

N° 23 mai - août 2001/II

ISSN 0378-5092

FORMATION

R e v u e e u r o p é e n n e

PROFESSIONNELLE





Cedefop
Centre européen
pour le développement
de la formation profes-
sionnelle

Europe 123
GR-570 01 Thessalonique
(Pylea)

Adresse postale:
B. P. 22427
GR-551 02 Thessalonique

Tél. (30) 310 490 111

Fax (30) 310 490 020

E-mail:

info@cedefop.eu.int

Page d'accueil:

www.cedefop.eu.int

Site Web interactif:

www.trainingvillage.gr

Le Cedefop apporte son concours à la Commission en vue de favoriser, au niveau communautaire, la promotion et le développement de la formation et de l'enseignement professionnels, grâce à l'échange d'informations et la comparaison des expériences sur des questions présentant un intérêt commun pour les États membres.

Le Cedefop constitue un lien entre la recherche, la politique et la pratique en aidant les décideurs politiques et les praticiens de la formation, à tous les niveaux de l'Union européenne, à acquérir une compréhension plus claire des développements intervenus en matière de formation et d'enseignement professionnels, leur permettant ainsi de tirer des conclusions en vue de l'action future. Par ailleurs, il encourage les scientifiques et les chercheurs à identifier les tendances et les questions futures.

Le Conseil d'administration du Cedefop a approuvé une série de priorités à moyen terme pour la période 2000-2003. Elles esquissent quatre thèmes qui constituent le point central des activités du Cedefop:

- promouvoir les compétences et l'éducation et formation tout au long de la vie;
- favoriser de nouvelles formes d'apprentissage pour une société en mutation;
- soutenir l'emploi et la compétitivité;
- améliorer la compréhension mutuelle et la transparence en Europe.

Comité de rédaction:

Président:

Jordi Planas

Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne

Sergio Bruno

Facoltà di Scienze Economiche, Italie

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Grèce

Ulrich Hillenkamp

European Training Foundation, Italie

Tadeusz Kozek

Task Force for Training and Human Resources, Pologne

Martin Mulder

Wageningen University, Pays-Bas

Lise Skanting

Dansk Arbejdsgiverforening, Danemark

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science, Centre for Economic Performance, Royaume-Uni

Manfred Tessaring

Cedefop, Grèce

Eric Verdier

Laboratoire LEST/CNRS, France

Secrétariat de rédaction:

Erika Ekström

Institutet För Arbetsmarknadspolitisk Utvärdering (IFAU), Suède

Jean-François Giret

CEREQ, France

Gisela Schürings

European Training Foundation, Italie

Rédacteur en chef:

Steve Bainbridge

Cedefop, Grèce

Publié sous la responsabilité de :

Johan van Rens, Directeur

Stavros Stavrou, Directeur adjoint

Production technique avec micro-édition :

Agence Axel Hunstock, Berlin

Clôture de la rédaction : 1.7.2001

Réalisation technique, coordination :

Bernd Möhlmann

Reproduction autorisée, sauf à des fins commerciales, moyennant mention de la source.

Responsables de la traduction :

Sylvie Bousquet;

Amaryllis Weiler-Vassilikioti

N° de catalogue: TI-AA-01-002-FR-C

Maquette : Agence

Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

Printed in Belgium, 2001

Couverture : Rudolf J. Schmitt, Berlin

Foto: Jens Neumann, Berlin

La publication paraît trois fois par an en allemand, anglais, espagnol et français.

Les opinions des auteurs ne reflètent pas obligatoirement la position du Cedefop. Les auteurs expriment dans la *Revue européenne "Formation professionnelle"* leur analyse et leur point de vue individuels qui peuvent être partiellement contradictoires. La revue contribue ainsi à élargir au niveau européen une discussion fructueuse pour l'avenir de la formation professionnelle.

Si vous souhaitez contribuer par un article, cf. page 96



Monsieur le rédacteur,

Permettez-moi de compléter l'excellent article de Mark Blaug sur les "décrocheurs", paru dans le numéro 22 de la *Revue européenne "Formation professionnelle"*, par quelques remarques sur ce que nous avons pu observer dans nos travaux de recherche sur ce thème. Monsieur Blaug aborde la question "Que faire des décrocheurs?" essentiellement sous l'angle de la prévention, avec une ouverture sur la question "Que faire des décrocheurs lorsqu'ils ont quitté l'école?".

L'"Observatoire de la transition" de l'Institut pédagogique (ministère grec de l'Éducation) a mené dans les dix dernières années des enquêtes sur les décrocheurs et recueilli des informations qualitatives intéressantes sur les jeunes qui ont quitté l'école à la fin de la scolarité obligatoire. En 1995, 90 enquêteurs (tous des enseignants expérimentés) ont posé à un échantillon représentatif national de 1 450 décrocheurs de 15 à 17 ans un certain nombre de questions concernant la fréquentation scolaire, le niveau atteint, leur insertion dans le monde du travail pendant leur scolarité et après le décrochage, leurs aspirations et leur projet professionnels, ainsi que leurs besoins de formation. Les réponses à ces questions ont permis de tirer des conclusions intéressantes. Nous avons sélectionné parmi elles les traits caractéristiques suivants, qui constituent des points de repère très importants pour une discussion sur les remèdes au décrochage:

❑ **faible niveau socioprofessionnel et éducatif.** Certains décrocheurs sont confrontés à des problèmes supplémentaires: maladie, parents divorcés, décédés, etc.;

❑ **hétérogénéité des connaissances et des compétences acquises antérieurement,** diverses lacunes dans les connaissances de base requises pour entrer en formation;

❑ **diversité des expériences de travail.** La grande majorité des jeunes qui avaient quitté prématurément l'école travaillaient

comme manœuvres dans le bâtiment, l'agriculture, la réparation automobile, etc.;

❑ **des expériences négatives répétées** à l'école, imputables principalement à des résultats médiocres ou inférieurs à la moyenne. Les échecs en mathématiques, en physique et en langues étrangères étaient les principales raisons qui les ont poussés à abandonner l'école;

❑ **des aspirations professionnelles réalistes** (par rapport à la manière dont ils se jugent eux-mêmes et à la demande du marché de l'emploi), qui se traduisent par leur désir de combler leur grave déficit éducatif, car ils savent que pour pouvoir accéder à la formation formelle, il est nécessaire de posséder le diplôme de fin de scolarité obligatoire;

❑ **une forte motivation** à suivre des cours de formation spéciaux, renforcée rétroactivement, parce qu'ils occupent des emplois peu qualifiés et ont compris qu'il était important de posséder des qualifications formelles.

Partant de ces constats, nous sommes parvenus à la conclusion que les cursus de formation spéciaux pour les décrocheurs devaient être mis au point en coopération avec des experts de différents domaines, tels que l'assistance aux jeunes, l'orientation professionnelle, le développement de formations modulaires et l'analyse des marchés du travail locaux, expérimentés dans la recherche de solutions aux besoins spécifiques. Dans ce contexte, nous avons proposé, pour la conception des cursus, les principes suivants (Paléocrassas et al., 1997):

❑ les formations doivent avoir une structure **modulaire**. L'apprentissage ouvert, la formation personnalisée et le tutorat devraient être envisagés, soit comme méthodes alternatives, soit comme éléments d'un concept didactique intégrant différentes méthodes, afin de tenir compte de la diversité des antécédents des stagiaires



res en termes de connaissances et de compétences;

□ les cursus de formation doivent être structurés de manière à faciliter la **transition** vers les programmes de formation continue existants (de préférence ceux qui conduisent à des qualifications formelles), élargissant ainsi les perspectives de progression professionnelle des décrocheurs;

□ les cursus de formation doivent être **intégrés**. Les jeunes manquant de confiance en eux à cause de leur échec scolaire, il faut que les cours forment un ensemble complet, associant un enseignement de rattrapage, l'assistance, le développement des compétences professionnelles et de la motivation;

□ les cursus de formation doivent s'inscrire dans un **contexte** concret. Il ne serait pas judicieux de proposer à des jeunes qui ont accumulé les expériences négatives à l'école une formation et une évaluation dans un contexte scolaire. La formation doit commencer par un apprentissage dans un environnement de travail réel, qui mettra les jeunes à l'aise et les motivera à apprendre la théorie par la suite;

□ les cursus de formation doivent avoir une base **tripartite**. Ils ne seront ni efficaces ni crédibles pour les décrocheurs s'ils offrent peu de débouchés. Pour minimiser le risque de chômage chez les jeunes ayant suivi ces formations, il faut que les partenaires sociaux locaux soient entièrement associés à la conception et à la réalisation des programmes;

□ les programmes de formation doivent être **institutionnalisés**. Les formations

informelles et occasionnelles ne constituent pas de vraies solutions au problème des décrocheurs. Elles peuvent même le cas échéant l'aggraver. Seule l'institutionnalisation dans le cadre d'une planification tripartite et le partage des coûts sont les garants de la continuité et de la stabilité de cette politique sociale cruciale visant spécialement les jeunes.

Nous souscrivons à cette conclusion de Mark Blaug: "Les jeunes qui abandonnent l'école doivent être insérés dans des programmes de formation professionnelle débouchant sur un certificat de compétence". En ajoutant ceci: pour que ces programmes attirent les décrocheurs et soient suivis jusqu'au bout, mais aussi, ce qui est le plus important, pour qu'ils prémunissent les décrocheurs contre l'exclusion sociale, il faut qu'ils soient soigneusement conçus. Les résultats de nos travaux de recherche confirment la nécessité, constatée par M. Blaug, de pousser plus loin l'examen de la question des besoins de certification, si l'on veut que cette dernière contribue à résoudre le problème qui se résume par la question: "Qu'allons-nous faire des décrocheurs?".

Stamatis Paléocrassas
Chargé principal de recherche
"Observatoire de la transition"
Institut pédagogique
Athènes
spaleo@pi-schools.gr

(Paléocrassas, S. N.; Rousseas, P.; Vretakou, V. Designing Special Vocational Training Courses for School Dropouts: The Case of Greece. *International Journal of Vocational Education and Training*, 1997, vol. 5, n° 2, p. 57-64.)



Sommaire

Le programme Leonardo da Vinci (1995-1999) en Espagne: résultat d'un rapport d'évaluation 5

Lorenzo Cachón Rodríguez

Le programme Leonardo da Vinci a eu un certain impact sur la formation et l'enseignement professionnels en Espagne

La formation dans le contexte de réduction du temps de travail..... 18

Jacques Trautmann

La représentation d'un temps de formation constituant par lui-même une réduction du temps de travail appartient désormais au passé.

Enseignement professionnel aux États-Unis: réformes et résultats 29

Matthias Kreysing

Alors que la dernière tentative pour mettre en place un système unique de formation professionnelle a échoué, il existe de fortes chances que la marge de manœuvre offerte par le School-to-Work Opportunities Act entraîne la création, aux États-Unis, d'une grande diversité de modèles locaux et régionaux de formation professionnelle.

Développer les placements transnationaux en tant qu'outil didactique 39

Søren Kristensen

Cet article vise à fournir une vue d'ensemble de l'état actuel des connaissances dans ce domaine et à indiquer des pistes d'action future.

Quelles leçons pouvons-nous tirer de la mise en place de doubles qualifications en Europe? 49

Sabine Manning

Une enquête collective sur deux projets européens Leonardo da Vinci présente quelques-unes des principales leçons à tirer des différents programmes et approches existants en matière de doubles qualifications.

Vers un apprentissage pour l'avenir: expériences pratiques..... 57

Klaus Halfpap

Trois projets pilotes nous amènent à des réflexions fondamentales sur la transformation des établissements scolaires en "maisons de l'apprentissage".

Entreprises virtuelles et formation professionnelle 65

Stefan Kreher

L'expérience réalisée dans le cadre du projet Leonardo da Vinci "Entreprises virtuelles dans la formation professionnelle initiale (ISIS)" permet de penser que le concept novateur d'entreprise virtuelle peut être mis en œuvre avec succès dans la formation et l'enseignement professionnels.

Formation professionnelle des personnes travaillant dans le domaine de l'égalité des chances pour les femmes 73

Julio Fernández Garrido, Luis Aramburu-Zabala Higuera

En 1990, le statut des personnes chargées de l'égalité des chances était assez précaire. Dix ans plus tard, la situation a profondément changé.

À lire

Choix de lectures 80





Le programme Leonardo da Vinci (1995-1999) en Espagne: résultats d'un rapport d'évaluation



**Lorenzo
Cachón
Rodríguez**

*Professeur
de sociologie
Université
Complutense
de Madrid*

Introduction

Depuis les années 1970, l'Union européenne conduit une politique en faveur de la formation professionnelle. Le programme Leonardo da Vinci s'inscrit dans cette stratégie, à la suite d'autres programmes mis en route depuis le milieu des années 1980 (PETRA, Comett, FORCE, Eurotecnet, Lingua, etc.), qui suivent les lignes directrices du traité de l'UE et du Livre blanc *Croissance, compétitivité et emploi*. Au moment du démarrage du programme, l'Espagne procédait à une profonde restructuration de son système de formation professionnelle, à la suite notamment de l'adoption en 1990 de la loi sur l'éducation (LOGSE), et commençait à prendre conscience de la dimension européenne de l'éducation et de la formation.

Le programme Leonardo da Vinci

Le 6 décembre 1994, le Conseil des ministres adoptait le programme Leonardo da Vinci pour la période quinquennale 1995-1999 (décision 94/819/CE, OJ L 340, 29 décembre 1994). L'objet du programme était de promouvoir les projets d'amélioration de la qualité et de l'innovation de la formation professionnelle en Europe. Ses principaux objectifs étaient notamment les suivants:

- a) améliorer la qualité et la capacité d'innovation des systèmes de formation professionnelle;
- b) promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie afin de répondre aux besoins des travailleurs et des entreprises;
- c) promouvoir l'acquisition des compétences clés ainsi que des compétences linguistiques;
- d) adapter les formations à l'évolution sociale et technologique;
- e) utiliser les technologies de l'information pour un apprentissage ouvert et à distance;
- f) former les jeunes et les adultes non qualifiés ou menacés d'exclusion sociale;
- g) assurer la transparence des qualifications.

Ces objectifs majeurs ont trouvé leur expression dans cinq priorités du programme, que les États membres ont mises en œuvre concrètement dans leurs territoires nationaux respectifs:

- a) apprentissage de nouvelles compétences;
- b) collaboration plus étroite entre les centres de formation et les entreprises;
- c) lutte contre l'exclusion;

Le programme Leonardo da Vinci a été mis en œuvre en 1995-1999, à une période où l'Espagne procédait à une refonte radicale de son système de formation professionnelle. L'auteur examine les conclusions et les recommandations du rapport sur le programme Leonardo da Vinci en Espagne, commandé par les autorités espagnoles.



d) investissement dans les ressources humaines;

e) utilisation des outils de la société de l'information pour un accès plus large aux connaissances dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie.

