etat assume, dans les mêmes conditions, les salaires d'animateurs permanents, dont la charge est de 2 400 heures d'enseignement par an.

Enfin, il apporte aussi son aide -essentielle selon nous- par le truchement d'un Institut régional pour la formation continue chargé d'aider, sur le plan technique, tous les établissements éducatifs.

Nous ajouterons encore, pour terminer, qu'un système d'unités capitalisable est reconnu et régi par un article spécial aux termes duquel "le ministre compétent décide par décret ("Rechtsverordnung") dans quelle mesure la capitalisation d'unités d'enseignement combinables permet l'acquisition graduelle de certificats et de diplômes de fin d'études".

52. Le loi française de juillet 1971

- En quoi consiste-t-elle?

Il s'agit en fait de deux lois dont l'une porte sur la formation continue et l'autre sur l'enseignement technique et l'apprentissage.

La loi sur la formation continue fait suite aux accords signés en juillet 1970 entre organisations patronales et syndicales de nombreuses branches professionnelles.

Cette loi concerne "l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente".

En vertu de cette loi: "La formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale. Elle comporte une formation initiale et des formations ultérieures destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent. Ces formations ultérieures constituent la formation professionnelle

continue. La formation professionnelle fait partie de l'éducation permanente."

- Le droit à la formation continue

Il est reconnu, sous la forme d'un "congé-éducation", à tous les travailleurs ayant au moins deux ans d'ancienneté dans l'entreprise. L'article 7 stipule que: "Tout au long de leur vie active, les travailleurs salariés... qui désirent effectuer des stages de formation ayant reçu l'agrément de l'Etat au titre du présent article, ont droit, sur demande adressée à leur employeur, à un congé."

- Les contraintes et les principales limites sont les suivantes:

- il ne peut y avoir plus de 2% de salariés simultanément absents;
- la durée du congé "correspond à la durée du stage sans pouvoir excéder un an s'il s'agit d'un stage continu à temps plein, ou 1 200 heures s'il s'agit de stages constituant un cycle pédagogique comportant des enseignements discontinus ou à temps partiel";
- lorsque la formation demandée entre dans certaines catégories et que l'institution offrant le stage est agréée, le travailleur est rémunéré, dans certains cas par son employeur, dans d'autres cas par l'Etat. Il peut, par ailleurs, dans des cas déterminés, obtenir un congé non rémunéré.

- Sont retenus les types de stages suivants:

- I. Stages de préformation
Objectif: préparer à la vie professionnelle les jeunes sans formation ou ayant reçu une formation inadaptée.
- II. Stages de conversion
Objectif: permettre d'accéder à de nouvelles activités professionnelles.
- III. Stages de formation professionnelle
Objectif: permettre d'acquérir une qualification plus élevée.
- IV. Stages d'adaptation
Objectif: permettre d'accéder à un premier emploi ou à un nouvel emploi.
- V. Stages d'entretien et de perfectionnement des connaissances
Objectif: permettre à ceux qui les suivent de maintenir ou de parfaire leur qualification ou leur culture.

- La participation des employeurs

- Ils doivent consacrer à la formation continue une somme égale à 1% du total de la masse salariale (pourcentage qui, d'après la loi, sera porté jusqu'à 2%).
- Ils peuvent répondre à cette obligation:
 - soit en organisant eux-mêmes, à l'intérieur de l'entreprise, la formation de leur propre personnel;
 - soit en passant des conventions avec des institutions privées ou publiques pour la formation de leur propre personnel;
 - soit en versant l'argent à des Fonds d'Assurance-Formation;
 - soit, à défaut des autres procédures, en versant leur dû au Trésor public.

- D'autre part, ils doivent soumettre le plan de formation du personnel à l'examen du Comité d'entreprise.

- Le système des conventions

Toute action fait l'objet d'une convention entre les "demandeurs" et les dispensateurs de formation. Les conventions déterminent:

- la nature, l'objet, la durée et les effectifs des stages;
- les moyens pédagogiques mis en oeuvre;
- les conditions de prise en charge des frais de formation et de rémunération.

53. Analyse comparative des intentions

Les trois projets affirment le droit à la formation continue, un droit semblable à celui de la formation initiale. Mais il est clair dans les trois cas, d'une part, qu'il ne s'agit pas de la même formation et, d'autre part, que le droit en cause revêt des formes très diverses tant du point de vue de sa nature que de celui des offres de programmes prévues par les textes.

Nous examinerons ces deux points avant de passer à l'analyse d'une série de problèmes relatifs aux modalités d'organisation et de financement.

- De quelle formation s'agit-il?

Les différences entre les trois projets sont évidemment considérables:

- en Allemagne, l'"ouverture" à tout ce qui n'est pas formation professionnelle est "totale" et cette volonté d'aller jusqu'à des formations civiques et politiques ou au développement de la créativité est certes admirable. Les formations peuvent déboucher sur des diplômes grâce à un système d'unités capitalisables;
- en France, l'intention d'ouverture n'existe guère que dans l'article 1. L'accent est surtout mis sur la formation professionnelle ou sur des formations de base liées à la vie professionnelle. Le problème des diplômes n'est pas traité systématiquement, les formations pouvant ou non déboucher sur des diplômes;
- en Italie, la situation est plus particulière: la formation est donnée en vue d'un examen déterminé; elle est "générale", mais directement liée à la vie quotidienne des travailleurs. Il est en effet bien précisé que l'action vise à faire prendre conscience aux travailleurs de toutes les conditions de leur existence afin de mieux les armer pour faire face à celles-ci.

Autrement dit, en Italie comme en Allemagne, la formation civique et politique revêt une grande importance, tandis qu'elle est passée sous silence dans la loi française.

En Italie comme en France, la formation de base est liée à la vie professionnelle.

En Italie comme en Allemagne, la formation purement professionnelle est exclue du fait qu'elle est prévue comme telle ailleurs.

Il convient toutefois de ne pas prendre cette analyse à la lettre dans la mesure où les contenus réellement offerts dépendent énormément, d'une part, des types d'institutions chargés des formations, d'autre part, des mécanismes de contrôle et de financement et, enfin, des modalités de propositions et d'offres de programmes.

- De quel droit s'agit-il?

La première différence concerne les individus visés :

- en Allemagne, il s'étend à tous;
- en France et en Italie, il ne s'étend qu'aux travailleurs;
- en Italie, les "candidats" sont désignés par les syndicats.

La seconde différence porte sur la nature du "congé":

- en Allemagne, il n'y en a pas, seule la "formation" est offerte; l'adulte étudie quand il est libre, mais il n'est pas question de le payer;
- en France, le congé-éducation existe; dans certains cas, il est payé, dans d'autres non;
- en Italie, le projet ne porte que sur des "congés payés", étant entendu que le travailleur devra, en outre, "payer de sa personne" pour un nombre d'heures équivalent au congé accordé.

La troisième différence a trait à la durée des congés:

- en France, il varie beaucoup (de 40 à 1 200 heures et jusqu'à une année);
- en Italie, un maximum de 150 heures sur 3 ans a immédiatement été posé en principe (hormis les stages universitaires dont nous ne parlerons pas ici);
- en Allemagne, le problème ne se pose pas.

- Qui doit répondre aux demandes de formation?

C'est là une question capitale parce qu'elle influence de façon déterminante et la nature de la formation proposée (donc l'ensemble des projets) et l'institution enseignante elle-même.

En Allemagne, la situation est claire: ce sont les communes qui sont chargées de répondre à toutes les demandes, soit en coordonnant les initiatives des offreurs de formation, soit, en l'absence de tout dispensateur de formation, en y répondant directement avec les V.H.S. Les demandeurs de formation peuvent donc s'adresser à l'organisateur de leur choix.

La "coopération" est institutionnalisée et, au dire des responsables, elle doit éliminer toute concurrence. En fait, selon nous, il n'en est rien, la concurrence étant inévitable entre les institutions éducatives qui nécessairement cherchent à attirer un maximum de clients (tant pour des raisons d'idéologie, de prestige que de financement).

Il est essentiel, à ce stade, de faire remarquer que l'école est pratiquement isolée de ce nouveau réseau. En fait, écoles et universités ont des missions spécifiques et, précisément pour cette raison, ne rentrent pas dans le système.

En France, tous les dispensateurs sont, par principe, mis en concurrence. Le demandeur de formation choisit son institution et signe avec elle une convention. Les institutions de l'Education nationale sont sur un pied d'égalité avec les autres et ne jouissent d'aucun avantage particulier.

En Italie, l'école, et l'école seule, doit répondre, en tout cas selon la volonté des syndicats, aux demandes.

- Rapports de la formation des adultes et des institutions enseignantes

En Allemagne, le système est pluraliste et donc ouvert aux initiatives privées mais, en cas de concurrence, les V.H.S., organismes des communes, sont nettement privilégiés. Par conséquent, le secteur "privé" est plutôt désavantagé par rapport au secteur "public", une situation structurellement propice à la mise en oeuvre d'une politique en matière d'éducation. Autrement dit, l'Etat, dans la mesure où il finance les V.H.S. à 100% et où celles-ci coordonnent le système, peut orienter l'éducation dans la voie qu'il juge opportune.

Par contre, l'éducation initiale étant totalement dissociée de l'éducation continue, l'éducation permanente devient un mythe. En fait, l'Etat espère que le développement du réseau de l'éducation des adultes influencera favorablement l'école qui, dans sa forme actuelle, ne lui inspire pas confiance au regard de la formation des adultes.