Afin d'atteindre ces objectifs, le programme a couvert 23 types d'initiatives groupées en trois volets consacrés à la formation professionnelle, tant initiale que continue.

a) Volet I: soutien à l'amélioration des systèmes et des dispositifs de formation professionnelle dans les États membres.

b) Volet II: soutien à l'amélioration des actions de formation professionnelle en direction des entreprises et des travailleurs, y compris par la coopération entre l'université et l'entreprise.

c) Volet III: soutien à l'accroissement des compétences linguistiques et des connaissances et à la diffusion des innovations dans le domaine de la formation professionnelle.

Pour les besoins du programme, chaque État membre a créé les organismes spécifiques devant compléter ceux déjà existant au niveau communautaire. En Espagne, deux institutions ont ainsi vu le jour, le "Comité directeur Leonardo" et "l'Agence espagnole Leonardo da Vinci", instance nationale de coordination. Le Comité directeur, de composition tripartite, était formé d'agents de l'administration centrale, de responsables de la formation professionnelle dans les communautés autonomes et de représentants des partenaires sociaux. Il comptait, à la phase finale du programme, 25 membres: deux présidents (issus respectivement du ministère de l'Éducation et de la Culture et du ministère du Travail et des Affaires sociales), huit responsables de diverses directions des deux ministères, sept représentants des communautés autonomes, quatre représentants des organisations d'employeurs et quatre représentants des organisations syndicales. Le Comité directeur avait pour principale mission d'approuver et de diffuser au niveau national les appels à propositions suivant un certain cadre (spécifié par la décision 94/819/CE) et de ser-

vir d'organe consultatif et de liaison auprès de la Commission.

La gestion de routine du programme a été assurée par le Comité directeur avec l'aide de l'Agence espagnole Leonardo da Vinci. La Commission, suivant une proposition de l'administration espagnole, a désigné l'entreprise *Tecnología y Gestión de la Innovación S.A.* (TGI) pour exécuter les tâches de l'Agence. Les activités de cette entreprise en tant qu'Agence Leonardo ont débuté en avril 1995 et ont continué durant toute la première phase du programme. Ses fonctions étaient fixées contractuellement par la Commission et concernaient essentiellement les aspects opérationnels, l'animation, la diffusion et la divulgation.

La formation professionnelle en Espagne

Les récents changements survenus dans le domaine de la formation et l'enseignement professionnels en Espagne ne peuvent s'expliquer sans souligner les profondes mutations des vingt dernières années et leurs répercussions sur le système de production et le marché du travail espagnols. La crise économique que traverse le monde occidental depuis le milieu des années 1970, la croissance économique en période d'expansion, l'ouverture des marchés et la restructuration interne des entreprises, aussi bien technologique qu'organisationnelle, ont entraîné une transformation profonde du système de production et, partant, des qualifications et des compétences des travailleurs. Cette période a également vu un grand changement dans les exigences des entreprises à l'égard du système éducatif.

Les réformes conduites en Espagne dans le domaine de l'éducation peuvent s'analyser sous cette double perspective: d'une part, comme un processus de transformation du système éducatif s'inscrivant dans la garantie du droit à l'éducation prévu par la nouvelle Constitution et d'identification des facteurs qui en retardent la modernisation, notamment dans le domaine de la formation professionnelle et de l'enseignement universitaire; d'autre part, comme la tentative du système éducatif de s'adapter aux nouveaux besoins



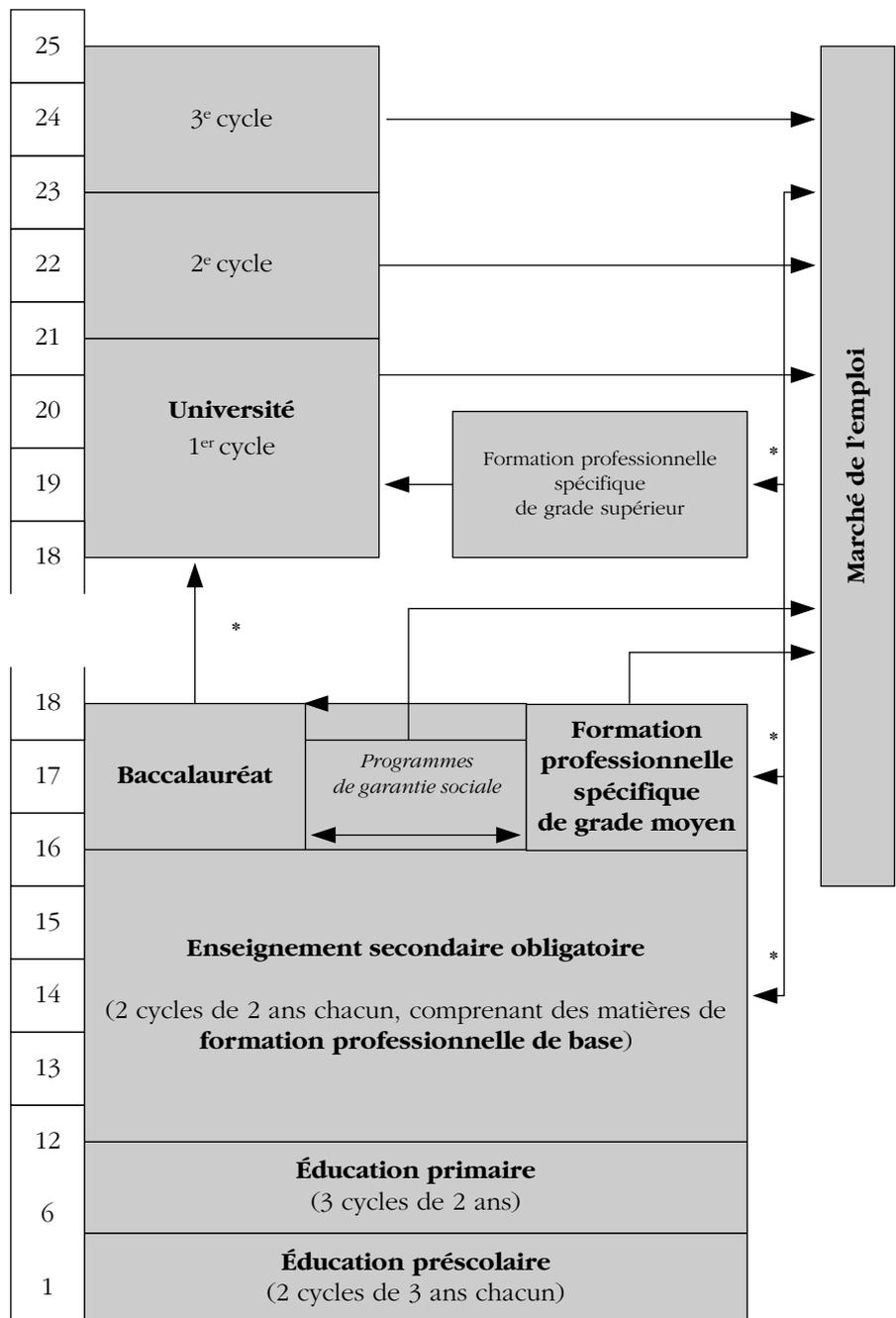
et priorités du système de production. La loi sur la réforme de l'Université (LRU) de 1983, suivie de celle sur la restructuration générale du système éducatif (LOGSE) de 1990, ont beaucoup contribué à réorganiser le système éducatif espagnol.

La LOGSE résulte du large consensus obtenu à la suite d'un débat public de grande envergure sur la configuration optimale du nouveau système éducatif espagnol. Cette loi s'attaquait à plusieurs problèmes et dysfonctionnements structurels de l'ancien système éducatif (qui datait de la loi générale sur l'éducation de 1970), notamment: l'absence d'un cadre d'accueil préscolaire pour les enfants en bas âge; le problème du laps de temps entre l'âge limite de la scolarité obligatoire (14 ans) et l'âge minimum légal (16 ans); la coexistence de deux types de certificats à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire général; le cadre légal de la formation professionnelle, l'inscrivant comme alternative de second ordre, trop axée sur l'école et déconnectée du monde des entreprises; la finalité propédeutique du baccalauréat (*bachillerato*) comme instrument d'accès à l'université; enfin, le décalage entre la demande des entreprises en techniciens spécialisés de niveau intermédiaire et l'offre de diplômés de l'université.

La LOGSE définit quatre grandes étapes pour le système éducatif: 1) l'enseignement préscolaire; 2) la scolarité primaire et secondaire de premier cycle (entièrement obligatoires et gratuites); 3) la scolarité postobligatoire: enseignement général (baccalauréat) ou technique (formation professionnelle de grade moyen); 4) l'enseignement supérieur: université, formation technique de grade supérieur (voir tableau).

Avant l'entrée en vigueur de cette loi, le système espagnol de formation professionnelle initiale répondait mal aux besoins des entreprises, souffrait de la compartimentation des diverses composantes du système de formation et d'enseignement professionnels, manquait de prestige social et était peu reconnu par les travailleurs. En conséquence, la LOGSE s'est engagée "dans la voie d'une profonde refonte de la formation professionnelle (...), considérant qu'il s'agit là d'un

Tableau 1.
Structure du système éducatif espagnol depuis 1990 et ses relations avec le marché du travail



* Examen d'entrée ou pour l'obtention du diplôme

problème majeur du système éducatif actuel auquel il convient de trouver rapidement des solutions appropriées, dans un domaine capital pour l'avenir de notre système de production".



La loi a établi *un système de formation et d'enseignement professionnels unique*, regroupant l'enseignement professionnel, la formation professionnelle pour l'emploi et la formation professionnelle continue. L'article 30 stipule que "la formation professionnelle inclut d'une part l'enseignement professionnel relevant du système éducatif, régi par la présente loi et visant l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle et, d'autre part, les prestations assurées dans le cadre de la formation professionnelle continue en entreprise ou destinées à l'insertion ou à la réinsertion des travailleurs dans le marché du travail, et qui à ce titre sont réglementées par un système législatif spécifique. Les pouvoirs publics s'assureront de la bonne coordination entre les deux systèmes d'offre de formation professionnelle."

La LOGSE introduit le principe de la formation professionnelle permanente, c'est-à-dire le droit à l'apprentissage tout au long de la vie. Dans son préambule, la loi stipule que "la rapidité vertigineuse des mutations culturelles, technologiques et économiques exige de chacun un effort permanent d'adaptation, de mise à jour des compétences et d'acquisition de nouvelles qualifications. Par rapport au passé, la formation et l'enseignement deviendront plus complets, leur durée se prolongera au-delà des périodes de la vie auxquelles ils s'étaient traditionnellement cantonnés, ils pourront s'adresser à des personnes ayant déjà une expérience professionnelle et, enfin, les périodes qui leur seront consacrées alterneront avec des périodes d'activité. L'éducation sera permanente, principe que cette loi proclame comme étant au cœur du système éducatif." La loi précise plus loin (article 2.1) que "le principe fondamental du système éducatif est l'éducation permanente. Son objectif est donc de former les élèves à apprendre par eux-mêmes et d'aider les adultes à prendre part aux diverses formes d'enseignement".

La loi encourage les partenaires sociaux à participer à la conception, à l'organisation et à l'évaluation des cycles de formation, notamment dans le domaine de la formation professionnelle et des formations sur le lieu de travail. Cette orientation s'inscrit dans la continuité des dé-

bats qui avaient précédé l'adoption de la loi et favorise la participation active de tous les partenaires sociaux à la formation professionnelle.

Un des principaux défis lancés par la LOGSE est le *renouvellement du contenu des formations*. En suivant une méthodologie nouvelle pour l'Espagne, chaque domaine d'activité économique a été défini à partir d'études sectorielles et les différents profils professionnels ont été regroupés en vingt familles. Ces profils émanaient de la "Liste d'intitulés d'emplois", qui comptait 135 intitulés parmi lesquels 74 correspondaient à des emplois de cadre technique supérieur et 61 à des emplois de technicien. Des unités de compétences et des modules de formation ont été identifiés pour chaque intitulé d'emploi. Cette liste d'intitulés d'emplois devra être actualisée régulièrement en fonction de l'évolution du monde du travail. Parallèlement, le ministère du Travail et des Affaires sociales a chargé l'Institut national pour l'emploi de dresser le "Répertoire des certificats professionnels" délivrés à l'issue des formations professionnelles (recensant actuellement 110 certificats professionnels).

À l'heure actuelle, les organismes publics et les partenaires sociaux se sont fixé l'objectif de construire un "*Système national des qualifications professionnelles*", comme cela avait été prévu dans le Second Programme national pour la formation professionnelle.

L'organe consultatif représentant les institutions concernées par la formation et l'enseignement professionnels auprès du gouvernement est le *Conseil général de la formation professionnelle*, créé en 1986 et regroupant des représentants des communautés autonomes, des partenaires sociaux et de l'administration centrale.

La question de l'adaptation de la formation et de l'enseignement professionnels au marché du travail, afin de répondre aux besoins des employeurs et des travailleurs, devenait de plus en plus pressante parmi les partenaires sociaux. Déjà, en 1984, l'Accord économique et social (AES) prenait acte de "l'éloignement de la formation professionnelle par rapport aux besoins réels de la main d'œuvre" espagnole. Le dernier accord signé en la ma-



tière, datant du 19 décembre 1996, soulignait que "la formation professionnelle constitue l'axe clé aussi bien pour le bon fonctionnement du marché du travail et la création d'emplois que pour le développement personnel et professionnel des travailleurs et la promotion effective de l'égalité des chances. Elle est également un facteur essentiel de la compétitivité des entreprises et de la qualité des services et des produits." La signature de l'AES a été suivie de la création du Conseil général de la formation professionnelle et de l'élaboration du Premier Programme national pour la formation et l'insertion professionnelles (Plan FIP), qui précéda de quelques mois l'entrée de l'Espagne dans la Communauté européenne. De nombreux accords signés dans les années 1990, consécutifs à l'adoption de cette loi, ont renforcé son application en impliquant encore davantage les partenaires sociaux dans le domaine de la formation professionnelle à différents niveaux et en leur garantissant la gestion de la formation professionnelle continue au travers de la FORCEM (*Fundación para la Formación Continuada en la Empresa* – Fondation pour la formation continue en entreprise).

C'est dans ce contexte de refonte radicale du système de formation professionnelle que le Programme Leonardo da Vinci est entré en vigueur pour la période 1995-1999.