Cette méfiance, jointe à une volonté de pluralisme, se retrouve en France où elle a abouti au principe de la concurrence. On espérait en effet que celle-ci obligerait l'école et l'université à "sortir de leurs murs", à s'approcher du "client" et, en fin de compte, à adapter leurs contenus et leurs méthodes aux "besoins" de la société. En réalité, il s'agit, hélas, d'une "fausse concurrence". En effet, un authentique régime de concurrence postule au départ l'égalité: les organisations mises en concurrence définissent alors librement leurs objectifs et utilisent leurs propres structures et méthodes dans les limites de la loi bien entendu. Or, qu'en est-il ici? Les institutions de l'Education nationale sont assimilées à des services publics dont elles partagent les objectifs. Elles ne peuvent donc agir librement et sont tenues d'offrir à tous des conditions égales quant à l'emploi de leurs ressources. Il leur est, d'autre part, interdit d'avantager certaines organisations sous prétexte qu'elles paient. Quant à leurs structures, elles sont strictement imposées par l'Etat sans possibilité de modification et il faut bien reconnaître que la réglementation en matière de comptabilité publique désavantage sérieusement l'Education nationale par rapport au privé.

Force est donc de constater qu'un tel système de concurrence va à l'encontre des objectifs fixés et prônés.

Le pluralisme est-il nécessaire pour le public? Oui, certes. Mais l'éventail des formations est tellement large aujourd'hui qu'il est

bien malaisé pour le demandeur, qu'il s'agisse d'un individu ou d'un groupe d'individus, de se faire une idée de la valeur des programmes et, en conséquence, d'opérer un choix. En outre, la publicité qui est faite dans ce domaine ne reflète que rarement la qualité des services proposés.

En Italie, la situation n'est pas comparable. Seule l'école, en effet, se voit confier la formation des adultes dans le cadre des 150 heures, mais elle n'en inspire pas pour autant plus confiance qu'en France. En fait, le principe moteur qui a guidé les organisations syndicales dans ce choix politique était essentiellement un désir de "réparer" une inégalité touchant 70% des travailleurs sans aucune formation secondaire. Les former sans leur donner cette formation ou leur donner celle-ci hors de l'école, dont ils ont été privés, leur est apparu profondément erroné.

L'école n'est pas préparée à cette mission diront certains. En effet, mais "qu'à cela ne tienne" rétorquent les syndicats, "préparons-la en demandant une formation spécifique des formateurs". D'où il ne peut être question de "choisir" les enseignants de cette nouvelle formation mais bien d'amener tous ceux-ci à y participer et, à cette fin, -ne fût-ce que pour mieux réformer l'école- à recevoir la formation nécessaire. Cinq instituts universitaires de formation ont été désignés pour accomplir cette tâche et les syndicats estiment que la formation de tous les enseignants devrait désormais être orientée dans le sens de cette participation.

L'objectif politique déborde même le cadre délimité ci-avant: par une telle action, le monde ouvrier et le monde scolaire convergeront à un moment significatif de leur histoire respective. Les travailleurs ont lutté successivement pour l'amélioration de leur salaire et de leurs conditions de travail, à présent ils luttent pour leur culture. De leur côté, les enseignants, confrontés avec une école contestée, on remis leur tâche en question, mais ce mouvement "se fatigue". La convergence des deux mouvements devrait nécessairement être fructueuse pour tous. A l'école les travailleurs formeront une collectivité; pour peu que les enseignants aient reçu une formation adéquate, la "confrontation" fera le reste.

L'impact de la société sur l'école ne devrait-il pas provoquer une rénovation de celle-ci en balayant les obstacles internes du système et en redonnant aux conflits intérieurs à l'éducation leur juste valeur?

- Comment les demandes sont-elles satisfaites?

Dans les trois cas, la "négociation" entre les demandeurs et les dispensateurs est considérée comme souhaitable, voire nécessaire. En France et en Allemagne, à l'inverse de l'Italie, aucun contenu n'est théoriquement fixé au préalable.

La loi allemande prévoit, outre une offre minimale de formations, que toutes les demandes doivent être satisfaites, mais cependant l'analyse des besoins, basée en fait sur des "offres", reste très théorique. Certes, la loi prévoit aussi la participation des "adultes" au sein de conseils, mais à ce niveau général ceux-ci

-et a fortiori les adultes qui en sont absents- peuvent-ils espérer que leurs désirs soient pris en considération?

Théoriquement, ce sont bien entendu les citoyens qui doivent prendre en charge leur formation, l'Etat étant là pour répondre à leurs demandes. Dans la pratique, il faut bien reconnaître toutefois que nombreux sont les éléments qui jouent en faveur de certaines couches sociales, et donc inévitablement de certaines formations, au détriment d'autres.

La situation est semblable en France dans la mesure où les conventions sont signées au vu de programmes affichés. Dans les deux cas, on revient donc au système du "catalogue", dont il est superflu de souligner les insuffisances.

Le système allemand des unités capitalisables et la prévalence des diplômes en France accentuent encore l'existence de contenus préfabriqués totalement étrangers aux véritables aspirations du public et même à l'environnement quotidien (1).

En Italie, la situation est inverse. L'examen, risque, bien entendu, d'influencer fortement les contenus, mais la loi définit clairement la nature des matières et les syndicats sont parvenus à faire accepter le principe de la négociation entre dispensateurs de formation et adultes au sujet de la fixation des objectifs et contenus.

Ce problème est lié à un autre, essentiel à nos yeux, celui de l'information des adultes quant à leurs droits et aux possibilités de formation existantes.

Dans les trois cas examinés ici, l'information a été largement assurée:

- en Allemagne, par les communes, dont les élus et l'administration sont proches de la population;
- en France, par le gouvernement, les entreprises et les organisations syndicales, mais la volonté politique du projet, à savoir primauté accordée à la formation individuelle, intervient ici car les demandeurs individuels obtiennent très difficilement des informations sur leurs droits et les possibilités existantes de formation à l'inverse des collectivités qui y parviennent assez aisément, comme c'est le cas en Italie.

- Qui paie et sous quelle forme?

Il faut distinguer ici le paiement de la formation de la rémunération des congés.

En ce qui concerne le paiement des formations, la situation varie encore fort d'un pays à l'autre:

- en Allemagne, le "citoyen" paie 40% de sa formation, la commune et/ou l'Etat paie le restant au moyen de subventions versées aux institutions éducatives;

(1) Nous renvoyons, à ce propos, aux méthodes à mettre en oeuvre pour définir les besoins: v. § 22.

- en France, le travailleur ne paie généralement rien, la formation étant prise en charge soit par l'Etat soit par l'employeur;
- en Italie, l'Etat paie une partie et nous ignorons présentement qui paie le solde.

Le problème très crucial de l'existence ou de l'absence de formateurs "permanents" est aussi très diversement traité selon les cas:

- l'Allemagne a vraiment compris que l'éducation des adultes passait par la présence d'animateurs permanents et ne pouvait s'accomoder des seuls enseignants à temps partiel;
- l'Italie, l'a aussi compris mais utilise, quant à elle, des enseignants "normaux" qu'elle forme spécialement et affecte provisoirement à plein temps à cette action;
- la France, par contre, a adopté une politique très différente: partant du principe que les institutions éducatives doivent assumer cette nouvelle mission avec du personnel en "heures supplémentaires", l'Etat n'a affecté que très peu de "permanents" à l'éducation des adultes.

En ce qui concerne la rémunération des stagiaires-étudiants, la question ne se pose pas en Allemagne; la législation est très complexe en France où l'Etat et les employeurs se partagent les frais; la charge est uniquement patronale en Italie.

Il est à nouveau intéressant de faire une comparaison entre les projets de ces deux derniers pays. En France, même quand il s'agit d'actions financées par l'Etat, le contenu de la formation reste lié à la formation et à la vie professionnelle; en Italie, où les charges incombent aux entreprises, il n'en est rien.

Le contexte social et économique dans lequel se sont développés ces projets importe plus encore que la nature du "payeur". En Allemagne, ce sont les communes qui en ont eu la charge dans un Etat, depuis très longtemps, favorable au développement culturel des couches moyennes. La loi qui en est résultée va dans le sens de ces dernières et on constate l'absence quasi totale des ouvriers aux cours de formation.

En France, pays de traditions techniques où la formation professionnelle n'a cessé de se développer depuis 40 ans, mais où l'éducation populaire est absente sinon réfrénée par les gouvernements, c'est un accord entre organisations professionnelles qui a donné naissance à une loi étroitement liée à la vie du travail.

En Italie, ce sont les syndicats qui ont cherché à réparer les injustices scolaires. A cet effet, ils ont préféré adapter l'école existante aux besoins du milieu ouvrier plutôt que de créer de nouveaux instituts parallèles impropres à effacer les frustrations subies.

Clôturons ce sujet en touchant un mot du développement et de la recherche.

En France, tout étant compté en heures-élèves, la recherche a pratiquement disparu. En Allemagne, le développement et la recherche sont prévus dans le cadre d'institutions spéciales. En Italie, cinq instituts universitaires sont associés à l'action.

Dans ces deux derniers pays, l'éducation des adultes dispose donc d'instruments susceptibles de la faire progresser dans l'avenir.

54. Quelles leçons tirer de ces trois approches de l'éducation des adultes?

L'intégration pure et simple de tous les principes positifs dégagés ci-avant risquerait d'aboutir à un certain "monstre sociologique". Il est préférable de se référer, au départ, à des objectifs politiques généraux.

1. L'éducation continue doit mettre les adultes en situation de pouvoir comprendre constamment leur environnement technique, social, politique, familial, culturel et leur donner les moyens d'agir sur celui-ci.
2. L'existence de l'homme sous ses statuts les plus divers (père ou mère, citoyen, travailleur, consommateur, etc.) doit être considérée comme formant un tout indivisible.
3. L'éducation des adultes n'a véritablement de sens que si elle implique le concept d'éducation permanente et, par conséquent, une interdépendance avec l'éducation initiale. Cette corrélation des perspectives est primordiale.

De ces trois principes sur la formation découlent deux corollaires.

- a) Aucune loi ne doit dissocier la formation professionnelle des autres aspects que sont la formation de base, la formation civique et le développement culturel.

De ce point de vue, le projet italien est très intéressant mais encore faudrait-il y greffer une idée propre à la loi allemande, à savoir la participation des animateurs permanents qui permettent d'aider les citoyens, tous les citoyens, à analyser et à comprendre tous leurs problèmes.

Autrement dit, la loi pourrait reprendre les termes de l'accord italien à condition toutefois, d'une part, de priver les syndicats de leur pouvoir -du moins quant à son caractère exclusif- en matière de sélection des "auditeurs" et, d'autre part, de maintenir, par contre, leur influence essentielle au regard de l'application de la loi dans son ensemble. Dans cette perspective, la rémunération des auditeurs serait effectivement à la charge des entreprises et la formation, quant à elle, à la charge de l'Etat. D'autre part, il conviendrait également d'appliquer le principe du district allemand (v. chapitre E) à la différence près que celui-ci se verrait en plus confier la gestion des actions menées en son sein et des ressources y afférentes. Les domaines de formation tels que les prévoit la loi allemande seraient aussi repris; les formations seraient gratuites ou accompagnées d'un ticket modérateur mais l'analyse des besoins reposerait sur des méthodes d'actions collectives menées notamment par les animateurs permanents (1).

(1) V. § 22.

Il est évident que l'objectif italien portant sur le "rattrapage" des études formelles sera maintenu et élargi.

- b) L'école, réformée dans l'esprit du présent rapport, doit être le pivot du dispositif tout entier. Il faut l'y préparer par des méthodes basées, comme en Italie, sur l'action des enseignants. Mais le pluralisme étant nécessaire, l'école ne doit pas avoir le monopole: une solution du type V.H.S. "transférée" dans le système éducatif global est fort intéressante. L'école et la "Volkshochschule" seraient donc les institutions ouvertes aux besoins diversifiés de la formation des adultes.

Aux fins d'un système "ouvert", gouvernable et gouverné par la population elle-même, le principe du district est vital car il permet d'éviter le monopole et d'attribuer à chaque institution son rôle propre dans le cadre d'une politique intégrée au niveau de la région et mobilisant toutes les "ressources".

Aux trois objectifs généraux (avec leurs deux corollaires) vient encore s'ajouter un objectif particulier mais non moins important: réduire l'inégalité des chances en aidant les couches sociales défavorisées. Un tel objectif suppose une "politique" basée sur le congé-éducation. Dans ce domaine, la loi française présente de grands avantages dans la mesure où elle prévoit des congés payés de longue durée. En outre, le système des Fonds d'Assurance-Formation, prescrit par la loi, apparaît extrêmement intéressant en ce sens qu'il offre des compensations sans lesquelles certains efforts, imposés en faveur de catégories défavorisées, risqueraient de compromettre la sécurité d'emploi de celles-ci.

Le texte de loi devrait être succinct et prendre donc la forme d'une "loi-cadre" suivant laquelle les gouvernements seraient autorisés à promulguer des décrets ou arrêtés et les partenaires sociaux, à signer des conventions. Voici quels en seraient les principaux éléments:

- la reconnaissance du droit à un congé payé minimum défini dans ses notions générales et accompagné de garanties;
- les catégories sociales couvertes;
- les champs de formation couverts et leur régime général de "certification";
- les moyens minima que les pouvoirs publics et les régimes de subventions doivent affecter aux initiatives locales ou privées;
- les rôles respectifs des institutions publiques et privées et la position de l'Etat quant à l'intervention de l'Education nationale dans la triple perspective de l'éducation permanente, de l'éducation des adultes et du pluralisme; il faudrait aussi définir, dans ses principes, le régime de certification.

55. Dans cette optique, certaines mesures opérationnelles nous paraissent tout à fait indispensables pour garantir une éducation réelle des adultes:

- le "tirage" des congés doit pouvoir varier d'un individu à l'autre selon les nécessités de la formation entreprise (longs congés possibles comme dans le régime français);

- le "tirage" de congés doit comporter une participation du temps libre des travailleurs intéressés (régime italien);
- les travailleurs doivent intervenir dans le coût de leurs études par un "ticket modérateur" (réduit au minimum psychologiquement nécessaire);
- tout système doit s'inscrire dans le cadre d'une orientation et d'une guidance omniprésentes sous un contrôle des syndicats et de l'Etat;
- tout système doit comporter une organisation de la recherche et tenir compte des expériences et réalisations antérieures ou en cours (solution allemande);
- tout système doit prévoir la participation d'enseignants opportunément formés dans une perspective de "déscolarisation" de l'éducation des adultes (régime italien);
- tout système doit offrir à tous les individus la possibilité d'obtenir des diplômes spécifiques "équivalents" à des diplômes scolaires ("licenza media") de même que des diplômes formés d'unités capitalisables cohérentes; un tel principe doit s'appliquer dans le contexte de la problématique et de la culture quotidienne des travailleurs ou de la catégorie sociale intéressée -par exemple les femmes- (régime italien);
- le système doit être ouvert à tous les adultes même en dehors de l'application de la loi de congés payés d'éducation et à toute personne n'étant pas travailleur dépendant (Allemagne);
- l'entreprise, ou toute institution privée prenant l'initiative d'une formation, doit subir le "contrôle de niveau" organisé par l'Etat et le contrôle des organisations représentatives des usagers (pour les travailleurs dépendants: les syndicats); les candidatures aux formations doivent rester strictement individuelles mais les programmes à "offrir", faire l'objet de débats collectifs et publics (1).

V. Mesures institutionnelles: mode d'organisation de l'éducation permanente

56. Il importe en premier lieu d'établir un contact effectif entre, d'une part, tous les citoyens d'un territoire donné et, d'autre part, l'organisation de l'orientation et de la guidance. (Cette organisation devra reposer sur un recensement complet des "ressources" d'éducation rendues opérationnelles dans les perspectives indiquées aux sections précédentes).

A cet effet, il convient de mettre sur pied un vaste réseau d'information. Celles-ci doivent être:

(1) V. § 22.

- claires et exhaustives au niveau des moins informés;
- actives (c'est-à-dire propre à stimuler des réactions -les "feedback"-) à l'opposé d'une mise à disposition passive;
- accessibles à toute la population grâce à l'existence d'un vaste réseau de communications (accès téléphonique aisé, décentralisation de "comptoirs", aide informative des bureaux postaux -formulaires, etc. -, mobilisation des employés municipaux, des représentants syndicaux, des enseignants, d'agents dans les grands organismes de distribution, action itinérante en vue d'une première documentation des intéressés).

Rappelons que chaque "sortant" d'un cycle d'études sera nanti d'une note (1) l'informant de ses droits à une éducation ultérieure et des possibilités qui lui sont personnellement offertes (y compris des moyens d'obtenir information individualisée, orientation et guidance)(2).

L'information étant assurée, il s'agit ensuite d'organiser les unités de préorientation et de préformation dont nous avons déjà parlé. Ce "premier" enseignement (le premier après un arrêt plus ou moins long), destiné à des adultes sans expérience positive et auto-opérative -en dépit de l'école- devra prendre appui sur une autoformation fortement encadrée.

Le troisième stade est celui des actions collectives: c'est à la collectivité qu'il revient de "gérer" son éducation, c'est-à-dire d'en définir elle-même les objectifs, les contenus, les méthodes et l'organisation. Ces actions, par les liens qu'elles créent entre l'éducation (au niveau de l'individu ou des groupes) et la vie quotidienne, motivent les personnes y compris les couches sociales défavorisées.

Le changement qu'elles permettent d'envisager résulte donc non plus de la volonté d'une minorité mais bien de la volonté de la collectivité. A cet égard, des expériences-pilotes s'imposent sur la base d'études de cas déjà existants (Briey - Merlebach et Sallaumines en France; Bari et les expériences tentées dans le Mezzogiorno en Italie). Ces premiers essais de sensibilisation aux besoins latents amènent les adultes à se situer dans la société, les aident à choisir des finalités d'éducation et à orienter leur formation d'une manière précise.

Les groupes de formation pour les adultes aptes, par leurs études antérieures, ou "récupérés", par le double échelon d'une action collective de préformation et d'une "unité de "réadaptation", devront être organisés de façon à permettre la participation -indispensable pour répondre aux besoins réels- d'éducateurs-animateurs bien formés. Les uns seront des "professionnels" (orienteurs, programmeurs, expérimentateurs, coordonnateurs, évaluateurs, enseignants spécialisés

(1) V. § 36.

(2) Le rapport de l'OCDE (14.11.1975; ED(75) 10 (1st revision) insiste également sur l'importance d'un réseau d'orientation et de guidance (v. §§ 79 et 80). V. aussi § 79 (rôle de l'information).

à l'égard soit de catégories d'"usagers", soit de disciplines, soit de méthodes, de "problèmes" et de "projets" dans l'interdisciplinarité), les autres seront des "auxiliaires" formés pour diffuser leurs "savoirs" et "savoir-faire" professionnels dans une perspective d'autoformation assistée. Rappelons que le principe de cette formation est "d'aller aux ressources" (l'"école" doit être centrifuge et non centripète).

Pour atteindre un tel objectif, il faut donc organiser ou adapter des centres de formation d'enseignants pour adultes et prévoir un statut d'enseignement extrêmement souple au regard de l'attribution des missions éducatives. Dans ce domaine aussi, il convient de faire des recherches et de tirer les conclusions d'expériences fécondes menées notamment en Allemagne, aux Pays-Bas et en Scandinavie.