Évaluation du programme Leonardo da Vinci (1995-1999) en Espagne

La décision 94/819/CE invitait les autorités nationales des États membres à transmettre à la Commission, avant l'expiration de la première phase du programme le 31 décembre 1999, un rapport sur l'évolution de ce programme, ainsi que sur son impact dans un certain nombre de domaines. En octobre, le gouvernement espagnol a donc confié à une équipe de sociologues de l'université Complutense de Madrid la rédaction du rapport sur le programme Leonardo da Vinci en Espagne, suivant un cahier des charges établi à partir des critères et du plan établis par la Commission européenne⁽¹⁾. Les considérations qui suivent reprennent l'essen-

tiel des conclusions et des recommandations figurant dans ce rapport.

Conclusions sur les aspects généraux du programme

L'intérêt du programme Leonardo da Vinci, au même titre que d'autres programmes et initiatives communautaires, ne se limite pas aux résultats obtenus en termes d'objectifs spécifiques, mais s'évalue aussi en fonction des effets du programme sur la construction européenne. En ce qui concerne Leonardo da Vinci, malgré les ressources limitées qui lui ont été allouées, on peut affirmer qu'il contribue efficacement au processus de "faire l'Europe". Il y parvient au moins selon trois perspectives: tout d'abord, directement par ses objectifs, en deuxième lieu, à travers les effets indirects de projets tels que les actions de placements et d'échanges, qui lui servent de caisse de résonance; enfin, parce que le programme met en évidence certains obstacles auxquels se heurte aujourd'hui la construction européenne (tels que l'absence de reconnaissance des qualifications au sein de l'UE) et favorise donc la recherche de solutions.

Le programme Leonardo da Vinci a été bien accueilli par la société espagnole, comme le montre le fait que près de 800 promoteurs ont présenté 3 098 projets pendant la période de 1995 à 1998. Il est donc bien implanté, mais parmi un groupe limité de promoteurs (c'est ainsi que le nombre de promoteurs dont tous les projets ont été refusés s'élève à un peu plus de 200). Les facteurs ayant contribué à la mise en œuvre du programme sont les suivants:

- a) l'expérience acquise avec d'autres programmes communautaires (Comett, Eurotecnet, FORCE, PETRA, Lingua);
- b) le rôle des pouvoirs publics dans la diffusion du programme;
- c) la sensibilité croissante des différents acteurs et partenaires sociaux concernés par la formation et l'enseignement professionnels en Espagne;
- d) l'existence d'un large réseau de services techniques d'assistance (assurés par les institutions, les syndicats et les organisations d'employeurs) et de conseils spécialisés.

"En ce qui concerne Leonardo da Vinci, malgré les ressources limitées qui lui ont été allouées, on peut affirmer qu'il contribue efficacement au processus de 'faire l'Europe'."

⁽¹⁾ Outre l'examen de diverses sources documentaires, les auteurs du rapport ont conduit une enquête au moyen de questionnaires envoyés par la poste (enquête UCM-LdV-99) à tous les promoteurs de projets approuvés pendant la période quinquennale (599) ainsi qu'à une sélection de promoteurs dont les projets avaient été refusés (224). Ont répondu à l'enquête 173 promoteurs (lesquels géraient 545 des 1 023 projets approuvés en Espagne pendant la période considérée). En outre, l'enquête a recueilli l'avis de quarante experts ayant participé au programme (agents des ministères, représentants des organisations syndicales et patronales, spécialistes, promoteurs, etc.), lors d'entretiens.

Les travaux ont été présentés en leur état d'avancement, en novembre 1999, à l'occasion d'une réunion du Comité directeur Leonardo en Espagne. Une première version du rapport a été discutée avec les responsables concernés du ministère de l'Éducation et de la Culture et du ministère du Travail et des Affaires sociales. Une deuxième version du rapport a été présentée à un groupe de travail du Comité directeur, puis la version finale a été remise aux autorités nationales et à la Commission européenne.

Le rapport sera prochainement publié par le ministère du Travail et des Affaires sociales: L. Cachón (dir.), *Informe sobre el Programa Leonardo da Vinci (1995-1999) en España*. Madrid, 30 décembre 1999.



“La gestion administrative globale du programme est notée en dessous de la moyenne (2,7 points) pour ce qui concerne les délais de paiement, tandis que la justification des paiements obtient juste la moyenne (3 points). L’excès de bureaucratie et de ‘paperasserie’ est à nouveau critiqué.”

Un pourcentage de 12 % des 7 054 projets approuvés en Europe entre 1995 et 1998 venaient d’Espagne; en termes financiers, ils représentaient 10 % de l’enveloppe globale (54 millions d’euros sur un total de 513 millions). Pendant la période d’action du programme (1995-1999), l’Espagne a présenté 3 098 propositions, dont 1 023 (33 %) ont été approuvées. Parmi les projets approuvés, les plus nombreux étaient les initiatives de placements et d’échanges relevant du volet I (61 %), suivis des projets pilotes relevant du même volet (12 %), des actions de placements et d’échanges (11 %) et des projets pilotes relevant du volet II, et enfin des propositions d’enquêtes et analyses relevant du volet III (3 %). Plus de la moitié des projets approuvés étaient localisés à Madrid, en Catalogne, en Andalousie et dans la communauté autonome de Valence. Au total, 9 143 personnes ont bénéficié de mesures de placements et d’échanges relevant du volet I; les mesures du volet II ont concerné 3 129 personnes. La moitié des bénéficiaires des mesures du volet I venaient d’Andalousie, de Catalogne et de Madrid, tandis que la majorité des bénéficiaires des mesures du volet II venaient de Castille et Léon et de la communauté autonome de Valence.

Le fait que le programme Leonardo ait voulu utiliser et synthétiser l’expérience et les lignes générales d’action de programmes tels que Comett, Eurotecnet, FORCE, PETRA et Lingua, s’est traduit par une grande complexité de la mise en œuvre et un manque de souplesse des objectifs⁽²⁾.

Les initiatives relatives à la mobilité (placements et échanges) soutenues pendant la période quinquennale du programme ont mis en évidence un certain nombre de problèmes institutionnels qui devront être examinés avec une attention accrue au sein de l’UE: reconnaissance insuffisante des qualifications, lourdeurs administratives freinant la libre circulation des travailleurs (par exemple, l’obligation de demander un permis de séjour lorsque la durée du placement est supérieure à trois mois) et disparité des législations sur la sécurité au travail.

Quant aux projets pilotes⁽³⁾ et aux enquêtes et analyses, si certains ont été achevés de manière formellement satisfaisante,

ils n’ont pas toujours été exploités par la suite, ce qui a empêché la diffusion correcte de leurs résultats, étouffant l’impact que Leonardo aurait pu avoir sur la formation professionnelle en Espagne et en Europe.

Conclusions sur le fonctionnement du programme

Lors de l’*Enquête UCM-LdV-99*⁽⁴⁾, il a été demandé aux promoteurs d’évaluer l’action des trois niveaux de responsabilité chargés de la mise en œuvre du programme (la Commission européenne, les autorités nationales et les autorités autonomes), ainsi que des deux agences responsables de sa gestion (le Bureau d’assistance technique [BAT] et l’Agence espagnole), et ce dans cinq domaines différents: l’information, l’évaluation et la sélection des projets, l’assistance technique, la justification des décisions et la gestion. Les promoteurs ont noté les performances de chaque institution dans ses domaines de compétence respectifs selon un barème allant de 1 (note minimale) à 5 points (note optimale). La note intermédiaire (3 points) correspondait à une performance jugée satisfaisante. Les moyennes obtenues par chaque institution pour l’ensemble des fonctions analysées les rangent dans l’ordre suivant: Agence espagnole (3,7 points), autorités nationales (3,1 points), Commission et autorités autonomes (2,9 points chacun) et, enfin, BAT (2,8 points).

La gestion administrative globale du programme est notée en dessous de la moyenne (2,7 points) pour ce qui concerne les délais de paiement, tandis que la justification des paiements obtient juste la moyenne (3 points). L’excès de bureaucratie et de “paperasserie” est à nouveau critiqué. À cet égard, le fonctionnement de l’Agence espagnole a été estimé plus efficace que celui de “Bruxelles”. Cette lourdeur administrative risquait d’entraîner une perte de confiance, voire un désistement, chez des promoteurs présentant de bons projets.

Pour ce qui concerne le fonctionnement du programme au niveau communautaire, les personnes interrogées ont estimé que la Commission déléguait trop de responsabilités au BAT (jusqu’en 1998) et que l’Espagne n’était pas suffisamment repré-

⁽²⁾ La décision du Conseil du 26 avril 1999 établissant la seconde phase du programme Leonardo da Vinci a simplifié ces objectifs.

⁽³⁾ Aucune définition spécifique n’existe pour les projets pilotes. Le concept de projet pilote apparaît pour la première fois dans l’annexe de la décision du Conseil du 6 décembre 1994 établissant un programme d’action pour la mise en œuvre d’une politique de formation professionnelle de la Communauté européenne (94/819/CE). Le texte de cette décision peut être consulté à l’adresse: <http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/94819fr.doc>.

⁽⁴⁾ Voir note 1.



sentée au sein du Comité Leonardo da Vinci. Quant au BAT, il a été fortement désavoué par les promoteurs qui ont participé à l'enquête; les nombreuses critiques portaient sur les points suivants: bureaucratie excessive, manque de transparence dans la gestion, soutien inexistant aux projets, absence de coordination entre départements, fonctions et structure mal définies, centralisation excessive de la gestion des projets, absence de communication avec les promoteurs et opacité des critères de sélection des projets.

Une certaine confusion est apparue concernant certaines responsabilités et fonctions attribuées aux structures mises en place en Espagne, en raison de "l'appropriation" de la "marque" Leonardo da Vinci par l'Agence espagnole et de l'amalgame entre cette marque et le nom de l'entreprise chargée de la gestion du programme. Le Comité directeur Leonardo da Vinci en Espagne a servi efficacement d'instrument de concertation, malgré une forte centralisation due à la relative prépondérance du ministère de l'Éducation et de la Culture et du ministère du Travail et des Affaires sociales sur les communautés autonomes et les partenaires sociaux. L'Agence espagnole, bien notée par les promoteurs, a été davantage critiquée par les responsables et les experts interrogés qui signalent, par exemple, que les modalités d'attribution des fonctions de gestion à l'entreprise TGI manquaient de transparence, que l'Agence prenait en charge des fonctions qui relevaient plutôt de la compétence du Comité directeur et qu'elle était trop éloignée des organismes publics responsables de la formation professionnelle.

De nombreux participants à l'enquête ont proposé de modifier trois aspects du modèle de gestion du programme en Espagne:

a) les avis divergeaient sur la question de savoir s'il valait mieux conserver le principe d'une gestion privée du programme, ou au contraire confier cette gestion à un organisme public et/ou tripartite;

b) la décentralisation éventuelle de la gestion du programme en Espagne vers les communautés autonomes: quelle que soit l'option mise en avant (centralisation ou décentralisation), les avis s'accordaient

largement sur la nécessité de renforcer le rôle des communautés autonomes dans la gestion du programme;

c) une clarté accrue dans les relations entre l'Agence et le Comité, impliquant davantage ce dernier dans le développement du programme: les propositions des personnes interrogées sur la gestion tendaient généralement vers un objectif unique: moins de bureaucratie et plus de ressources.

Certains problèmes ont été soulevés sur le fonctionnement de l'Agence (précisés dans l'enquête UCM-LDV-99 et les entretiens):

a) les personnes interrogées ont admis que la gestion s'était améliorée au cours des années, mais certains problèmes perduraient; personnel insuffisant, rotation élevée, préparation inadéquate;

b) la diffusion et les relations avec le public ont été jugées positives pour ce qui concernait les informations sur le programme lui-même, mais insuffisantes au moment de faire connaître les réalisations des projets;

c) le soutien aux promoteurs a été jugé trop axé sur des aspects formels, tandis que les objectifs et la qualité des prestations n'ont pas été suffisamment suivis;

d) les personnes interrogées sur l'évaluation des projets ont signalé que le recrutement et la formation des responsables d'évaluation, sans être mauvais, n'étaient pas entièrement satisfaisants; les critères d'évaluation laissaient trop de marge à l'appréciation subjective des évaluateurs; d'autre part, les relations entre la forme et le contenu des projets posaient problème. Ce dernier point soulevait le problème important des projets formellement bien rédigés, grâce à l'aide de consultants externes, mais ne fournissant aucune information décisive sur la réelle volonté du promoteur de mener à bien son projet.

Compte tenu des ressources allouées au programme, sa visibilité a été jugée acceptable et en progression; toutefois, elle n'a pas suffi à donner une image claire de la finalité du programme. Certes, les personnes bien informées connaissaient

“Compte tenu des ressources allouées au programme, sa visibilité a été jugée acceptable et en progression; toutefois, elle n'a pas suffi à donner une image claire de la finalité du programme.”



“Le programme est peu présent sur le réseau Internet en Espagne. Le site web du programme en Espagne ne favorise guère sa visibilité ou la diffusion de ses réalisations.”

“La plupart des responsables et des experts interrogés ont considéré que l’impact du programme était positif, bien que circonscrit au domaine de la qualité.”

l’existence d’un programme communautaire intitulé Leonardo, mais le plus souvent la majorité d’entre elles n’auraient pas su définir exactement ses objectifs. Dans le monde de l’éducation, le programme est bien perçu au niveau institutionnel, mais dans les établissements éducatifs de base, seuls les professionnels participant à des réseaux spécifiques d’information le connaissaient bien. Par ailleurs, les entreprises ignorent son existence.

Le programme est peu présent sur le réseau Internet en Espagne. Le site web du programme en Espagne ne favorise guère sa visibilité ou la diffusion de ses réalisations. Le fait que l’adresse de ce site ne renvoie pas au nom Leonardo da Vinci, mais à celui de l’entreprise chargée de gérer l’Agence espagnole, n’arrange pas la situation. Le site ne donne aucune indication sur les relations entre cette Agence et le Comité directeur; d’autre part, il est difficile à localiser, il fournit une information fragmentée et souvent périmée; enfin, il ne facilite pas le contact avec et entre les différents projets. Par ailleurs, le programme n’est pas annoncé sur les sites des ministères de tutelle, et très peu sur ceux des communautés autonomes. En outre, comme cela a été souligné, le libellé des adresses électroniques de l’Agence ne comporte que le nom des destinataires, ce qui ne favorise guère la visibilité institutionnelle du programme.

Conclusions sur l’impact du programme

En raison de la complexité des objectifs du programme Leonardo da Vinci, de la durée limitée à cinq ans de sa première phase, du fait qu’un grand nombre de projets, notamment ceux démarrés en 1999, étaient encore en cours de développement au moment de l’évaluation et en l’absence d’analyse spécifique sur les résultats et les effets du programme (évaluation ex-post), il est difficile de procéder à une évaluation documentée de l’impact possible du programme sur la formation et l’enseignement professionnels en Espagne et en Europe. Tous les responsables et experts interrogés étaient d’accord sur ce point. Toutefois, leur opinion qualifiée et celle des promoteurs des projets apportent quelques éléments d’ap-

préciation sur l’impact de Leonardo da Vinci en Espagne.