Ainsi donc se profile, en matière d'éducation des adultes, une organisation rigoureuse dans sa gestion mais flexible dans son application. Cette orientation postule une "ubiquité" des média et des moyens didactiques. Si celle-ci coule de source quand il s'agit de télévision ou de radio (encore faut-il que la réception en soit active et qu'elle suscite des "feedback"), elle appelle la mobilité du livre, du disque, du video-tape et du document. Il est donc nécessaire de constituer des médiathèques mobiles (les "commandos" du district d'éducation permanente) que des spécialistes, habitués à traiter ces "données", dirigeront en fonction des aspirations et des besoins éducatifs existant aux niveaux individuel et local.

VI. Mesures pédagogiques: l'autoformation assistée, pratiquée en groupes et basée sur les "ressources" éducatives

57. A ce propos, nous renverrons tout d'abord aux chapitres B (III,IV,VI) et C (IV à X) où les perspectives pédagogiques sont clairement dégagées des principes éducatifs concernant la jeunesse (y compris les jeunes adultes). Essayons à présent d'en adapter les orientations majeures aux adultes dans les perspectives globales d'un système éducatif régi par le principe clé de l'éducation permanente.

Le pédagogie en jeu procède bien entendu de l'"image" de l'adulte, laquelle renvoie à l'autoformation, à la démocratie éducative (participante à tous les échelons), à l'option personnelle (dictée par une prise de conscience suscitée elle-même par la guidance, l'auto-évaluation et le processus éducatif), à plus de polyvalence professionnelle, à une formation fondée sur l'action dans la société et concrétisée là où apparaissent les "ressources" éducatives, à une dialectique constante du général et du particulier, du théorique et du pratique, du culturel et du professionnel, du connu et du vécu.

Cette pédagogie émane également, selon les moyens didactiques employés de la diversité des groupes depuis la "masse" jusqu'à l'individu isolé en passant par les collectivités petites, moyennes ou grandes. Ces groupes englobent, sans distinction d'âge ou de sexe, des jeunes adultes, des hommes mûrs et des personnes du troisième âge. En fait,

le but n'est pas ici de "contraindre" des gens de tout âge, de tout niveau et de toutes motivations à se "mélanger" au sein de mêmes groupes de travail, mais bien d'"ouvrir", au niveau de l'action globale, toutes sortes de groupes afin que chacun puisse y trouver ce qui lui convient.

Enfin, la pédagogie est tributaire des véhicules employés: le dialogue, le message télévisé ou radiophonique, les video-tapes et le livre (manuel programmé), le cinéma et les diapositives, l'ordinateur utilisé moins pour enseigner que pour évaluer les étapes.

Tels sont tous les aspects que devra revêtir la formation des enseignants-animateurs dont le rôle sera d'assister, de conseiller, d'orienter, d'évaluer plutôt que d'enseigner au sens traditionnel du mot. La structuration des unités capitalisables implique un effort permanent de la part des enseignants tenus d'adapter leurs connaissances à des objectifs précis et strictement limités. En fait, la démarche pédagogique qui assure la transmission de "savoirs" et de "savoir-faire" n'est autre qu'une forme de "maïeutique". En effet, l'essentiel n'est pas de faire assimiler aux individus des notions nouvelles divisées en parcelles simples, mais bien d'amener ceux-ci à découvrir et à élaborer eux-mêmes, par l'agencement de notions déjà assimilées, les réponses possibles concernant des problèmes concrets définis par les groupes eux-mêmes. L'analyse de problèmes réels et l'élaboration de projets sont effectivement les deux moyens qui permettront aux individus de maîtriser, d'une façon interdisciplinaire, une question déterminée telle qu'elle se présente dans la réalité. La théorie et les techniques propres à une discipline seront intégrées dans l'approche pédagogique lorsque la nécessité s'en fera sentir. Bien sûr, des phases de formation préalable, de regroupement et de synthèse des acquis seront nécessaires, opérations qui, au surplus, pourront constituer des unités capitalisables.

Rappelons enfin ici que dans un tel processus, la connaissance perd son caractère encyclopédique: aux savoirs mémorisés sont préférés l'acquisition de modes de raisonnement critique, de langages scientifiques et techniques, de méthodes fondées sur l'observation, l'expérimentation et la pratique. Il en résulte une faculté polyvalente dans un domaine précis ainsi qu'une potentialité d'adaptation au changement et de progrès vers un niveau supérieur.

VII. Mobilisation nécessaire des moyens d'application

58. La mise sur pied d'une telle organisation nécessitera la mobilisation d'importantes ressources. Nous avons indiqué pour quelles raisons nous avons choisi de donner la priorité au groupe d'âge de 15-16 à 23-25 ans. Encore faut-il maintenant que l'éducation de celui-ci s'organise sans restriction dans le sens décrit ci-dessus et que l'intégration de l'éducation des adultes se réalise selon les principes dégagés, ce qui exige une restructuration des assises déjà existantes.

Les moyens prévus pour le groupe prioritaire devront servir, s'il n'y a point saturation, à d'autres catégories. Par exemple, l'organisation de media et l'usage de "médiathèques" mobiles, conçu et réglementé pour le groupe en cause, (localisation et rythme des arrêts, prêts et guidance pour l'utilisation des "documents", etc.), devront pouvoir desservir, dans la mesure du possible, d'autres usagers. Notons, enfin, que dans certains pays, la politique globale de la culture a récemment été confiée à un ministère spécialisé dont le budget -judicieusement réparti- peut couvrir toute une partie des charges de l'éducation des adultes dans une perspective conforme aux principes ici esquissés.

La charge des congés-éducation pourrait, quant à elle, être normalement assumée, par exemple, par la Sécurité sociale. Peut-on concevoir que le substitut du salaire comporte une majoration destinée à couvrir des frais d'études? Un pourcentage minime de la masse salariale créerait des recettes qui contribueraient à organiser l'éducation des adultes et des services qu'elle implique.

Une des principales lacunes dans les secteurs de l'éducation des adultes tient de l'insuffisance très marquée du personnel à temps plein tant pour l'organisation que pour l'enseignement proprement dit. Quant au personnel à temps partiel, dont l'activité est considérée comme "volontaire" et désintéressée, il est actuellement très mal rémunéré. A mesure que l'éducation des adultes se développe, ce statut se révèle insuffisant pour répondre aux besoins.

Les carrières sur lesquelles débouche la formation des adultes doivent devenir comparables à celles offertes par l'enseignement scolaire. De part et d'autre, d'ailleurs, une importance accrue doit être accordée à la mise sur pied d'un corps d'enseignants à temps partiel. Dotés d'une formation pédagogique appropriée, ceux-ci devraient être chargés d'enseigner les connaissances scientifiques et les techniques correspondant à leur principale occupation professionnelle (v. pour cette "innovation" le rapport de l'OCDE, op.cit., § 82 (II)). Il faut pouvoir aller aux "ressources".

59. Mais la mobilisation des ressources matérielles et humaines est entravée par la diversité des besoins de l'éducation des adultes:
- professionnels ou non;
 - techniques, spécialisés ou généraux;
 - d'éducation formelle ou non formelle;
 - à caractère collectif (communautaire, civique, social ou "environnemental" ou individuel (1)).

Dans ces conditions, chaque pays devrait, par un effort prioritaire, structurer un service bien intégré sur le plan national et couvrant

(1) Voir à ce propos l'excellent document de l'OCDE: Restricted, Paris, 14.11.1975; ED(75) 10 (1st Revision) Scale 2 et plus particulièrement le § 4.

l'ensemble des activités de l'éducation des adultes (1). Insistons ici sur le fait que cette structuration atteindra ses objectifs à condition d'être réalisée selon les principes de l'éducation permanente. Ces derniers supposent à leur tour une révision globale (structures, méthodes et contenus) de l'éducation formelle qui doit former de futurs adultes aptes à assumer, d'une manière constante toute leur vie durant, des activités d'autoformation assistée (2).

VIII. L'éducation des adultes: un choix politique et une restructuration du secteur éducatif

60. Ne perdons pas de vue que le sens donné à l'organisation de l'éducation des adultes procède d'un choix politique et que seul un choix conscient et exempt d'ambiguïtés permettra une réalisation concrète en la matière.

Une telle organisation anticipe, en effet, non pas sur les valeurs démocratiques dont la primauté, parmi les principes de nos sociétés, est incontestable, mais sur la réalité de l'exercice des pouvoirs et sur la nature des relations sociales telles qu'elles sont vécues sur le plan économique.

Sous cet angle, les efforts prodigués pour surmonter la crise évidente de la société en développant les valeurs fondamentales jusqu'ici amputées, bloquées et socialement mystifiées, risquent de se heurter à la résistance des entreprises et des administrations traditionnelles.

(1) V. toujours dans le même document les §§ 2, 9 et 35 et surtout les §§ 17, 18 (Diagnosis of Educational Needs) et 21. Il en ressort que, faute de structuration globale, les besoins les plus aigus de la formation resteront ignorés ou sans réponse. Cette structuration pose toujours, dans tous les pays, des problèmes différents mais importants car plusieurs ministères et services se voient confiés des problèmes spécifiques de la formation des adultes (Education, Emploi (ou Travail); Service de chômage; Culture; Santé; Communications (TV, radio); Jeunesse; Agriculture; Défense). Il faudrait donc, dans pareille situation, un organe politique central investi de pouvoirs de coordination minima (v. §§ 33 et 34 dans le rapport de l'OCDE) et un conseil de concertation de tous les services publics ou privés ayant une position centrale (§§ 37 et 39). Mais la coordination dans les domaines de l'action et de la gestion quotidiennes n'est pas moins vitale. A cet égard la conception du "district éducatif et culturel" de Bertrand Schwartz mérite de retenir l'attention (v. chapitre E ci-après). Un service intégré sur les plans national, régional et local, couvrant l'ensemble de toutes les "ressources" éducatives, permettrait un usage optimal de cette formule. Dans cette perspective, on pourrait notamment envisager d'utiliser systématiquement les considérables moyens du système scolaire -du moins là où ils ne sont pas saturés- au profit de l'éducation des adultes.