Le programme Leonardo da Vinci a été conçu comme un instrument de préparation au 21^e siècle par le biais de l’amélioration de la qualité et de la capacité d’innovation des systèmes de formation professionnelle, ces deux facteurs, qualité et innovation, étant considérés comme essentiels pour maîtriser l’évolution économique et technologique de notre temps, ainsi que leurs effets sur l’organisation du travail et sur la compétitivité des entreprises. L’objectif du programme était de promouvoir les projets visant à améliorer la qualité et la capacité d’innovation de l’offre de formation professionnelle en Europe, à travers la création d’une valeur ajoutée pour les systèmes nationaux de formation professionnelle et le soutien et la diffusion des meilleurs aspects de chaque système. Un des promoteurs a résumé clairement cet objectif:

“J’estime que Leonardo doit se concentrer sur un seul objectif: être le laboratoire de l’innovation pour la formation professionnelle; ce n’est que s’il atteint cet objectif que le programme Leonardo aura un sens” (C162).

C’est de là que vient l’intérêt d’analyser l’impact du programme sur la qualité des systèmes de formation. Le programme Leonardo peut effectivement contribuer à améliorer la qualité du contenu de la formation professionnelle dans le cadre des orientations fixées par la LOGSE. Soixante-dix pour cent des promoteurs de projets pilotes ont mentionné divers domaines de la formation professionnelle dont la qualité pourrait être améliorée par la création de matériels, l’échange d’expériences, la prise en compte de la dimension européenne dans l’organisation des cursus, la création de réseaux, ou encore l’amélioration des relations entre les centres de formation et les entreprises. La plupart des responsables et des experts interrogés ont considéré que l’impact du programme était positif, bien que circonscrit au domaine de la qualité. Les effets positifs seraient plus marqués si les pouvoirs publics utilisaient et diffusaient davantage les réalisations des projets. L’impact positif des actions de placements et d’échanges a été unanimement reconnu. Tout d’abord, le



bénéfice de telles initiatives rejaillit immédiatement sur les personnes participant aux projets, mais par la suite, les bénéficiaires transmettant des informations sur leur expérience, un "effet domino" positif se propage dans tout le système de formation professionnelle.

Les objectifs du programme sont d'accroître la compétitivité de l'UE dans la société de l'information, de favoriser la croissance génératrice d'emplois, de faire face aux transformations industrielles, de soutenir les initiatives de la Communauté en faveur des petites et moyennes entreprises et de renforcer les capacités de recherche et de développement. L'impact du programme sur la relation formation-emploi se mesure à partir d'une situation diversement perçue: pour 18 % des promoteurs de projets pilotes, les relations entre les entreprises et les centres de formation avoisinants étaient bonnes avant le démarrage du programme, tandis que 24 % les jugeaient inexistantes; les autres avis se rangeaient entre ces deux extrêmes. L'enquête UCM-LdV-99 fournit des indications précises en la matière: parmi les promoteurs interrogés, 33 % ont jugé "très positif" l'impact du programme sur ces relations et 40 % l'ont estimé "positif", principalement grâce aux échanges soutenus par le programme, à l'innovation méthodologique ou au contenu des formations. Les trois quarts des promoteurs étaient en mesure de confirmer, à partir des informations concrètes dérivées de leurs projets, l'impact positif du programme sur la relation formation-emploi. Si le programme n'a que peu atteint directement le monde des entreprises, il a pu renforcer les liens entre ce monde et celui de la formation. Les avis s'accordent largement sur le fait que le programme a réussi à impliquer plus efficacement les partenaires sociaux dans le domaine de la formation professionnelle et à favoriser la participation de nouveaux acteurs. En revanche, les avis sont très partagés sur le rôle des consultants dans la préparation et la mise en œuvre des projets. La majorité des personnes interrogées préconisent que la participation des consultants se limite au soutien et à l'assistance technique, sans se substituer aux promoteurs dans la gestion et la réalisation des projets.

Le programme Leonardo vise à renforcer la cohésion économique et sociale au sein

de l'UE, à promouvoir l'égalité des chances et à encourager la citoyenneté active. Un promoteur signale l'apport potentiel de Leonardo da Vinci à l'égard d'un groupe particulier de bénéficiaires (parmi les moins courants), dans une des dimensions du programme:

"Le programme Leonardo apporte une aide complémentaire à la formation professionnelle, puisqu'il permet aux individus d'appréhender plus concrètement le contexte dans lequel ils travaillent ou se forment. Cet apport a un effet d'autant plus sensible que les projets s'adressent à des groupes en difficulté d'insertion socioprofessionnelle, comme c'est le cas des personnes souffrant d'un handicap" (C176).

Les principaux groupes cibles concernés par les projets étaient les travailleurs (en général), les formateurs, les personnes en formation professionnelle, les étudiants, les jeunes (en général), les responsables et directeurs des ressources humaines, les groupes en situation d'exclusion. Les femmes et les travailleurs sans qualification appropriée étaient moins représentés. Des groupes aussi divers présentaient des écarts importants d'éducation et de formation. Le programme a eu un impact limité sur l'accès aux formations de ces groupes cibles particuliers. Cet impact résultait surtout du développement d'outils et de méthodologies adaptées, ainsi que de la création de programmes de formation spécifiques. Rares sont les promoteurs et les autres personnes interrogées qui ont fait état d'une incidence positive du programme sur l'égalité entre hommes et femmes dans le domaine de la formation professionnelle.

D'autres objectifs du programme étaient de générer de la valeur ajoutée au moyen de la coopération transnationale des acteurs et opérateurs des États membres et de contribuer au développement d'une politique de coopération avec des pays tiers, particulièrement ceux d'Europe centrale et orientale, Chypre et Malte. La coopération transnationale et la dimension européenne étaient au cœur du programme, à la fois comme sa condition préalable et son effet le plus visible. Plus de 90 % des promoteurs ont déclaré que le programme leur a permis de mieux

"Les trois quarts des promoteurs étaient en mesure de confirmer, à partir des informations concrètes dérivées de leurs projets, l'impact positif du programme sur la relation formation-emploi."

"Le programme a eu un impact limité sur l'accès aux formations de ces groupes cibles particuliers. Cet impact résultait surtout du développement d'outils et de méthodologies adaptées, ainsi que de la création de programmes de formation spécifiques."



“Les promoteurs ont jugé bénéfique la coopération avec des partenaires d’autres pays, dans la mesure où elle contribue à créer ou à renforcer des réseaux stables dans le domaine de la formation professionnelle au niveau de la Communauté.”

connaître le monde de la formation professionnelle dans les autres pays de l’UE et que les bases d’une reconnaissance mutuelle des qualifications et des compétences au sein de la Communauté étaient ainsi posées. Les promoteurs ont jugé bénéfique la coopération avec des partenaires d’autres pays, dans la mesure où elle contribue à créer ou à renforcer des réseaux stables dans le domaine de la formation professionnelle au niveau de la Communauté. Les petits promoteurs, notamment ceux qui participaient pour la première fois au programme, éprouvent des difficultés pour trouver des partenaires avec lesquels défendre leur projet.

Les appréciations ont été très positives en ce qui concerne l’expérience acquise en matière de mobilité transnationale au travers des initiatives de placements et d’échanges soutenues par le programme. Ces mesures ont doté leurs bénéficiaires de nouvelles compétences sociales dans leur vie personnelle et professionnelle, ont amélioré leur confiance en soi et les ont aidés à connaître de nouvelles formes de travail et à pratiquer de nouvelles compétences linguistiques et professionnelles. De nombreux promoteurs ont souligné que les placements et échanges augmentaient non seulement les chances subséquentes de trouver un emploi, mais également la demande de mobilité et l’importance accordée au recrutement de travailleurs ayant acquis une expérience de ce type. Cette évaluation positive était tempérée par les restrictions budgétaires du programme, ainsi que par la non reconnaissance des qualifications autres qu’universitaires au sein de l’UE.

Si l’innovation dans le domaine de la formation professionnelle était l’objectif fondamental du programme Leonardo da Vinci, c’est la diffusion des résultats qui lui donne tout son sens en propageant l’innovation dans le réseau de la formation et en multipliant ses effets sur les systèmes de formation professionnelle et dans les entreprises. Un expert résume en ces termes la nécessité de faire connaître le programme:

“Leonardo, c’est comme dire: grâce à mes expériences j’ai découvert un médicament miracle, mais je ne peux rien en faire tant que je n’aurai pas un la-

boratoire pour le produire et le mettre sur le marché” (E2).

La diffusion des résultats est sans doute l’aspect le moins réussi du programme. Il s’agit pourtant d’une question cruciale; le programme visant la promotion de l’innovation dans le domaine de la formation professionnelle, la diffusion de ses résultats aurait dû constituer une de ses composantes clés. Une certaine diffusion des résultats a toutefois eu lieu: la plupart des promoteurs déclaraient s’y consacrer et avoir pris des initiatives en ce sens, mais en général cette diffusion a été jugée insuffisante et inefficace. Les raisons d’une telle inefficacité sont complexes. En ce qui concerne les organismes responsables, elle peut résulter de plusieurs facteurs allant de l’incompétence professionnelle et administrative des agences nationales ou de l’absence d’une stratégie appropriée, au manque d’intérêt de l’Agence espagnole pour cette question. Du côté des promoteurs, diverses explications sont possibles:

□ problèmes financiers: en cas de difficulté budgétaire, les promoteurs commencent par réduire les coûts liés à la diffusion des résultats. Comme l’explique le rapport national intermédiaire, “un nombre très limité de projets ont clairement défini une stratégie et spécifiquement alloué une ligne budgétaire à la diffusion des résultats. Il est probable également que les restrictions budgétaires incitent les promoteurs à dépenser moins d’argent dans ce type d’activité”;

□ obstacles administratifs: les promoteurs souhaitant communiquer leurs résultats se heurtent à toutes sortes d’obstacles administratifs qui freinent le développement de ces activités. La diffusion des résultats est affectée par le problème des droits d’auteur dans la mesure où le cofinancement complique la question de la propriété des réalisations publiées et de leur utilisation ultérieure. Une personne a déclaré sans détours que “la question de la propriété intellectuelle se pose avec insistance. Mais, dès lors que les institutions impliquées sont publiques, cette propriété devrait être partagée” (E34);

□ difficultés avec des partenaires; des problèmes se posent parfois, au moment de la mise en œuvre des projets ou de l’exploitation ultérieure des réalisations;



❑ difficulté d'atteindre les moyens de communication (tels que la presse ou les revues spécialisées);

❑ manque de motivation à finaliser le projet: la diffusion intervenant en phase finale des projets, il peut y avoir une baisse de la motivation à ce moment. Cela vient éventuellement s'ajouter à des problèmes de financement ou à des difficultés administratives ou légales, décourageant les promoteurs à diffuser leurs résultats, lesquels restent enfermés dans des tiroirs;

❑ difficulté de transférer les résultats, en raison de leurs caractéristiques particulières.

Cette mauvaise diffusion a des conséquences désastreuses pour le programme. Ses résultats ne sont pas suffisamment connus et certains projets risquaient de se dupliquer. Cette situation est inexcusable à l'âge de l'Internet: le recours limité à ce moyen de communication est très significatif s'agissant d'un programme qui visait principalement l'innovation.

En guise de recommandations

À partir du premier programme Leonardo conduit en Espagne et des entretiens réalisés avec les responsables et les experts, l'équipe qui a rédigé le rapport a adressé à la Commission une série de recommandations susceptibles de donner matière à réflexion aux autorités et aux opérateurs responsables du programme. Ces recommandations se répartissent en cinq blocs, chacun axé autour de deux mots clés: 1) "ressources et objectifs"; 2) "agences et fonctions"; 3) "fonctionnement et transparence"; 4) "promoteurs et partenaires"; 5) "diffusion et Internet".

Ressources et objectifs

❑ Accroître le financement du programme.

❑ Augmenter le financement des projets approuvés dans le cadre du programme afin d'améliorer la mise en œuvre du programme et la qualité des projets.

❑ Augmenter les provisions budgétaires allouées à certains aspects du programme

(par exemple, pour que les enseignants et les tuteurs puissent se rendre plus facilement dans les pays où les placements sont organisés).

❑ Mettre l'accent sur la promotion de l'égalité des chances entre les femmes et les hommes dans le domaine de la formation professionnelle.

❑ Réserver un meilleur accueil à certains projets qui, conformément aux objectifs du programme, s'adressent particulièrement aux groupes les plus défavorisés face au marché de l'emploi et éviter de se focaliser sur les groupes les moins désavantagés (tels que les universitaires).

Agences et fonctions

❑ Décentraliser toutes les fonctions qui peuvent l'être vers les institutions nationales en appliquant à la gestion le principe de subsidiarité. Cela implique le transfert des décisions de gestion, de "Bruxelles" vers les institutions nationales, afin que les projets bénéficient plus facilement d'un suivi et d'un soutien de proximité. La Commission garderait, en plus de ses autres fonctions, le pouvoir (et le devoir) de superviser le développement global du programme et des projets.

❑ Améliorer la coordination entre les institutions qui gèrent le programme à Bruxelles et en Espagne.

❑ Le modèle de gestion appliqué au niveau national devrait être préalablement discuté et approuvé au sein du Comité Leonardo da Vinci (et, le cas échéant, du Conseil général de la formation professionnelle) et faire l'objet d'un accord entre le gouvernement central (ministère du Travail et des Affaires sociales, ministère de l'Éducation et de la Culture), les communautés autonomes et les partenaires sociaux.

❑ Conserver les deux niveaux de responsabilité qui existaient lors de la première phase du programme (Comité directeur et Agence nationale), tout en clarifiant leurs relations, y compris pour les affaires courantes.

❑ Les auteurs des recommandations n'ont pas souhaité se prononcer sur le caractère public ou privé de l'Agence nationale, cette

"Cette mauvaise diffusion a des conséquences désastreuses pour le programme. Ses résultats ne sont pas suffisamment connus et certains projets risquaient de se dupliquer."



décision dépendant de facteurs pas essence non techniques. Toutefois, il y a lieu de recommander que l'on définisse plus clairement les fonctions de l'Agence nationale désignée, à savoir celles qui concernent la gestion. Le choix des orientations et la conception d'une stratégie relèvent de la compétence du Comité directeur. De même, la subordination de l'Agence aux décisions et lignes directrices du Comité devrait être clairement établie.

□ Recourir davantage à la dimension régionale, à tous les niveaux de la gestion du programme. Il faudrait imaginer des formules permettant la création de structures régionales de gestion, auxquelles participeraient les gouvernements autonomes, sous la coordination du Comité directeur (pour ce qui concerne les orientations du programme en Espagne) et de l'Agence nationale (pour la gestion). Si une régionalisation de ce type s'avérait impossible, il conviendrait de permettre aux communautés autonomes de s'impliquer plus concrètement dans la mise en œuvre du programme.

Fonctionnement et transparence

□ Accroître, pour les promoteurs et les usagers, la transparence des structures du programme, aussi bien au niveau communautaire que national et, le cas échéant, régional: l'identité, les fonctions et les coordonnées de chaque interlocuteur au sein de chaque organisme devraient apparaître plus clairement et être mis à jour sur Internet.

□ Assouplir la gestion administrative du programme.

□ Multiplier les contacts et la communication entre les organismes responsables et les promoteurs après l'approbation des projets.

□ Améliorer l'évaluation des projets présentés, aussi bien à Bruxelles qu'en Espagne, en cherchant à réduire les éléments subjectifs et en accordant la priorité au contenu des projets et à la valeur des promoteurs plutôt qu'à la présentation formelle.

□ Améliorer l'information diffusée sur les critères de qualité exigés au niveau des projets.

□ Étayer les justifications présentées par les agences refusant des projets.

□ Renforcer les mécanismes de recrutement et de formation des responsables d'évaluation, tant à Bruxelles qu'en Espagne, afin de ne retenir que les évaluateurs ayant une bonne connaissance des systèmes de formation professionnelle et une expérience reconnue en ce domaine.

□ Autoriser la présentation de pré-projets afin de rendre les procédures de négociation préalables à la sélection plus faciles pour les promoteurs, même si cela devait se traduire par l'organisation d'une sélection en "deux tours".

□ Réduire les démarches bureaucratiques aux seuls actes administratifs indispensables.

□ Réduire les délais de paiement des promoteurs.

Promoteurs et partenaires

□ Améliorer les dispositifs de recherche de partenariats, tant au niveau communautaire que national.

□ Ouvrir des lignes spécifiques pour soutenir les petits promoteurs et organismes sur des points tels que la recherche de partenaires, le développement des projets ou la justification des dépenses.

□ Renforcer ou créer des réseaux transnationaux de coopération entre entreprises et centres de formation.

□ Encourager la création et l'implantation de réseaux de partenariat dans des domaines déterminés.

□ Prévoir des dispositifs souples permettant de se passer d'un partenaire susceptible d'entraver le développement d'un projet ou ne participant pas activement à sa réalisation.

Diffusion et Internet

□ Faire d'Internet un moyen réel de gestion et de diffusion du programme, de ses résultats et de ses projets.

□ Créer un "musée virtuel Leonardo da Vinci" pour tout le programme, accessi-



ble sur Internet et relayé par les musées virtuels Leonardo de chaque État membre (et, éventuellement, de chaque région européenne). Ce musée devrait permettre de diffuser sur Internet un rapport clair et documenté des réalisations des projets pilotes, des enquêtes et analyses, ainsi que d'autres initiatives relevant de Leonardo, et fournir si possible des liens directs vers les sites des promoteurs et des projets.

❑ Créer en Espagne un site web Leonardo sous la dépendance directe du Comité directeur avec des liens depuis et vers les ministères concernés, les autorités compétentes des gouvernements autonomes, les organismes de formation régis par les partenaires sociaux et l'Agence nationale.

❑ Imposer aux promoteurs (de projets pilotes, d'enquêtes et d'analyses) l'obligation contractuelle de publier sur Internet au moins une information de base sur leurs projets et résultats. Au cas où cette clause serait difficile à imposer, les autorités devraient procéder d'office à cette publication.

❑ Établir des liens entre les différentes pages web des programmes communautaires, et entre ces pages et celles des programmes nationaux ou d'autres programmes indépendants consacrés à la formation professionnelle.

❑ Choisir une adresse électronique unique pour le programme espagnol, dont l'intitulé permette une identification aisée, et qui soit la seule officiellement reconnue par le programme, en plus de celles relatives à ses différentes fonctions.

❑ Réaliser des séminaires thématiques dans les différentes communautés autonomes (avec la participation d'experts

venant de tout le territoire et d'autres pays) et créer des forums sur les problématiques clés du programme.

❑ Fonder une collection "Bibliothèque Leonardo" qui recueillerait les textes des meilleures études élaborées au sein du programme Leonardo. La collection pourrait être éditée par certains ministères engagés dans le programme, sous l'égide du Comité directeur. Cette "Bibliothèque Leonardo" pourrait faire l'objet d'un concours organisé par le Comité afin de diffuser les meilleures pratiques du programme.

❑ Publier une revue du programme Leonardo en Espagne, d'une fréquence au moins semestrielle. Ouverte à tous les promoteurs, elle diffuserait les expériences des activités développées dans les projets et faciliterait les échanges d'idées, la connaissance et les contacts entre promoteurs. Outre le support papier, la revue devrait être publiée intégralement sur Internet.

❑ Établir, en collaboration avec les organisations d'employeurs et syndicales sectorielles, des dispositifs permettant de diffuser les résultats des projets du programme au sein des entreprises.

❑ Mettre en place un dispositif de suivi des réalisations des projets par l'Institut national des qualifications, afin d'analyser leur utilité pour les différents sous-systèmes de formation professionnelle espagnols. Cette procédure permettrait en outre de mettre en relation directe les responsables administratifs de chaque sous-système avec les responsables des projets.

❑ Faire davantage appel aux médias pour diffuser le programme et les projets.



**Jacques
Trautmann**

Chargé d'études au
BETA Céreq, Université
Louis Pasteur
de Strasbourg



La formation dans le contexte de réduction du temps de travail

Le propos de cet article sera de montrer, selon un questionnement sociologique sur la structuration des temps sociaux, que le temps de la formation s'inscrit initialement dans une logique de réduction du temps de travail, mais que celle-ci pourrait bien à présent être supplantée par une logique d'aménagement des temps sociaux qui devrait rendre disponible plus de temps pour la formation.

Introduction

L'intérêt porté en France au temps de la formation trouve une actualité particulière depuis qu'a été rouverte la problématique de la réduction du temps de travail hebdomadaire par décision législative. La loi Aubry II, promulguée en janvier 2000, a posé en particulier les bases d'une nouvelle articulation entre temps de travail et temps de la formation professionnelle continue susceptible désormais d'être partiellement imputée sur le temps "libre". Mais la question de la conjonction entre temps de formation et temps de travail est ancienne. Cela fait trente ans qu'elle fait l'objet de négociations entre partenaires sociaux, et entre ceux-ci et la puissance publique. Notre propos sera de montrer, selon un questionnement sociologique sur la structuration des temps sociaux, que le temps de la formation s'inscrit initialement dans une logique de réduction du temps de travail, mais que celle-ci pourrait bien à présent être supplantée par une logique d'aménagement des temps sociaux qui devrait rendre disponible plus de temps pour la formation⁽¹⁾.

On ne peut s'interroger sur le temps disponible pour la formation des actifs, ceux qui sont sur le marché du travail, en emploi ou chômeurs, sans se confronter au temps de travail qui reste l'activité centrale pour cette population. Se former est une activité épisodique, voire exceptionnelle, et ne fait pas ordinairement partie des occupations quotidiennes, autrement dit le temps consacré à la formation doit être pris sur d'autres activités. Il vient perturber l'ordonnancement temporel habituel, et notamment la période de travail en raison de la proximité des finalités du travail et de la formation professionnelle. Le temps apparaît à cet égard

comme un indicateur pertinent de la valeur socialement attribuée à une activité, en l'occurrence à la formation; que l'on considère le temps comme durée (on y consacre beaucoup ou peu de temps), ou comme moment choisi dans l'organisation de la temporalité sociale, il indique le sens social accordé à cette activité.

Il convient de souligner toutefois que le problème ainsi posé d'une gestion des temps présuppose une conception de la formation qui en fait une activité particulière, identifiable par le temps propre qui lui est consacré, mais qui paraît très spécifiquement française. Ce terme générique mais vague de la formation recouvre tout ce qu'on appelait, dans les années 70, éducation des adultes, formation professionnelle continue, promotion sociale, éducation populaire, éducation ou formation permanente, récurrente, etc. Les buts qu'on y poursuit ont le plus souvent rapport au travail: celui qu'on exerce ou celui auquel on aspire, dans une perspective d'évolution professionnelle. Dès lors, on considère communément que la formation des actifs doit s'effectuer sur le temps de travail, ce qui est notamment le point de vue des organisations syndicales, à quelques nuances près. Ainsi en France, où l'approche juridique marque fortement les représentations du champ de la formation (droit à la formation, obligation de former), la mesure du temps qui lui est consacré revêt un caractère central.

Quel partage arbitrer entre le temps de travail qui demeure, pour les actifs, le temps social dominant, et le temps de formation, surtout lorsqu'on prétend englober dans la formation la diversité de ses modalités? La manière de répondre à cette question s'est beaucoup transformée

⁽¹⁾ Cet article reprend une communication faite dans le cadre de l'Agora VII organisée par le CEDEFOP les 7 et 8 octobre 1999 sur le thème "Temps de travail, temps de formation".



depuis les années 60, notamment en raison de l'accélération de l'évolution vers la réduction du temps de travail, et les compromis trouvés ne se sont pas avérés durables.

La première observation que je développerai est que les négociations qui ont conduit à la loi de 1971 ont objectivement traité le temps de formation comme une réduction du temps de travail. Dans ces conditions, il est logique que la perspective d'une réduction forte du temps de travail recherchée en tant que telle entraîne une remise en cause du principe de la formation dispensée sur le temps de travail.

Ma deuxième observation portera sur le fait que l'importance plus grande accordée par les employeurs à la formation de leurs salariés les a bien normalement amenés à se préoccuper de la bonne gestion des temps que ces derniers passaient en formations, à vouloir en contrôler l'usage, voire à en externaliser au moins une part lorsque les formations étaient de longue durée.

Ma troisième observation concerne, en contraste avec les points précédents, la place de la formation dans le temps non travaillé, le temps libre d'abord, mais aussi le temps vacant du chômage.

Dans ce contexte, la réduction du temps de travail va-t-elle déboucher sur un déplacement du temps de formation transféré du temps de travail vers le temps libre? Dans mon quatrième point je voudrais insister sur les limites à cette externalisation du temps de la formation, mais aussi sur le caractère incontournable de la négociation de nouveaux compromis entre partenaires sociaux.

Enfin, pour terminer, j'examinerai les enjeux d'un développement possible de la formation sur le temps libre, dont il ne faut pas s'attendre à ce qu'il se fasse de façon spontanée. Il y a là en particulier un domaine d'action publique qui me paraît important, mais dont les autorités publiques ne semblent pas avoir pris encore la mesure, en particulier les collectivités territoriales qui ont désormais la compétence en la matière, puisque la formation fait partie des compétences que l'État leur a décentralisées.

Le droit au congé de formation

Ce qui a caractérisé les années 50-60, qui ont conduit à la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, est une représentation du temps de la formation qu'il est légitime d'imputer sur le temps de travail: c'est un temps de congé. Le terme apparaît d'abord avec le congé d'éducation ouvrière (loi de 1957) qui correspond à un temps de formation syndical et le congé pour la formation d'animateurs pour la jeunesse (1961)⁽²⁾. Mais il prendra toute son importance avec la loi de 1971 qui généralise l'accord interprofessionnel de 1970. Ainsi, l'émergence de la notion française d'un droit à la formation doit se comprendre comme celle d'un droit à du temps dont on peut se prévaloir, un temps à consacrer à la formation.

De l'accord fondateur entre les partenaires sociaux en 1970, je retiendrai simplement qu'il posait le principe d'une légitimité de l'absence au travail pour formation (le terme de congé n'y figure pas) et qu'il fixait des objectifs quantitatifs quant au nombre d'heures d'absence au travail dans les entreprises qui devaient être consacrées à la formation. Il faut d'ailleurs noter qu'il n'y avait pas de distinction faite entre les formations suivies à l'initiative du salarié et celles qui l'étaient par décision de l'employeur. Ceci renvoie évidemment à une représentation de la formation conçue essentiellement sous la forme de cours ou de stages, hors des lieux de travail. Cette ambiguïté, qui confondait la possibilité pour un salarié de s'absenter, tout en étant rémunéré, pour suivre une formation de son choix, professionnelle ou non, et l'obligation qui pouvait lui être faite de participer à un stage d'adaptation ou de perfectionnement pour l'exercice de son travail, a permis la signature de cet accord en postulant que toute formation était en définitive dans l'intérêt à la fois du salarié et de l'entreprise.

Ensuite, dans l'application concrète, il appartenait aux employeurs d'organiser des formations servant l'intérêt de leur entreprise pour tout ou partie du volume d'heures qui devaient être consacrées à la formation, ou d'en laisser un emploi

“(...) l'émergence de la notion française d'un droit à la formation doit se comprendre comme celle d'un droit à du temps dont on peut se prévaloir, un temps à consacrer à la formation.”

“(...) l'accord fondateur entre les partenaires sociaux en 1970, (...) posait le principe d'une légitimité de l'absence au travail pour formation (...) et il fixait des objectifs quantitatifs quant au nombre d'heures d'absence au travail dans les entreprises qui devaient être consacrées à la formation.”

⁽²⁾ Au milieu des années 50, plusieurs propositions de loi d'origine parlementaire ont été déposées pour instituer des congés éducation, cf. Y. Palazzeschi (1998).



“Il a ensuite fallu attendre jusqu'en 1982 pour que soit nettement distingué le temps de formation à l'initiative du salarié qui méritait d'être considéré réellement comme un congé, et le temps de formation géré par l'employeur dans le cadre du plan de formation de son entreprise. Cet accord entre partenaires sociaux qui crée le congé individuel de formation, entériné par la loi en 1984, reconnaît cette fois clairement un droit à une réduction du temps de travail (...) pour se former (...)”

non prescrit aux salariés. Mais l'essentiel à considérer ici est que même les formations utiles, voire indispensables pour le travail, étaient envisagées comme une réduction du temps de travail.

Il a ensuite fallu attendre jusqu'en 1982 pour que soit nettement distingué le temps de formation à l'initiative du salarié qui méritait d'être considéré réellement comme un congé, et le temps de formation géré par l'employeur dans le cadre du plan de formation de son entreprise⁽³⁾. Cet accord entre partenaires sociaux qui crée le congé individuel de formation, entériné par la loi en 1984, reconnaît cette fois clairement un droit à une réduction du temps de travail, sur une période déterminée, pour se former pendant une durée globale pouvant aller jusqu'à 1 200 heures, avec maintien de la rémunération. Cela ne signifie pourtant pas, a contrario, que le temps de formation relevant du plan de formation soit considéré comme du temps de travail. La représentation selon laquelle ce temps de formation nécessaire à l'entreprise correspond aussi à une absence au travail a continué à prévaloir chez les employeurs comme chez les salariés.