(2) Document cité § 10.

Une résistance qui aura pour effet, on le comprend aisément, d'ériger a contrario l'éducation des adultes en source de revendication et de contestation. Ces heurts sont en fait partiellement inévitables. Il est évident que l'éducation des adultes devient un puissant facteur de changement social dès l'instant où l'on forme des citoyens qui comprennent mieux leur environnement, qui réclament une meilleure qualité de vie, une plus importante participation aux décisions (notamment la démocratie économique dans l'entreprise et la démocratie directe à tendance autogestionnaire sur le plan communautaire), une plus juste répartition du produit social ainsi que des chances plus égales dans la vie. Voilà bien une source de conflits. Mais le processus historique est uniquement constitué de cette matière première...

Une solution de remplacement est concevable dans une éducation récurrente de type "behaviouriste". Dans cet esprit, l'homme devrait s'adapter aux progrès techniques et au développement de la production sans les remettre en question, en contrepartie de quoi, il pourrait consommer des biens plus diversifiés et profiter de loisirs plus étendus.

On le voit, il s'agit bien ici d'un choix politique à faire, mais celui-ci doit être clair et explicitement exposé aux populations.

Au demeurant, les aspirations profondes de celles-ci -particulièrement perceptibles chez les jeunes- sont sans équivoque. En outre, le renouvellement à long terme d'un système social en crise doit nécessairement passer par le type d'éducation des adultes engendré naturellement, semble-t-il, par toute l'évolution culturelle. Mais le fait de reconnaître les courants d'idées n'empêche nullement les résistances dues à la rigidité des organisations actuelles, à l'inertie des mentalités, à l'opposition ouverte ou larvée d'intérêts établis, aux difficultés financières résultant de la concurrence des priorités et aux inquiétudes habituelles que suscite la nouveauté.

Répétons-le, un choix politique s'impose donc. C'est d'ailleurs dans ce sens que vont les conclusions des réunions ministérielles (encore tenues à Stockholm en juin 1975) qui attestent une volonté, au niveau européen, de promouvoir une éducation nouvelle. Encore faut-il que les dirigeants politiques appréhendent pleinement les implications de cette démarche.

E. LE "DISTRICT EDUCATIF ET CULTUREL"
DE LA POLITIQUE REGIONALE

61. Nous consacrons à cette question, tant elle nous paraît capitale du point de vue opérationnel, le dernier chapitre de notre rapport.

Pour la définition du "district éducatif et culturel", nous vous renvoyons au livre de Bertrand Schwartz, L'Education de demain (1). Nous avons déjà montré que c'est de cette intégration territoriale que dépend la réalisation d'une politique d'éducation permanente. Nous examinerons ici ce mode d'organisation territoriale notamment en fonction des perspectives du développement régional qui fournirait le critère de priorité pour l'organisation de districts.

En vue de recommandations éventuelles de la CE, dans le cadre, bien entendu, de ses attributions, il convient effectivement de déterminer si le concept territorial de "district éducatif et culturel" peut constituer ou non un moyen d'action de la politique de développement régional tel qu'il est promu sur le plan communautaire.

En fait, les interventions "régionales" de la CE doivent, à notre avis, inclure l'éducation parmi les outils nécessaires aux progrès techniques et culturels. En d'autres termes, il faut traduire la politique de développement, mise en oeuvre dans une région déterminée, en besoins éducatifs (2). Cette orientation économique exigera des formations nouvelles ou l'adaptation de formations déjà acquises. Une telle exigence postule la mobilisation des "ressources" éducatives nécessaires à cette fin et, vraisemblablement, un effort de mise en oeuvre de processus éducatifs nouveaux au sein, soit d'établissements existants, soit d'unités nouvelles, soit d'entreprises en place ou en création.

Si la problématique est bien telle que nous venons de l'esquisser, les réalisations éducatives devront, sur le territoire, prendre place autour des réalisations économiques, dans un rayon qui tienne compte des études et du travail des "usagers". Il semble bien que le "district" puisse répondre à ces impératifs.

Si l'organisation d'un pays, en matière d'éducation, comprend déjà une unité territoriale décentralisée conforme, par sa taille, aux besoins en cause, il suffira de lui conférer les caractéristiques du "district éducatif et culturel", ne fût-ce que pour la durée de l'intervention communautaire en matière de développement régional.

(1) Ed. Aubier-Montaigne. Coll. Recherche économique et sociale. Paris, 1973, pp. 211-226. Ce livre a été écrit dans le cadre du "Projet 2000 Education" de la Fondation européenne de la Culture (Amsterdam).

(2) V. § 22.

Si, par contre, aucune unité ne correspond, par sa dimension, ou par sa structure, aux besoins en jeu, il conviendra d'envisager la façon dont les autorités responsables pourront lui donner la forme requise.

En bref, tout le problème réside dans l'existence d'une unité territoriale -éducative et culturelle- opportunément située, décentralisée et dotée des pouvoirs et des moyens nécessaires pour adapter l'ensemble de toutes les "ressources" éducatives et culturelles aux besoins de la politique régionale existante sur le territoire visé, par des besoins nouveaux de formation (en quantité et en qualité), sans pour autant renoncer à une éducation propre à favoriser l'épanouissement des personnes en tant que telles.

62. Cette idée étant admise, comment concevoir l'action du district ? Les autorités locales responsables en matière d'éducation resteraient, bien entendu, en place, mais elles dépendraient, sur le plan administratif -uniquement au regard de l'impact éducatif de la politique de développement- du district éducatif et culturel.

La structure, sans porter préjudice aux hiérarchies en place dans le territoire considéré, pourrait comporter:

- un Conseil de développement éducatif et culturel qui grouperait, d'une part, les représentants des forces et institutions politiques, économiques et sociales engagées dans le processus de développement et, d'autre part, les responsables de l'enseignement de la culture. Cet organe délibératif de concertation s'efforcerait de soumettre des propositions aux autorités publiques, aux organismes de financement du développement (nationaux et communautaires) et aux entreprises privées, afin de répondre, en matière de formation, aux besoins nés du développement; les représentants des catégories, concernées en tant qu'"usagers" de l'éducation et de la culture, seraient élus démocratiquement.
- des commissions spéciales qui seraient constituées, à l'échelon immédiatement inférieur, pour représenter les "acteurs" de secteurs éducatifs; par exemple, selon les besoins, une Commission de formation professionnelle (compétente notamment pour les programmes de réadaptation et de recyclage, de même que pour les chômeurs et les élèves sortant d'écoles techniques), une Commission d'adaptation scolaire (les jeunes), une Commission de la formation des femmes au travail et de l'éducation de leurs enfants (notamment le préprimaire), une Commission d'animation culturelle... Dans ces commissions seraient démocratiquement représentés : les usagers directs (actuels ou potentiels), les enseignants intéressés, les sections syndicales correspondant aux usagers directs et aux acteurs concernés, tout fonctionnaire ou personne engagé d'une quelconque manière dans la sphère d'action de la commission (notamment les acteurs culturels);
- des comités d'information, de sensibilisation et d'action collective (v. chapitre D) qui seraient constitués, selon les besoins, sur avis des commissions et propositions du Conseil de développement éducatif et culturel.

La gestion du district éducatif devrait être confiée à un exécutif, choisi dans et par l'administration locale concernée, et élargi par un nombre approprié de représentants élus parmi les membres du Conseil du développement éducatif et culturel. Son budget (d'origine nationale, régionale et communautaire) serait administré dans le cadre du plan régional de développement. Dans un tel système, il ne saurait évidemment être question de négliger le secteur privé qui devra bénéficier d'un régime de subventions qui lui permette de prendre part aux actions entreprises sous le contrôle bien entendu (quant à l'exécution et à la qualité) de l'autorité publique du district éducatif et culturel.

Le district pourrait, en outre, constituer le cadre idéal des recherches et des expériences-pilotes d'un grand intérêt au regard du plan de développement en matière éducative.

Les missions du district et la nature de ses pouvoirs ainsi que l'existence d'un budget spécial impliquent, sur le plan opérationnel, que l'exécutif (érigé en service public) soit administré par un directeur investi d'un statut de fonctionnaire public et responsable devant cet exécutif.

63. Nous avons voulu ici esquisser un profil du "district éducatif et culturel", mais ce n'est là, évidemment, qu'une possibilité. Notre dessein était d'apporter ainsi une réponse claire à la question de savoir si le district éducatif et culturel pouvait profiter à la politique régionale de développement.

Il va sans dire que toutes les conclusions et perspectives, dégagées dans nos chapitres B, C et D, sont valables ici à la différence près que les priorités, dans le cadre d'une politique de développement régional, divergeront de celles d'une politique générale de l'éducation (par exemple, le groupe d'âge). Au niveau régional, les priorités seront en effet dictées par les besoins du plan d'action et l'urgence de ceux-ci quel que soit leur point d'application.

En tout état de cause, la politique du "district éducatif et culturel" devrait s'inspirer des principes suivants:

- le recensement préalable des "ressources" éducatives;
- l'information comme moyen d'établir un contact réel avec toute la population ("actions collectives");
- les modalités de prise de conscience des besoins collectifs et individuels en fonction du plan régional;
- l'importance fondamentale de l'orientation et de la guidance;
- l'autoformation assistée;
- l'action participante de tout milieu concerné;
- la perspective d'une formation reliant le général et le technique de manière à permettre à l'individu de s'accomplir par ses connaissances de base (savoirs et savoir-faire) et d'acquérir un maximum d'autonomie professionnelle et de chances de développement ultérieur;

- l'application, aux conditions de développement, de régimes d'alternance d'étude et de travail, en particulier pour les jeunes (régimes susceptibles d'accélérer l'assimilation de nouveautés apportées par le développement);
- l'organisation d'unités d'études portant sur des problèmes actuels de la communauté (il s'agit ici des problèmes posés par le "développement" lui-même et par la participation de tous les milieux à sa compréhension).

F. CONCLUSIONS ET MESURES SUGGEREES

64. A l'appui des conclusions de la Conférence de Stockholm et des résultats obtenus par le présent rapport, il est permis d'affirmer que le concept d'éducation permanente, dans toutes ses implications fonctionnelles, doit servir de cadre de référence à la politique de l'éducation et aux réformes que celle-ci postule. C'est là un principe qu'il faut poser a priori et dont il convient de bien saisir toute la portée.
65. Principes généraux d'une politique de l'éducation
- a) Toute réforme doit être située dans le contexte global de la "permanence" (principe d'un développement "intégré" de l'éducation). Toute intervention, dont le cadre de référence est le principe de "permanence", doit se traduire, dans la pratique, par l'agencement d'une unité spatiale existante ou à créer pour aboutir à une organisation géographiquement structurée en entités spatiales appropriées. Cette appropriation consiste à harmoniser, sur un territoire, les besoins de formation et les moyens pour répondre efficacement à ceux-ci, c'est-à-dire toutes les ressources humaines et matérielles ainsi que les modes de communication. L'approche politique du problème postule, au sommet et au niveau de chaque entité territoriale, un pouvoir chargé de coordonner les pouvoirs administratifs actuellement dispersés (Education, Emploi, Culture, Jeunesse, etc...). Mais cela ne signifie pas, bien entendu, que le pouvoir coordonnateur devra tout homogénéiser, car une décision destinée, sur le plan opérationnel, à un groupe ou à une institution locale doit pouvoir être décentralisée au maximum sans exclure pour autant certains contrôles de niveau et de qualité.
- b) Toute formation professionnelle doit être conçue en termes d'auto-formation assistée (à tous les niveaux); celle-ci implique une pédagogie de soutien, de compensation et de contrat, fondée sur la reconnaissance des différences individuelles. Pour réduire les inégalités des chances et notamment celles d'ordre social, l'école, doit elle-même devenir "inégale", c'est-à-dire mobiliser d'autant plus de moyens que des élèves ou des groupes se trouvent défavorisés. Il s'agit d'une compensation par discrimination positive.
- c) Toute organisation d'une formation doit ressortir aux "choix" qui se dégagent par le jeu de la démocratie participative des "enseignés", des "enseignants" et des organisateurs responsables. Au niveau individuel, les "choix" doivent être librement exercés sur la base d'une information complète et d'une guidance intégrée dans les systèmes d'éducation et de travail.

- d) Aucune formation professionnelle n'est concevable sans formation théorique et générale, mais les études théoriques et générales doivent, de leur côté, être assorties d'applications concrètes (dans une perspective professionnelle). Il importe surtout de fusionner ces deux aspects d'une part, en définissant les contenus de formation et, d'autre part, en pratiquant des expériences dans cette double perspective. A ce propos, le nouveau Centre de formation professionnelle, créé à Berlin-Ouest (1), doit s'efforcer d'associer la formation professionnelle avec la formation générale nécessaire à l'épanouissement individuel.
- e) Les programmes de formation doivent ouvrir, dès l'âge de 15-16 ans, un large éventail d'options formées d'"unités capitalisables" afin d'assurer une plus grande flexibilité dans les choix professionnels et une plus grande mobilité ultérieure (principe de polyvalence). On pourrait donc envisager au départ 50% d'options, ce qui revient à dire que, dans une première phase, il faudra maintenir des "troncs communs" et des "modules d'unités" (compte tenu des "préalables" et des "séquences" nécessaires) pour arriver vers 18-19 ans à 100 % d'options. Ce choix politique suppose que l'on renonce à une culture "encyclopédique", un idéal de plus en plus superficiel, éculé et déprécié. Les options prématurées ou erronées peuvent, dans un système d'offres souples, faire l'objet d'une réorientation fortement motivée accompagnée d'un "rattrapage" intensif. Les options pourront réellement se multiplier sans coûts prohibitifs pour autant que les "savoirs" et les "savoir-faire" puissent être acquis sur le terrain, autrement dit, là même où ceux-ci se manifestent. Cela ne signifie pas qu'il faille tomber dans l'excès inverse et considérer le terrain comme le seul lieu d'apprentissage possible, mais bien qu'il est nécessaire d'"aller aux ressources" et d'utiliser celles-ci à des fins formatives, plutôt que d'utiliser des méthodes didactiques créant de toutes pièces des simulations onéreuses. Les techniciens dont la profession est de créer et de gérer ces "ressources" dans les entreprises publiques et privées devront être formés en tant qu'"auxiliaires" de l'éducation, fonction qui leur sera reconnue par un statut à temps partiel (v. 1).
- f) Toute formation devrait consacrer une part toujours plus grande aux études et aux actions de groupe. Celles-ci donneraient naissance à des "projets" ayant pour but de résoudre des "problèmes" réels par une approche interdisciplinaire où il sera fait appel aux théories en fonction des besoins pratiques. Un enseignement restreint à des formations par disciplines, autrement dit à des cours spécialisés, procure une vue artificielle et fortement compartimentée de la réalité sans compter qu'il favorise l'impérialisme des "spécialistes" au détriment du travail en équipe. Par contre, une approche par problèmes et par projets donne une idée plus juste des rapports entre les connaissances et le monde réel et doit donc largement parfaire le premier type d'enseignement.

(1) Journal officiel des Communautés européennes, (13.2.1975, n° L 39/1).

Il va sans dire que les fondements de certaines disciplines instrumentales devront, dans certains cas, être acquises préalablement au programme d'études formé de "projets". Au surplus, l'interdisciplinarité ne convenant pas à tous les groupes d'"enseignés", il s'agira, là où cela s'avère nécessaire, de prévoir une formation méthodologique préparatoire. Enfin, l'interdisciplinarité sera également fonction des niveaux d'études, un fait qui n'a été que trop négligé jusqu'à présent.

- g) L'autoformation assistée et déterminée par des "choix" individuels (v. c.) postule le développement de l'orientation et de la guidance comme processus continu intégré dans toutes les activités. Ce processus représente, en fait, une évaluation et une auto-évaluation, lesquelles doivent se substituer aux modalités traditionnelles de sélection scolaire. Les enseignants opportunément formés et recyclés doivent assumer ce changement, toutefois non sans l'aide de spécialistes de la guidance requis non seulement pour aider les individus éprouvant des difficultés particulières, mais encore pour assurer la transition -toujours délicate- entre la formation (même alternée avec le travail pratique) et l'entrée dans une première activité proprement professionnelle. Au surplus, l'orientation et la guidance peuvent uniquement fonctionner dans un système vraiment "transparent", propriété qui dépend d'une parfaite organisation de l'information active assurée à nouveau par des conseillers spécialisés.
- h) Un tel système éducatif requiert une généralisation, dès la fin de l'obligation scolaire, du droit aux "congés payés d'éducation", seul moyen d'évaluer progressivement le temps nécessaire pour entreprendre des études en alternance, ou simultanées, avec le travail professionnel ou encore postérieures à celui-ci. La durée et la nature de ces congés varieront d'après le niveau au sortir de l'école et la nature du travail accompli. L'importance des congés sera établie dans l'esprit d'une compensation ou, si l'on veut, d'une rééquilibration. Cette alternance constitue l'une des clés de la réforme du système éducatif car elle comporte, pour le groupe d'âge de 15-16 à 18-19 ans, l'application progressive (v. C. VIII, §§ 38 à 40) d'un statut social selon lequel étude (rénovée) et travail (effectif mais formatif) au sein d'une entreprise publique ou privée sont mis sur un pied d'égalité. Un tel statut suppose notamment l'existence d'un nombre suffisant de postes disponibles et une protection -légale ou conventionnelle- adéquate des titulaires. De la sorte, les jeunes de plus de 15-16 ans ne se verront plus "séparer" de la vie sociale et refuser toute indépendance responsable ni priver de toute formation significative pour leur avenir.
- i) Tous les principes dégagés précédemment impliquent une certaine "déscolarisation" de la formation à tous les âges. Déscolarisation signifie essentiellement, d'une part, la suppression d'une liaison formelle entre l'âge et la participation à un groupe ou à un niveau déterminé de formation et, d'autre part, une diversification de l'importance numérique des groupes de formation, de la durée et du rythme d'activité de ceux-ci, des modalités

d'assimilation et des contenus des programmes. Si cette flexibilité, jointe à une large ouverture des options, sous-entend la disparition progressive de la "classe scolaire" (le class room system), elle requiert une solide organisation pour assurer l'efficacité du nouveau type de structuration éducative. Ces principes ne débouchent donc pas dans un "laisser-aller", mais, bien au contraire, dans de nouvelles formes d'organisation comme notamment la prise en charge collective, par des groupes d'enseignants, de l'orientation et de la progression de groupes d'élèves. Ces principes exigent, d'autre part, un contrôle et une "certification" des niveaux d'études. Le droit à la "certification" ("grade" ou "diplôme") étant maintenu, ce rôle d'évaluation-certification et de contrôle devient capital dans les organisations d'éducation permanente et "optionnelle". Ce seront les procédures nouvelles d'orientation et de guidance qui devront pourvoir aux techniques autorisant les certifications individualisées.