Il faut toutefois aussi souligner que si ce droit au congé formation, à ce temps de formation pris sur le temps de travail, a une valeur paradigmatique, son application réelle est beaucoup plus modeste: dans les meilleures années on n'a pas dépassé les 34 000 bénéficiaires de congés individuels de formation (en 1994)⁽⁴⁾, à comparer avec les plus de 3 millions de salariés qui ont suivi un stage dans le cadre des plans de formation des entreprises. Sans doute y a-t-il certains d'entre eux qui laissent une liberté de choix aux salariés souhaitant saisir les occasions de se former. Le congé individuel de formation est toutefois la modalité qui offre la plus grande garantie aux salariés de pouvoir se former à leur initiative. Je n'entre pas ici dans le détail des raisons qui ont conduit au cantonnement dont il a fait l'objet, tant de la part du patronat que des pouvoirs publics⁽⁵⁾. Il importe surtout de mettre en évidence que même dans le cas où la formation du salarié n'intéresse pas directement son entreprise, il est acquis que le temps qui doit lui être consacré peut être pris sur le temps de travail. C'est en cela que ce congé comporte une

valeur symbolique dans le système français de formation professionnelle continue.

Cette représentation largement dominante selon laquelle le temps de formation s'impute sur le temps de travail même lorsque son objet n'est pas directement professionnel, se traduit notamment par la multiplication des congés de formation légalement reconnus au titre de leur objets spécifiques, (congé sabbatique, congé pour examen ou pour un bilan de compétences, ou destinés aux élus, aux pompiers volontaires, etc.); s'ils ne sont pas toujours rémunérés, ils doivent cependant être accordés par l'employeur. Il faut aussi reconnaître que l'importance quantitative des formations suivies hors temps de travail est difficile à évaluer car elles sont peu étudiées et ne font pas l'objet d'enquêtes; on constate simplement que les financements des Conseils régionaux consacrés aux formations de promotion sociale, en cours du soir et du samedi, sont en forte régression.

Vers une requalification de la formation comme travail effectif

Une évolution des pratiques

La loi de 1971 n'avait fixé aucun objectif ni seuil portant sur un volume d'heures travaillées à consacrer à la formation. En revanche, l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970, sur lequel elle s'appuyait, avait fixé un plafond, qui s'entendait aussi comme un objectif, de 2% du personnel d'un établissement pouvant être simultanément en formation (article 27)⁽⁶⁾, avec une dérogation portant ce taux à 3% pour l'encadrement⁽⁷⁾. Cette disposition impliquait un effort de formation pouvant atteindre 4 à 4,5% de la masse salariale, selon Raymond Vadier (1978). Cette ambition initiale des partenaires sociaux fut bientôt réduite par la loi de 1971 qui ne fixait qu'un objectif de dépenses limité à 1% des salaires.

Il convient en effet de tenir compte aussi de la réalité des pratiques dans les entreprises. Du point de vue de leur logique interne, peut-il y avoir nécessité à consacrer une part du temps de travail pour

⁽³⁾ La nécessité d'opérer cette distinction avait été posée dès 1974 par un arrêt du Conseil d'État. Il aura fallu ensuite huit ans pour que les partenaires sociaux parviennent à un nouveau compromis (P. Guilloux 1998).

⁽⁴⁾ Ils sont redescendus à moins de 25 000 en 1996: cf. les annexes formation professionnelle aux projets de loi de finances.

⁽⁵⁾ Patrick Guilloux (1998) les a exposés avec précision dans leur chronologie.

⁽⁶⁾ En outre, le nombre de salariés en formation du fait de la seule décision de l'employeur n'étaient pris en compte dans ce calcul que pour moitié (article 30).

⁽⁷⁾ Avenant du 30 avril 1971, article 5.



former les salariés, voire pour satisfaire leur demande de formation? Ou l'employeur y consent-il parce qu'il lui faut se conformer à des obligations qui lui sont imposées? Certaines entreprises, notamment parmi les plus grosses, n'ont pas attendu la loi de 1971 pour considérer que la formation faisait partie des instruments nécessaires à la gestion de leurs ressources humaines. Mais la plupart ne s'y sont intéressées qu'à partir du moment où elles se sont trouvées devoir appliquer la règle dite d'obligation de participation à la formation continue, les contraignant à un minimum de dépenses pour la formation, d'abord de 0,8% de la masse salariale, passé aujourd'hui à 1,5%.

En réalité, le niveau moyen de ces dépenses pour l'ensemble des entreprises de 10 salariés et plus se situe à plus du double de l'obligation légale. Mais cela traduit deux attitudes contrastées selon la taille des entreprises: seules celles qui emploient au moins 500 salariés dépassent le taux de 3%⁽⁸⁾, tandis que celles qui ont de 10 à 49 salariés restent très proches du taux légal. Chez les premières tout au moins, on peut considérer que la plupart d'entre elles estiment désormais que de telles dépenses répondent d'abord à une nécessité interne, ce que souligne bien une enquête du Céreq effectuée en 1993 dans le cadre du programme FORCE sur la formation professionnelle continue dans les entreprises en Europe⁽⁹⁾. Les actions de formation ainsi mises en œuvre sont en général de courte durée: plus de trois-quarts d'entre elles font moins de 40 heures (Péry, 1999).

À cet égard, il convient de ne pas limiter les situations formatrices aux stages qui donnent lieu à des dépenses inventoriées au titre de l'obligation de participation à la formation pour prendre en considération notamment les formations dites en situations de travail. L'attention qui leur est portée en France est récente, bien qu'on puisse supposer que leur application soit nettement plus ancienne. Elles répondent à une définition précise: "toute période planifiée de formation du personnel en vue d'acquérir un savoir-faire ou une expérience pratique en situation de travail, à l'aide des outils habituellement utilisés" (Aventur, 1998), auxquels correspondent des critères précis: ainsi particulièrement, le temps qui leur est consacré

est limité. L'étude citée du Céreq évalue à une journée et demi par mois en moyenne le temps passé à des formations de ce type. Il est bien évident qu'en ce cas le temps de formation n'est qu'une modalité particulière du temps de travail. Mais par voie de conséquence, on peut penser que, de plus en plus souvent, les formations de type stages qui poursuivent un objectif nécessaire à la bonne marche de l'entreprise entrent désormais dans le même cadre de représentation. Autrement dit, elles ne relèvent plus d'une logique de l'absence au travail et d'une réduction occasionnelle de son temps.

Une évolution des règles applicables à la gestion des emplois

S'il est des formations dont l'intégration dans le temps de travail paraît aujourd'hui aller de soi parce qu'elles servent l'intérêt de l'entreprise et sont à ce titre voulues et organisées par elle, il en est d'autres qui font partie du temps de travail en application de règles qui s'imposent à l'employeur.

Tel est le cas d'abord de contrats de travail particuliers qui doivent permettre à leur bénéficiaires d'acquérir à la fois une formation et une expérience professionnelle, et qui sont utilisés souvent comme première étape d'une embauche. Ce sont les contrats d'apprentissage, d'orientation, de qualification, d'adaptation, essentiellement destinés aux jeunes⁽¹⁰⁾. Ils comportent obligatoirement une certaine durée de formation. Ce sont aussi les contrats initiative emploi ou les contrats emploi consolidés qui peuvent inclure de la formation sur le temps de travail, mais dont le contenu et la durée sont alors définis contractuellement au départ. Dans tous ces contrats particuliers, le temps de la formation est réglementairement intégré au temps de travail.

Une autre forme d'intégration contrainte du temps de formation dans le temps de travail résulte d'une évolution de la jurisprudence relative au contrat de travail. Les juges peuvent être conduits à estimer un licenciement abusif s'il est consécutif à un changement d'affectation qui n'a pas été accompagné d'une formation mettant le salarié en capacité d'exercer sa nouvelle mission, en se fondant pour cela sur un arrêt de la Cour de Cas-

"(...) il convient de ne pas limiter les situations formatrices aux stages qui donnent lieu à des dépenses inventoriées au titre de l'obligation de participation à la formation pour prendre en considération notamment les formations dites en situations de travail."

⁽⁸⁾ Ces entreprises regroupent 44% des salariés français concernés (i.e. hors fonctions publiques et entreprises de moins de 10 salariés), et 63% des salariés formés en 1996 (Péry, 1999)

⁽⁹⁾ Les résultats pour les entreprises françaises font apparaître (Aventur, 1998) que parmi les objectifs poursuivis par celles qui ont organisé des formations, 4 motifs représentent ensemble 85% des réponses: faciliter les changements techniques, améliorer la qualité des produits, adapter les nouveaux recrutés et développer la polyvalence; en revanche, faciliter le déroulement de carrière et aider aux reclassements externes ne totalisent pas 2% des motifs cités en premier rang et font 4% de ceux cités en deuxième rang.

⁽¹⁰⁾ Il existe aussi une possibilité d'embaucher des demandeurs d'emploi de plus de 26 ans en contrat de qualification, mais elle est encore au stade de l'expérimentation; son terme initialement fixé au 31 décembre 2000 vient d'être prorogé par la Loi de finances 2001 jusqu'au 30 juin 2002.



“(…) l’évolution tant des modes de gestion de la formation dans les entreprises, désormais intégrée à l’organisation du travail, que des règles qu’elles ont à respecter a conduit aujourd’hui à ne plus considérer que le temps de formation serait un temps d’absence ou de congé autorisé, donc de fait une réduction du temps de travail.”

sation en 1992⁽¹¹⁾. Celui-ci consacre une évolution majeure en faisant découler des principes généraux du droit des contrats un devoir de loyauté à la charge de l’employeur (Willems, 1996). Si de telles formations engageant la responsabilité de l’entreprise doivent évidemment s’effectuer sur le temps de travail, en contrepartie, pèse sur le salarié non seulement l’obligation de suivre la formation et de la réussir, mais encore, lors de la reprise de son travail, celle de montrer qu’il est mieux apte à remplir ses fonctions. La formation peut donc renforcer le rapport de subordination salarial (Etiennot, 1998).

Mais depuis l’adoption de la seconde loi sur la réduction négociée du temps de travail, ce principe figure désormais dans le Code du travail (L. 932-2): “L’employeur a l’obligation d’assurer l’adaptation de ses salariés à l’évolution de leurs emplois”, et l’article précise en outre que “toute action de formation suivie par le salarié dans le cadre de cette obligation constitue un temps de travail effectif”. Cette stipulation ferme répond à des dispositions figurant dans des accords négociés par des branches professionnelles à la suite de la première loi Aubry. Celui de la métallurgie notamment (28 juillet 1998) se montrait particulièrement radical: c’est en totalité que la formation se trouvait exclue du calcul du temps de travail effectif. Cela n’entraînait pas que l’employeur se désengageât complètement de toute prise en charge financière, mais l’enjeu était l’affirmation du principe que le temps de formation n’est pas du temps de travail. Par voie de conséquence, “l’organisation de la formation s’affranchit donc des règles relatives à la durée du travail: durées maximales quotidienne et hebdomadaire, heures supplémentaires, modulations...” (Luttringer, 2000).

Si les dispositions pratiques portant sur le partage des charges entre employeurs et salariés de la métallurgie n’ont pas été rendues caduques par la deuxième loi, en revanche le principe qui était censé les fonder a été invalidé par le législateur, l’obligation de formation à la charge de l’employeur lorsque la finalité est l’adaptation conduisant, selon lui, à intégrer de telles formations dans le travail effectif⁽¹²⁾.

Demeure toutefois ouverte la question de la durée de telles formations d’adaptation.

Pour Nicole Maggi-Germain (2000), elles peuvent inclure les formations qualifiantes, donc longues. Il semble néanmoins plus communément admis qu’en donnant accès à de nouvelles compétences, celles-ci perdent leur finalité d’adaptation et changent de régime. En effet, en contrepartie de cette qualification de certaines formations comme travail effectif, le 2^e alinéa du même article du Code autorise que “le développement des compétences des salariés” soit assuré par des formations se déroulant pour partie sur le temps hors travail. Leur objet est alors “l’acquisition d’une nouvelle qualification ou une promotion professionnelle” (sont aussi concernées les actions de reconversion vers un nouveau métier). Cette fois les salariés sont clairement invités à considérer que la gestion de leur carrière professionnelle mérite qu’ils consacrent de leur temps personnel au renouvellement de leurs compétences.

C’est donc l’évolution tant des modes de gestion de la formation dans les entreprises, désormais intégrée à l’organisation du travail, que des règles qu’elles ont à respecter qui a conduit aujourd’hui à ne plus considérer que le temps de formation serait un temps d’absence ou de congé autorisé, donc de fait une réduction du temps de travail.

Vers un encadrement plus strict de la formation sur le temps de travail

Cette requalification de la formation comme travail effectif lorsqu’elle est prescrite ou autorisée par l’employeur ne s’est pas faite sans, en retour, un contrôle plus rigoureux de son coût et donc du temps qui lui est alloué. Sans doute, si on considère globalement le nombre d’heures stagiaires en entreprises, il ne fléchit pas et continue même de croître au cours des années, selon les bilans établis par le ministère du Travail en annexe aux lois de finances. Mais cela résulte d’une augmentation du nombre de salariés bénéficiaires des formations. La durée moyenne des actions est, en revanche, redescendue à moins de 40 heures, alors qu’elle avait atteint 60 heures dans les années 80. On peut voir là l’indice d’une volonté de gérer plus rigoureusement la part du temps de travail affecté à de la formation. La conséquence est une stabilisation depuis 1993 du taux de participation des entre-

⁽¹¹⁾ Chambre sociale, 25 fév. 1992, Sté Expovit c./Mme Dehaynnin: “l’employeur, tenu d’exécuter de bonne foi le contrat de travail, a le devoir d’assurer l’adaptation des salariés à l’évolution de leurs emplois”.

⁽¹²⁾ D’ailleurs, dès janvier 2000 l’Union des industries métallurgiques et minières a soumis aux organisations syndicales le texte d’un avenant modifiant les dispositions non conformes à la 2^e loi.



prises à la formation, avec une orientation à la baisse sensible notamment dans les grandes entreprises⁽¹³⁾.

Cette même tendance à la réduction du temps alloué à la formation s'observe dans la mise en œuvre du capital de temps de formation créé par une loi de 1993. Il suffit d'en retenir, pour notre propos, que cette mesure permet de réintégrer dans le plan de formation la moitié des moyens destinés au congé individuel de formation, sous certaines conditions, avec pour conséquence notable la réduction très importante des durées de formation par bénéficiaires.

Mais l'évolution la plus remarquable dans le management du temps de formation est à présent celle que résume la notion de co-investissement. On entend par là un accord conclu entre un employeur et un salarié pour qu'une formation dont le coût pédagogique est pris en charge par l'entreprise se déroule pour partie sur le temps libre du salarié. Un accord interprofessionnel et une loi de 1991 en ont fixé le cadre. Ce principe n'a connu que des applications très limitées jusqu'ici, mais la loi sur les 35 heures constitue désormais une nouvelle opportunité pour lui donner plus d'extension. Et en effet on observe que certains accords de branches ou d'entreprises l'ont explicitement intégré : en contrepartie de la réduction du temps de travail, une part du temps libéré peut être consacrée à des formations financées par l'entreprise.

Toutefois, les accords signés au titre de la réduction du temps de travail qui incluent des dispositions de co-investissement formation infléchissent souvent considérablement les modalités légales (Besson, 2000; Luttringer, 2000). Ils ne traitent que de l'imputation de la formation sur le temps libéré, avec un plafonnement de 3 à 5 jours annuels, selon les accords qui par ailleurs prévoient parfois qu'un temps de travail égal sera consacré à la formation, mais qui dans d'autres cas n'envisagent qu'une prise en charge par l'employeur des frais de formation. On est loin du Code du travail (L. 932-1) qui limite à 25% le temps de formation hors du temps de travail et qui pose comme condition que l'objectif soit une qualification professionnelle offrant une priorité d'accès à l'exercice de fonctions correspondantes.

Là encore s'observe la préférence donnée aux formations courtes sur les formations trop consommatrices de temps de travail.

La formation sur le temps non travaillé

La forte valorisation en France du droit à la formation sur le temps de travail a eu pour contrepartie un désintérêt pour les formations sur le temps libre, plus net semble-t-il que dans d'autres pays de l'Union européenne. Est-ce le résultat d'une évolution sociologique irrésistible? D'aucuns l'affirment, comme D. Mothé (1999), lorsqu'il constate: "personne n'a obligé personne. Simplement, pour emplit leur temps libre, les salariés ont choisi, des produits qui les divertissent et les font rêver plutôt que des produits qui accroissent leur connaissance et leur donnent envie de participer à la création culturelle, politique, ou aux débats sur les grandes questions philosophiques". L'enquête Emploi du temps effectuée par l'INSEE (Dumontier et Pan Ké Shon, 1999) le confirme en montrant que, chez les actifs occupés, le temps moyen quotidien consacré aux études et à la formation hors travail est de trois minutes et que le taux de pratiquant est de 2%.

Plus optimiste, N. Terrot (1997) estime à environ 500 000 les personnes qui sont inscrites dans des formations dites de "promotion sociale", essentiellement en cours du soir, au CNAM, dans des établissements scolaires ou des universités, au Centre national d'enseignement à distance ou dans les centres de préparation aux concours de l'administration. Il y ajoute 3 à 400 000 étudiants adultes inscrits dans les cycles d'études ordinaires des universités. Mais en l'absence d'enquêtes précises, on peut craindre que ces effectifs soient surestimés.

Je me contenterai de remarquer qu'au regard de l'économie de la formation, la demande individuelle est considérée comme non solvable, et que les organismes de formation préfèrent chercher le financement de leur activité auprès des entreprises et des institutions publiques, alors que celles-ci progressivement renoncent à financer des formations ayant pour

"(...) l'évolution la plus remarquable dans le management du temps de formation est à présent celle que résume la notion de co-investissement. On entend par là un accord conclu entre un employeur et un salarié pour qu'une formation dont le coût pédagogique est pris en charge par l'entreprise se déroule pour partie sur le temps libre du salarié."

⁽¹³⁾ Le taux moyen est passé de 3,29 en 1993 à 3,24 en 1997, ce qui recouvre une baisse de -2,80% dans les entreprises de 500 à 1999 salariés et de -7,97% dans celles de plus de 2000 salariés, tandis que le taux de participation des petites entreprises continuait à progresser (Bentabet, 2000).



***“(…) une autre priorité (…)
est la lutte contre le chômage,
(…) celui des jeunes en particulier.
En ce domaine, (…)
l’offre publique de formation,
essentiellement assurée par des
organismes privés mais sur
financements publics (…)
il ne s’agit plus de favoriser
la formation sur le temps libre,
c’est plutôt l’occupation d’un
temps vacant qui est proposée,
sous couvert de mesures pour
l’emploi.”***

***“Différents droits à congés
ou absences ont été institués
dont la signification apparaît
aujourd’hui plus clairement
comme l’expression d’une
recherche d’aménagements
entre temps de travail et
activités privées (…)
ou publiques (…)
socialement légitimes.”***

finalité la promotion sociale ou une culture générale. Les Conseils régionaux, qui sont compétents en la matière, semblent vouloir oublier qu’il ne peut y avoir de demande de formation sur le temps libre sans une offre de formation qui la structure et l’oriente et sans prise en considération du coût qu’induit l’engagement des individus dans un projet de formation.

Il faut reconnaître aussi que l’État ou les Conseils régionaux ont depuis vingt ans une autre priorité qui est la lutte contre le chômage, et celui des jeunes en particulier. En ce domaine, cette fois, l’offre publique de formation, essentiellement assurée par des organismes privés mais sur financements publics, a été et reste importante. Toutefois dans ce cas, il ne s’agit plus de favoriser la formation sur le temps libre, c’est plutôt l’occupation d’un temps vacant qui est proposée, sous couvert de mesures pour l’emploi. On peut d’ailleurs estimer qu’une part de ces actions de formation permet aux employeurs d’externaliser la prise en charge de certains de leurs besoins de formation, lorsqu’elles répondent à la demande d’entreprises de former des candidats à un recrutement. Il est remarquable aussi qu’un demandeur d’emploi n’est autorisé à suivre une formation, au risque de perdre ses indemnités de chômage, que sous réserve que le stage soit agréé parce qu’il débouche sur des placements en emploi⁽¹⁴⁾. Ce n’est que dans ce cas que le chômeur indemnisé est dispensé d’être en recherche d’emploi à plein temps.

Si les moyens publics pour la formation sont ainsi concentrés sur la population sans emploi, il convient d’ajouter qu’ils ne bénéficient pratiquement pas aux personnes qui se trouvent dans cet entre-deux du chômage et de l’emploi, occupant des emplois précaires et/ou à temps partiel contraint. Censés disposer de davantage de temps libre que les autres travailleurs, ils n’ont pas pour autant d’opportunités de se former parce qu’il n’existe que très peu de possibilités de prise en charge des coûts de formation, que les intéressés en sont très peu informés, et que l’offre existante est mal adaptée à la flexibilité de leurs horaires et à l’alternance aléatoire de leurs périodes d’emploi et de non emploi.

Sans doute faut-il rester circonspect face à l’hypothèse d’un développement de la

formation sur le temps libre motivé par une adhésion spontanée à une représentation rationnelle de la formation tout au long de la vie. La précarisation des emplois qui concerne un nombre croissant de salariés, comme la flexibilisation des rythmes de travail qui va accompagner la généralisation de la réduction du temps de travail attendue de l’application des 35 heures, n’offre pas de perspectives de meilleure maîtrise par les individus d’un temps personnel dont une part pourrait être consacrée à la formation. Pourtant, cette impression d’impasse ne résulte-t-elle pas d’une représentation trop dichotomique du temps de travail opposé au temps libre?

Alain Supiot (1995), dans l’article où il propose que le temps de travail s’inscrive dans une problématique de concordance des temps, observe que “le temps libre vient se loger dans le temps de travail salarié”, et “à l’inverse, le travail salarié projette son ombre sur le temps libre”. Différents droits à congés ou absences ont été institués dont la signification apparaît aujourd’hui plus clairement comme l’expression d’une recherche d’aménagements entre temps de travail et activités privées (éducation des enfants, soin de proches…) ou publiques (associatives, politiques…) socialement légitimes. Or pour que s’affirme davantage cette démarche vers une concordance des temps, dont les conditions sont développées dans le rapport “Au-delà de l’emploi” (Supiot, 1999), il paraît indispensable d’accorder une attention plus précise et donc une meilleure visibilité aux temps sous emprise du travail, non seulement celui des déplacements entre domicile et lieu de travail, mais aussi les temps d’astreinte, du travail à domicile pour se mettre à jour, ou le temps personnel que l’on peut consacrer à sa formation.

Peut-on pronostiquer une évolution vers un traitement plus cohérent des dispositions, tant conventionnelles que légales et réglementaires, qui sont attachées à chacune de ces situations temporelles sous emprise du travail? Pour A. Supiot, cela suppose au préalable l’établissement “de principes généraux de concordance des temps que seule la loi est en mesure de fixer”. A défaut, la perte de sens qui accompagne la réduction du temps de travail depuis les années 80, selon l’analyse

⁽¹⁴⁾ Plus précisément, un demandeur d’emploi garde le loisir de suivre une formation personnelle de son choix si sa durée est inférieure à 40 heures dans le mois, horaires de soirée inclus.



de J.-Y. Boulin (1992), se poursuivrait en ne répondant qu'à un objectif de réorganisation du temps de travail assurant une meilleure compétitivité.

Des limites au transfert de la formation du temps de travail au temps non travaillé

Le mouvement général de rationalisation des coûts de la formation par les entreprises, et donc tout particulièrement de la gestion du temps de travail réservé à des formations, prend ainsi des formes très diverses. Et la législation sur les 35 heures ne peut qu'accélérer ce processus. Elle oblige notamment les partenaires sociaux dans l'entreprise à négocier sur ce qu'ils entendent comme travail effectif. Et ce ne sont pas seulement les pauses qui sont en jeu, mais tout ce qui constitue l'environnement du travail proprement productif, le temps de sa préparation, celui pris par le règlement des dysfonctionnements, etc. De ce point de vue, la formation, même prescrite par l'encadrement, représente un temps de travail non productif. Sans doute n'en sommes-nous plus à considérer que le temps de formation est un temps d'absence au travail, mais il fait bien partie de ces temps qu'il faut économiser.

La solution peut-elle consister dans la négociation d'un compromis dans lequel les temps de formation seraient pris sur le temps libre des salariés? En tout état de cause, cette hypothèse ne peut s'appliquer que pour certaines modalités de formation et ne peut être envisagée comme un principe général. Par nature, les formations en situation de travail ne peuvent être concernées. Il semble également très discutable de concevoir que les formations courtes qui ont un caractère prescrit puissent être suivies hors du temps de travail, au regard cette fois du droit du travail. Pour ces formations d'adaptation à leur poste de travail des nouveaux embauchés, ou celles destinées à accompagner des changements techniques ou d'organisation, la deuxième loi sur la réduction du temps de travail a apporté une précision essentielle: les formations d'adaptation sont du temps de

travail effectif. Elles ne peuvent donc s'imputer sur le temps de repos libéré⁽¹⁵⁾.

En revanche, dans certaines entreprises tout au moins, les grandes en particulier, une part des actions relevant du plan de formation correspond à une offre faite aux salariés invités à s'y inscrire de façon volontaire. Tel est notamment le cas des actions suivies au titre du capital de temps de formation. Pour celles-ci, en effet, on ne peut exclure a priori qu'un accord d'entreprise puisse définir des règles selon lesquelles une partie de ces formations aient lieu sur du temps libéré par la réduction du temps de travail. On constate ainsi que les accords sur les 35 heures conclus, après la première loi, chez Danone, Renault ou Peugeot prévoient l'attribution de crédits-formation aux salariés leur donnant accès à des formations organisées et financées par l'entreprise, mais suivies sur leur temps libre.

Ce cas de figure particulier permet de souligner a contrario qu'un employeur ne saurait exiger de ses salariés qu'ils acquièrent des savoirs jugés nécessaires à l'exercice de leurs fonctions en s'organisant par eux-mêmes pour suivre des formations sur leur temps hors travail⁽¹⁶⁾. Les organisations syndicales et les instances représentatives du personnel seraient d'ailleurs fondées à résister à une telle formule qui conduirait à les priver d'un droit de regard et de négociation sur une partie de la politique de formation de l'entreprise⁽¹⁷⁾. On constate ainsi que les possibilités d'externalisation du temps de formation hors du temps de travail restent en définitive limitées.

Demeure toutefois une question par rapport à l'articulation entre temps de travail et temps de formation, celle de la légitimité de l'absence au travail pour le motif de la formation. La réduction du temps de travail peut-elle justifier d'abandonner le principe du congé de formation, qu'il s'agisse du congé individuel de formation, du congé sabbatique ou des congés à objets spécifiques? Le risque existe si l'on considère que d'ores et déjà les moyens financiers du congé individuel ont été considérablement réduits. Même si ces congés ne concernent qu'une minorité de salariés, ils constituent des droits pour les travailleurs et leur remise en cause serait indubitablement une régression, donc une démission des pouvoirs publics⁽¹⁸⁾.

⁽¹⁵⁾ La définition du travail effectif qui figurait dans la première loi ne permettait pas de fixer la frontière entre les formations assimilées au temps de travail et celles qui ne l'étaient pas. Le Tribunal de grande instance de Paris appelé à se prononcer sur l'accord signé en janvier 1999 par l'association française des banques avait jugé illégales les dispositions permettant aux salariés de se former sur le temps dégagé par la réduction du temps de travail lorsque la formation relevait du plan de formation, considérant qu'ils restaient alors à la disposition de leur employeur (Maggi-germain, 2000).

⁽¹⁶⁾ Jean-Marie Luttringer observe que si les employeurs expulsent la formation hors du temps de travail effectif, ils s'apercevront alors "que le fait de renvoyer la formation à la sphère de la vie privée les prive de pouvoir sur la formation, composante essentielle du pouvoir de gestion et de direction", in "Négocier de nouveaux équilibres entre temps de travail et temps de formation" (1999, p.198).

⁽¹⁷⁾ J-M Luttringer: "Si la formation est renvoyée à la sphère privée, elle échappe à la négociation collective, donc à l'influence syndicale. Si elle reste attachée à la sphère du travail, même si son coût est réduit, elle demeure objet de négociation collective. Sa qualification et son régime juridique se distinguent de ceux du travail effectif tout en demeurant dans la même sphère. La formation deviendra pour partie un sous-régime du travail, indemnisé comme l'assurance chômage, la maladie et non rémunérée par un salaire".

⁽¹⁸⁾ À rebours d'une telle évolution, le rapport Supiot (1999) considère que, dans le cadre d'une politique européenne commune, "le droit à la formation professionnelle implique de faire place au temps de cette formation dans la réglementation du temps de travail" (p.129).



“(…) l’augmentation du temps libéré des actifs, du fait de la généralisation des 35 heures, du fait aussi de l’extension du travail à temps partiel choisi, ne constitue pas seulement une opportunité nouvelle pour les employeurs de trouver de nouvelles modalités dans la gestion du temps de formation de leurs salariés. Elle justifie aussi une interrogation politique pour les pouvoirs publics dès lors qu’ils affichent des intentions de promouvoir la formation tout au long de la vie.”

Quelle politique de formation sur le temps libre?