- j) La transformation du système éducatif doit se focaliser en priorité sur un groupe-cible qui présente un double avantage: réceptivité immédiate et capacité de diffusion ultérieure du nouveau type de formation. Notre choix s'est porté sur le groupe d'âge allant de la fin de l'obligation scolaire jusqu'à l'âge correspondant à la fin des études supérieures (abstraction faite de l'avancement plus ou moins poussé des études au-delà de l'obligation scolaire), c'est-à-dire les jeunes âgés approximativement entre 15 et 25 ans. Nous avons montré combien ce groupe est loin d'être homogène et que les problèmes sont différents selon qu'il s'agit du groupe de 15 à 18-19 ans ou de celui de 18-19 à 25 ans et plus encore de jeunes étudiants ou de jeunes travailleurs. Une politique accordant la priorité au groupe de 15 à 25 ans devra donc tout spécialement tenir compte de ces différences internes (âges -v.i.-, sexe, catégories sociales et régionales). Mais l'ensemble du groupe d'âge a toutefois des caractéristiques propres qui justifient le choix prioritaire. C'est, en effet, pendant cette période de la vie que les jeunes sont sensibilisés aux problèmes de la vie adulte et qu'ils sont particulièrement réceptifs et "adaptables". C'est aussi une période de transition critique car après 25 ans, à bien des égards, les jeux sont déjà faits en dépit d'éventuelles réadaptations et acquisitions nouvelles dans le cadre de l'éducation permanente. Au surplus, les jeunes de 15 à 25 ans représentent un groupe stratégique dont la formation, à mesure que les années passeront, se répercutera toujours davantage sur le monde adulte.
- k) La priorité accordée au groupe d'âge de 15 à 25 ans ne signifie nullement qu'il ne faille plus rien faire ni pour le préprimaire, ni pour la période de scolarité obligatoire, ni, enfin, pour l'éducation des adultes proprement dits (au-delà de 25 ans). Il faut l'entendre comme une mobilisation de moyens nouveaux destinés à réformer systématiquement l'éducation du "groupe-cible" considéré. Les autres niveaux et secteurs doivent se développer compte tenu des principes ici synthétisés dont l'application sera, à son tour, fonction des besoins nationaux et des moyens normalement affectés dans ces domaines.

- 1) Les principes préconisés ici transforment le rôle de l'enseignant qui devient adaptateur de programmes, formateur de groupes mobilisateur et coordonnateur de "ressources", conseiller, animateur, orienteur et guide-évaluateur. Le système de la classe scolaire, désormais inadéquat, devra être remplacé par un système de groupes d'âge progressivement différents au sein desquels les plus mûrs encadreront les moins adaptés. Mais ces "groupes" peuvent aller d'un individu seul guidé, par exemple, par un enseignement programmé -et assisté bien entendu- jusqu'à une masse d'individus suivant un cours télévisé... Les enseignants professionnels seront donc assistés par des techniciens spécialisés dans les media et les technologies nouvelles ainsi que par des experts (à temps partiel) capables (grâce à une formation) de transmettre, dans le cadre d'une autoformation, les "ressources" de connaissances et de techniques qu'ils maîtrisent professionnellement (v. e.).
- m) La mobilisation des moyens nécessaires à l'application des principes esquissés ci-avant est d'une importance capitale en ce qui concerne la mise en oeuvre de la nouvelle politique d'éducation du groupe prioritaire (v. j). Nous y avons consacré le chapitre D (VII), aussi nous bornerons-nous à formuler quelques considérations fondamentales:
- l'application des principes ne doit pas se traduire par un effort portant sur l'ensemble de la population -ce qui serait utopique- mais seulement et progressivement sur le groupe d'âge de 15 à 25 ans, étant entendu que le développement éducatif des autres groupes d'âge feront toujours l'objet de moyens d'action "normaux" (au sens de non prioritaires); la concentration des efforts sur la "catégorie-cible" constitue en soi une limitation de la charge financière;
 - au surplus, les moyens d'action utilisés pour la mise en oeuvre de la politique relative au groupe prioritaire pourront aussi servir, jusqu'à saturation, à d'autres catégories. (On pense notamment aux mass media, aux médiathèques, aux lieux équipés pour les réunions, aux manifestations culturelles, etc.);
 - le financement global de l'opération ne dépendra pas du seul budget de l'Education nationale mais encore des budgets de la Culture, de l'Emploi, de la Santé (et des Sports), de la Défense nationale, etc. qui en assumeront une part spécifique en fonction des besoins. D'autre part, les congés payés d'éducation pourraient être financés par un Fonds spécial (inclu ou non dans le mécanisme de la Sécurité sociale), lequel serait alimenté notamment par les entreprises participant à la formation et par les intéressés eux-mêmes (participation "modératrice"). De même que le "pécule de vacances" vise à compenser des dépenses dues à des frais spécifiques, il conviendrait de calculer le montant des interventions financières dans les congés payés d'études en fonction de "frais éducatifs", qui pourraient financer, en partie, les institutions d'études et refléter les "choix" des intéressés (en ce sens, une saine compétition pourrait être organisée);

- d'autre part, un usage judicieux des "ressources d'éducation" (là même où les connaissances et les techniques apparaissent et se développent) pourrait diminuer les coûts de formation. A propos de ces ressources, rappelons que les spécialistes qui les maîtrisent professionnellement devront recevoir une formation spéciale et un statut à temps partiel les mettant en mesure de remplir une mission d'enseignants. A noter encore que le problème des coûts, au niveau universitaire, sera plus complexe et dépendra du genre de "services" qu'on attend de l'Université, lesquels sont loin de se limiter à une formation pure et simple;
- par contre, l'éducation spécialement destinée aux adultes à proprement parler, à commencer par celle des jeunes adultes de moins de 25 ans, devra pouvoir compter, mais pas exclusivement bien entendu, sur un personnel spécifique à temps plein;
- il serait utile que tous les ministères et institutions centrales concernés s'associent pour instaurer un organe de coordination technique qui faciliterait, au niveau national, l'application des mesures à prendre, tandis qu'au niveau régional ou local, une certaine décentralisation devrait être assurée par la mise en place d'organes intégrés chargés non seulement d'appliquer les dispositions à caractère national, mais encore de concevoir et de faire exécuter les mesures propres à un territoire donné;
- pour terminer, la restructuration du système éducatif en Europe devrait reposer sur le mode territorial d'organisation fondé sur le "district éducatif et culturel". Cette formule est nécessaire dans le cadre de la politique résultant de l'application des principes de permanence de l'éducation et de la liaison temporelle et spatiale entre l'étude et le travail professionnel. En outre, seule une telle organisation peut assurer l'intégration locale des aspects généraux et pratiques, formels et non formels, professionnels et communautaires de l'éducation telle qu'elle s'inscrit elle-même dans la réalité sociale. Au surplus, la diversification des besoins éducatifs et des réponses à ceux-ci, le caractère optionnel et fluide de la formation (intégrée dans des groupes mouvants), les aspirations de toutes les catégories intéressées à participer aux décisions, la mobilisation nécessaire des "ressources d'éducation" sont autant de facteurs qui plaident pour une décentralisation et pour une plus large autonomie à chaque niveau et pour chaque unité d'action.

Précisons que toutes ces conclusions s'inspirent de l'esprit des résolutions de Stockholm aussi bien en ce qui concerne les objectifs que les orientations majeures. On comprendra sans peine que l'application de ces principes, dont les implications sont très importantes au niveau des structures, des méthodes et des contenus de l'éducation, suscite inévitablement des résistances politiques et sociologiques. La lourdeur et l'inertie des institutions éducatives de nos pays créent des obstacles bien difficiles à surmonter. Quoi qu'il en soit il convient d'entreprendre la réforme d'abord là où les résistances paraissent les plus faibles et, dans la mesure du possible, là où les critiques et les besoins se manifestent d'une façon particulièrement aiguë. Voilà donc quels seront les objets de la future politique de l'éducation dont les termes de référence sont désormais clairement posés.

66. Mesures suggérées au niveau communautaire

- a) Dans un sens, l'harmonisation des mesures pour une généralisation des "congés payés d'éducation" -assimilables à des charges sociales pesant sur les prix de revient- est implicitement postulée par le Traité de Rome. Il y a donc lieu, à cette fin, de promouvoir la concertation des pays membres. La définition même du "congé-éducation" constituerait une première étape qui délimiterait le cadre commun d'une politique de l'éducation des adultes (notamment en ce qui concerne la formation professionnelle dont la promotion est prévue dans le Traité). Il faudrait en effet commencer par définir les formations donnant droit aux congés et fixer les catégories d'individus couverts par la loi dans des conditions à préciser. En fait, il s'agit là de déterminer toutes les normes d'application de la politique en cause.
- b) Il est indispensable de réserver à l'éducation une place de choix dans les politiques économique, sociale et régionale de la CE. A cet égard, le Fonds régional européen, notamment dans ses interventions pour promouvoir des activités, rencontre inévitablement des problèmes de formation. Il en va de même pour le Fonds social européen lorsqu'il est confronté avec le chômage -surtout celui des jeunes- ou avec des catégories défavorisées. Ces exemples montrent que la composante éducative doit être envisagée au-delà d'une adaptation purement utilitaire à des besoins professionnels et toujours dans la perspective d'une complémentarité entre l'éducation professionnelle et l'enseignement général.
- c) Sans vouloir énumérer ici les nombreuses propositions d'échanges intra-européens en matière d'éducation ni ignorer les importantes initiatives déjà en cours, il importe, lors de toute intervention nouvelle, de prendre en considération les aspects de coopération et d'échanges dans l'esprit de la dernière partie du rapport Tindemans:
- possibilité d'utiliser des congés-éducation dans d'autres pays membres, sans entraves ou inconvénients quelconques;
 - organisation d'initiatives communes de formation offertes pour l'usage de congés-éducation;
 - échange d'animateurs et d'enseignants dans le cadre de la formation des adultes;
 - conventions collectives entre syndicats et organisations d'employeurs, au niveau européen, pour assurer des "recyclages" et des stages (aide du Fonds social européen);
 - insertion (dans un maximum de programmes de formation) de thèmes, de problèmes et de projets ayant une portée européenne; ceci serait fort bien accueilli et réalisable dans le cadre de l'organisation de l'éducation des adultes;
 - échange, au niveau des instituts universitaires, d'études européennes.
- d) Les divers aspects des implications des "principes généraux"(v. § 65) requièrent, quant à eux, l'organisation, au niveau de la CE, de recherches, d'évaluations approfondies portant sur des innovations

et des expériences-pilotes. Les domaines couverts relèveront de l'économie, de l'éducation (notamment les problèmes de coûts), de la sociologie, de la psychologie et de la pédagogie, cette liste n'étant pas exhaustive. Ces activités scientifiques devraient faire l'objet d'un programme général à moyen terme revu annuellement. A cet égard, le fonds européen proposé dans le rapport Tindemans n'est pas sans intérêt.

- e) Dans cet ordre de considérations, nous proposerons à l'attention quelques problèmes urgents auxquels des réponses devront être apportées progressivement selon des priorités établies notamment en fonction des possibilités de recherches, d'évaluations et d'expériences dans les réalisations en cours:
- la conception de l'orientation et de la guidance en tant que processus continus et intégrés dans la formation elle-même et en substitution aux modes de sélection traditionnels; la pré-orientation (Bertrand Schwartz);
 - la conversion de programmes de formation en "unités capitalisables" dans une perspective largement optionnelle et en vue d'une pédagogie de groupes (de durées et de tailles diversifiées selon les objectifs et l'utilisation de media et de technologies nouvelles de l'éducation);
 - la pédagogie de l'autoformation assistée et les modalités interdisciplinaires de la formation fondées sur des "problèmes" et des "projets";
 - les modalités de "rattrapage" des retards scolaires au niveau élémentaire pour les jeunes de 15 à 19 ans;
 - la définition des besoins réels de formation (âges, catégories -notamment défavorisées-, travail professionnel et capacités d'expression verbale et écrite à tous les niveaux); la préformation (Bertrand Schwartz);
 - la décentralisation, l'autonomie et la pratique de coordination et de gestion appliquées aux "districts éducatifs et culturels".
 - les fonctions diversifiées (à temps partiel et à plein temps), la formation et le statut des éducateurs;
 - les régimes d'alternance des études et du travail professionnel pour le groupe d'âge de 15 à 19 ans; les formes de coopération des entreprises industrielles et de l'enseignement non sédentaire du type de l'Université ouverte.

ETUDES

parues à ce jour dans la série "Education" (1):

CB-NQ-77-001-FR-C – N° 1

Les enfants des travailleurs migrants

1977, 58 p. (DE, EN, FR, IT). FF 10,80; BFR 80.

CB-NQ-77-002-FR-C – N° 2

L'orientation dans les écoles secondaires

1977, 70 p. (DE, EN, FR). FF 10,80; BFR 80

(1) Les signes abrégés DA, DE, EN, FR, IT et NL indiquent les langues dans lesquelles les textes ont été publiés (danois, allemand, anglais, français, italien et néerlandais).

Communautés européennes — Commission

Le développement européen de l'éducation permanente

par Henri Janne et Bertrand Schwartz

Luxembourg : Office des publications officielles
des Communautés européennes

1978 — 92 p. — 17,6 x 25 cm.

Collection études : Série éducation — 1977 — 3

ISBN 92-825-0454-9

N° de catalogue : CB-NQ-77-003-FR-C

BFR 100	DKR 18	DM 6,50	FF 14,50
LIT 2700	HFL 7	UKL 1.80	USD 3.20

Ces dernières années, deux problèmes ont particulièrement retenu l'attention des responsables en matière d'éducation et de formation : le rôle de l'éducation permanente et la nécessité d'un remaniement des politiques nationales à dessein de favoriser un système où travail, loisir et formation professionnelle et post-scolaire soient harmonieusement combinés. La plupart des organisations internationales ont établi des rapports sur ce sujet mais la terminologie employée — éducation permanente, éducation récurrente, éducation continue — ne recouvre pas toujours les mêmes concepts.

C'est pourquoi, la Commission a décidé d'inviter deux éminents experts, les professeurs Henri Janne et Bertrand Schwartz, à regrouper dans un document de travail à l'usage de la Communauté européenne, les nombreuses idées et propositions formulées dans ce domaine. Les professeurs Janne et Schwartz ont effectué ce travail sous les auspices de l'Institut d'Éducation de la Fondation européenne de la Culture dont le directeur, M. Ladislav Cerych, leur a prêté tout son appui. L'étude sur les congés payés d'éducation faite récemment par M. Konrad von Moltke et M. Norbert Schneevoigh, pour l'Institut précité, leur a été également d'une grande utilité.

Le problème du chômage en Europe occidentale a suscité un regain d'intérêt à l'égard des mesures adoptées pour permettre, notamment aux jeunes âgés de 15 à 25 ans, de combiner le travail et la formation post-scolaire et professionnelle. Dans ce contexte de crise économique, les considérations et les suggestions des professeurs Janne et Schwartz revêtent plus d'importance encore qu'elles ne le feraient en d'autres circonstances.

La Commission publie leur étude afin de stimuler le débat et la discussion sur l'application de mesures de ce genre dans la Communauté européenne. Les personnes et les organisations intéressées sont invitées à adresser leurs commentaires sur ce document à la Division "Éducation et coordination de la formation professionnelle, formation des adultes, politique de la jeunesse"

**Salgs- og abonnementskontorer · Vertriebsbüros · Sales Offices
Bureaux de vente · Uffici di vendita · Verkoopkantoren**

Belgique - België

Moniteur belge — Belgisch Staatsblad

Rue de Louvain 40-42 —
Leuvensestraat 40-42
1000 Bruxelles — 1000 Brussel
Tél. 512 0026
CCP 000-2005502-27
Postrekening 000-2005502-27

Sous-dépôts — Agentschappen:

Librairie européenne — Europese
Boekhandel
Rue de la Loi 244 — Wetstraat 244
1040 Bruxelles — 1040 Brussel

CREDOC

Rue de la Montagne 34 - Bte 11 —
Bergstraat 34 - Bus 11
1000 Bruxelles — 1000 Brussel

Danmark

J. H. Schultz — Boghandel

Møntergade 19
1116 København K
Tel. 14 1195
Girokonto 1195

BR Deutschland

Verlag Bundesanzeiger

Breite Straße — Postfach 108006
5000 Köln 1
Tel. (0221) 21 0348
(Fernschreiber: Anzeiger Bonn
8882 595)
Postscheckkonto 834 00 Köln

France

*Service de vente en France des publica-
tions des Communautés européennes*

Journal officiel

26, rue Desaix
75732 Paris Cedex 15
Tél. (1) 578 61 39 — CCP Paris 23-96

Ireland

Government Publications

Sales Office
G.P.O. Arcade
Dublin 1

or by post from

Stationery Office

Beggar's Bush
Dublin 4
Tel. 6884 33

Italia

Libreria dello Stato

Piazza G. Verdi 10
00198 Roma — Tel. (6) 8508
Telex 62008
CCP 1/2640

Agenzia

Via XX Settembre
(Palazzo Ministero del tesoro)
00187 Roma

**Grand-Duché
de Luxembourg**

*Office des publications officielles
des Communautés européennes*

5, rue du Commerce
Boîte postale 1003 — Luxembourg
Tél. 490081 — CCP 19190-81
Compte courant bancaire:
BIL 8-109/6003/300

Nederland

Staatsdrukkerij- en uitgeverijbedrijf

Christoffel Plantijnstraat, 's-Gravenhage
Tel. (070) 62 45 51
Postgiro 42 53 00

United Kingdom

H.M. Stationery Office

P.O. Box 569
London SE1 9NH
Tel. (01) 928 6977, ext. 365
National Giro Account 582-1002

United States of America

*European Community Information
Service*

2100 M Street, N.W.
Suite 707
Washington, D.C. 20037
Tel. (202) 872 8350

Schweiz - Suisse - Svizzera

Librairie Payot

6, rue Grenus
1211 Genève
Tél. 31 89 50
CCP 12-236 Genève

Sverige

Librairie C.E. Fritze

2, Fredsgatan
Stockholm 16
Postgiro 193, Bankgiro 73/4015

España

Librería Mundi-Prensa

Castelló 37
Madrid 1
Tel. 275 46 55

Andre lande · Andere Länder · Other countries · Autres pays · Altri paesi · Andere landen

Kontoret for De europæiske Fællesskabers officielle Publikationer · Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften · Office for Official Publications of the European Communities · Office des publications officielles des Communautés européennes · Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee · Bureau voor officiële publikaties der Europese Gemeenschappen

Luxembourg 5, rue du Commerce Boîte postale 1003 Tél. 490081 · CCP 19190-81 Compte courant bancaire BIL 8-109/6003/300

BFR 100 DKR 18 DM 6,50 FF 14,50 LIT 2700 HFL 7 UKL 1.80 USD 3.20



OFFICE DES PUBLICATIONS OFFICIELLES
DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES

ISBN 92-825-0454-9

Boîte postale 1003 – Luxembourg

N° de catalogue : CB-NQ-77-003-FR-C