La vigilance paraît nécessaire par rapport aux tentations qui peuvent exister de transférer la formation du temps collectif de travail au temps libre des individus. Toutefois, il serait inversement aussi contestable d’adopter une position de refus a priori à l’égard de toutes formes d’incitation à développer des formations sur le temps hors travail, dès lors que l’employeur continue d’assumer ses responsabilités pour l’amélioration des compétences de ses salariés, d’assurer notamment le financement des formations et de respecter la règle du volontariat des candidats à ces formations. En outre, dans ce domaine aussi, les institutions représentatives du personnel devraient pouvoir exercer leur rôle consultatif sur les orientations et le suivi de la politique de formation.

Mais l’augmentation du temps libéré des actifs, du fait de la généralisation des 35 heures, du fait aussi de l’extension du travail à temps partiel choisi, ne constitue pas seulement une opportunité nouvelle pour les employeurs de trouver de nouvelles modalités dans la gestion du temps de formation de leurs salariés. Elle justifie aussi une interrogation politique pour les pouvoirs publics dès lors qu’ils affichent des intentions de promouvoir la formation tout au long de la vie.

Les raisons pour lesquelles les actifs peuvent vouloir se former, qui varient en fonction de leur situation professionnelle, de la phase de leur cursus professionnel, de leur âge et de leur participation à la vie sociale, mériteraient d’être mieux analysées et connues afin de pouvoir répondre à leurs besoins et leurs aspirations. Sur ce sujet, trop vaste pour être abordé à présent, observons seulement que la formation paraît utile et souhaitable lorsqu’elle est référée à une activité, qu’elle soit professionnelle ou sociale. C’est dire à la fois qu’elle peut déborder le champ de l’emploi, mais que celui-ci reste une préoccupation centrale tant que le travail constitue l’activité sociale principale. Or, aujourd’hui on considère trop volontiers que les formations dont la finalité est professionnelle doivent se concevoir à partir de l’emploi exercé et qu’elles relèvent

donc avant tout de la responsabilité de l’employeur. Ce faisant on oublie que les aspirations des salariés en matière de formation professionnelle peuvent déborder largement ce que traitent les formations prescrites ou proposées dans les entreprises.

Peut-on alors s’en remettre à la responsabilité et à la perspicacité individuelle pour que se développe une demande de formation à laquelle le marché s’ajustera et qu’il fera émerger l’offre correspondante? La demande de formation n’est en général pas préexistante à l’offre, qui lui est au contraire nécessaire pour se structurer et s’exprimer. Les autorités publiques, centrales ou décentralisées, ont ainsi une responsabilité dans l’organisation, la sélection et le développement, donc aussi le financement, des actions de formations qui peuvent être proposées.

Il leur revient, surtout à l’échelon régional, de promouvoir de nouvelles modalités de formation qui tiennent compte des problèmes de synchronisation des temps individuels résultant notamment de la diversification et de la flexibilisation des temps de travail, car l’intérêt et la valeur de l’offre de formation ne résident pas seulement dans ses contenus et ses finalités, mais aussi dans son accessibilité, qui doit tenir compte des contraintes temporelles. Les technologies de l’information et de la communication peuvent y contribuer si on ne renonce pas, lorsqu’on y a recours, à la relation pédagogique collective.

Cependant, ce n’est pas seulement l’offre de formation qui mérite d’être ajustée aux nouvelles contraintes de segmentation temporelle, le développement de l’activité de formation chez les actifs suppose aussi des actions de régulation et d’aménagement des temps sociaux, où les autorités publiques tant nationales que locales peuvent tenir un rôle essentiel, les premières pour établir les principes inscrivants l’intérêt général au cœur des expérimentations d’aménagement du temps (Supiot, 1999), les secondes pour trouver des formes concrètes et cohérentes de concordance des temps locaux (Gauvin et Jacot, 1999).

En somme, parmi les changements significatifs, en France, qui ont modifié le con-



texte de la formation des adultes depuis 30 ans, force est de reconnaître que la diminution du temps travaillé n'a pas joué jusqu'à présent un rôle sensible, elle n'a pas mécaniquement entraîné une croissance du temps passé à se former, sauf sans doute parmi les demandeurs d'emploi. En revanche, le rapport de la formation au travail s'est considérablement resserré, au point de justifier que la formation soit intégrée au travail effectif. La représentation d'un temps de formation constituant par lui-même une réduction du temps de travail appartient désormais au passé.

Pourtant, la formation n'est pas du travail productif et la préoccupation est commune chez les employeurs aujourd'hui d'économiser le temps de la formation, d'en réduire la part dans le temps de travail collectif, d'en diminuer les durées individuelles, éventuellement pour en faire bénéficier davantage de salariés. Cette exigence de rationalisation ne devrait cependant pas se traduire par des transferts proprement dits de la formation du temps de travail vers le temps libre des salariés. C'est plutôt en termes de nouveaux investissements en formation des individus sur leur temps personnel, que se pose désormais la question de la part que peut prendre la formation sur le temps hors travail.

Or, manifestement la reprise d'un développement de la formation chez les actifs, particulièrement sur leur temps non travaillé, ne se fera pas de façon spontanée par le jeu de l'offre et de la demande sur le marché des activités du temps libre. Il y a là un défi pour les autorités publiques comme pour les partenaires sociaux. Pour les premières est posée la question de leur capacité à orienter et à promouvoir une offre de formation de

qualité répondant particulièrement aux attentes et aux contraintes temporelles et de ressources des catégories de la population qui en auraient le plus besoin pour trouver des perspectives professionnelles. Pour les seconds, l'enjeu est celui du sens donné au co-investissement en formation, de ne plus privilégier la recherche du moindre coût pour l'entreprise, mais davantage une démarche d'incitation des salariés à s'engager dans des projets de formation de façon concertés avec leur employeur, réalisant ainsi un compromis entre l'intérêt de l'entreprise, celui des salariés, et aussi l'intérêt général.

Or, cela suppose que soient établis des principes et des règles constituant un droit au temps de formation réellement applicable, c'est-à-dire général, simple à comprendre et à utiliser. Car des dispositions existent mais leur accumulation au cours des années et leur spécialisation liée aux statuts divers des actifs les rendent trop souvent dissuasives, parce que complexes à appréhender par les intéressés qui doivent recourir à des spécialistes susceptibles de les initier aux droits qu'ils peuvent faire valoir, et à condition d'avoir déjà un projet de formation. Le projet de loi qui redéfinirait un droit général d'accès à la formation, individuel et transférable lors des changements d'employeur, est toujours à l'ordre du jour sans que l'on puisse faire de pronostic sur son adoption, car les partenaires sociaux semblent préférer laisser l'initiative, sur ce sujet, au Gouvernement plutôt que de vouloir proposer un dispositif permettant aux salariés d'entreprendre un projet de formation en associant partage entre temps de travail et temps personnel des salariés, possibilités d'aménagement du travail, moyens de prise en charge financière et perspective de reconnaissance professionnelle des acquis de la formation.

“La représentation d'un temps de formation constituant par lui-même une réduction du temps de travail appartient désormais au passé.”

“Le projet de loi qui redéfinirait un droit général d'accès à la formation, individuel et transférable lors des changements d'employeur, est toujours à l'ordre du jour.”



Bibliographie

- Aventur, F. et al.** *La formation professionnelle continue dans les entreprises françaises en 1993 - Résultats d'une enquête européenne*. Marseille: Céreq, Documents 133, 1998.
- Bentabet, E. et al.** *La formation professionnelle continue financée par les entreprises*. Marseille: Céreq, Documents 147, 2000.
- Besson, V.** Bilan de la négociation collective en 1999: la formation au cœur de l'activité conventionnelle. *Inffo Flash*, n° 547, 16 juillet, Centre Inffo, 2000.
- Boulin, J.-Y.** Les politiques du temps de travail en France: la perte de sens. *Futuribles*, n°165-166, numéro spécial temps de travail, 1992.
- Dumontier, F.; Pan Ké Shon, J.-L.** *Enquête emploi du temps 1998-1999, Description des activités quotidiennes*. INSEE, 1999.
- Etiennot, P.** Formation professionnelle et contrat de travail, *Droit social*, n°2, 1998.
- Gauvin, A.; Jacot, H.** (coord.) *Temps de travail, temps sociaux, pour une approche globale*. Editions liaisons, 1999.
- Guilloux, P.** *Le congé individuel de formation*. L'Harmattan, 1998.
- Luttringer, J.M.** Négociation de nouveaux équilibres entre temps de travail et temps de formation. *Pour* n°162, juin 1999.
- Luttringer, J.M.** Vers de nouveaux équilibres entre temps de travail et temps de formation? *Le temps après la loi Aubry II*. *Droit social* n°3, 2000.
- Maggi-Germain, N.** L'articulation temps de travail/formation professionnelle continue après la loi Aubry II. *Droit social* n° 9/10, 2000.
- Mothé, D.** *Le temps libre contre la société*. Desclée de Brouwer, 1999.
- Palazzeschi, Y.** *Introduction à une sociologie de la formation, Anthologie de textes français*. L'Harmattan, 1998.
- Péry, N.** *La Formation professionnelle: diagnostics, défis et enjeux*. Secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle, 1999.
- Supiot, A.** Temps de travail: pour une concordance des temps. *Droit social* n°12, 1995.
- Supiot, A.** (dir.) *Au-delà de l'emploi, Transformations du travail et devenir du droit du travail en Europe*. Rapport pour la Commission européenne. Flammarion, 1999.
- Terrot, N.** *Histoire de l'éducation des adultes en France*. L'Harmattan, 1997.
- Vatier, R.** Loi de 1971: genèse et premiers effets. *Actualité de la formation permanente* n°33, Centre Inffo, 1982.
- Willems, J.P.** Le droit du travail à l'épreuve de la compétence. *Actualité de la formation permanente* n°145, Centre Inffo, 1996.



Enseignement professionnel aux États-Unis: réformes et résultats



**Matthias
Kreysing**

Université
de Goettingen,
Allemagne

Introduction

“Lorsque nous étudions les systèmes éducatifs étrangers, nous ne devons pas oublier que ce qui se passe en dehors de l'école compte encore plus que ce qui se passe à l'intérieur et que l'environnement extérieur détermine et traduit ce qui se passe au sein de l'école. Nous ne pouvons pas déambuler à loisir parmi les différents systèmes éducatifs dans le monde, comme un enfant qui flâne dans un jardin, et cueillir une fleur d'un arbuste et quelques feuilles d'un autre, en espérant ensuite que, si nous plantons chez nous ce que nous avons recueilli, nous aurons une plante vivante. Un système d'éducation nationale est quelque chose de vivant, le fruit de luttes oubliées et de “batailles d'antan”. Il recèle quelques-uns des rouages secrets de la marche d'une nation”.

(Sadler, in Phillips, 1993, p. 15)

On pourrait penser que cette citation remonte au début des années 1990, alors qu'avait lieu un débat animé sur la réforme de l'éducation aux États-Unis. Le débat sur la perte de main-d'œuvre qualifiée était alors caractérisé par l'intérêt que l'on portait aux systèmes éducatifs européens, et notamment au “système dual” allemand. Pourtant, il s'agit d'une citation de Michael Sadler, un membre du Conseil britannique de l'éducation de 1895 à 1903. À la fin du 19^e siècle et au début du 20^e, on s'intéressait beaucoup au système éducatif allemand, non seulement en Grande-Bretagne, mais également aux États-Unis. Cet intérêt était attisé par les émigrés allemands qui connaissaient le système allemand de formation en apprentissage et qui s'efforçaient de revitaliser un programme structuré de formation en apprentissage. Soutenus par les organisations d'employeurs, les syndicats et les représentants du secteur éducatif,

ces efforts aboutirent au *National Apprenticeship Act* (Loi nationale sur la formation en apprentissage) de 1937, souvent appelée loi Fitzgerald. Après la Seconde Guerre Mondiale, la nécessité se fit sentir d'intégrer les vétérans dans les forces de travail et la société. Ainsi, de nouveaux programmes fédéraux furent créés afin d'investir davantage dans l'enseignement professionnel et une nouvelle législation fut promulguée afin d'offrir aux adultes des programmes de formation en apprentissage. Jusqu'au début des années 1970, les décideurs politiques et les chercheurs ne manifestèrent que peu d'intérêt pour l'enseignement professionnel. Cependant, le problème croissant du chômage chez les jeunes attira l'intérêt du pays sur l'enseignement professionnel. En 1973, le Congrès adopta le *Comprehensive Employment and Training Act* (loi cadre sur l'emploi et la formation) (CETA), puis le *Job Training Partnership Act* (loi sur le partenariat pour la formation en cours d'emploi) (JTPA).

En 1983, la publication intitulée “Une nation en danger” examinait les conséquences d'une formation inadéquate des travailleurs américains sur l'économie nationale et peut être considérée comme le point de départ du débat actuel sur la réforme de l'éducation. Les partisans d'une réforme du système éducatif se penchèrent sur les systèmes allemand et japonais, qui accordent, dans le cadre de l'enseignement professionnel, un rôle primordial au lieu de travail. Après l'investiture du Président Clinton, son ministre du Travail, Robert Reich, s'efforça de créer un système complet de transition de l'école au travail (*school-to-work system*), de façon à améliorer les qualifications professionnelles des jeunes. Ses efforts aboutirent au *School-to-work Opportunities Act* (loi sur les possibilités de transition de l'école au travail) de 1994.

Au début des années 1990, le mouvement de réforme de l'éducation aux États-Unis a changé d'orientation. En raison de la situation économique, l'attention s'est portée sur la formation professionnelle et sur le lien entre l'éducation et la compétitivité économique. Les employeurs avaient besoin d'une main-d'œuvre qualifiée pour leurs actions de restructuration. Au lieu de concevoir un nouveau programme de formation en emploi, les hommes politiques, les responsables de l'éducation et les employeurs favorables à une réforme ont recherché une nouvelle approche systémique de l'ensemble du secteur de l'enseignement professionnel.



“L’enseignement professionnel fut introduit pour la première fois dans des *high schools* privées, au cours de la seconde moitié du 19^e siècle. (...) Cependant, jusqu’au début des années 60, l’enseignement professionnel n’occupa qu’une place mineure dans les *high schools*”.

“(...) les *two-year colleges* (...) dispensent un enseignement axé sur les qualifications professionnelles. (...) À la fin des années 1970, plus de quatre millions d’étudiants suivaient des études dans les *two-year colleges*. Ce succès était dû au fait que ces établissements permettaient de combler le fossé qui s’était créé entre une demande croissante en main-d’œuvre qualifiée et le nombre insuffisant de programmes de formation en apprentissage”.

Cet article passe en revue l’histoire de l’enseignement professionnel aux États-Unis et son impact sur les récentes réformes.

Histoire de l’enseignement professionnel

Le système d’enseignement et de formation professionnels aux États-Unis est un système extrêmement complexe et fragmenté, que l’on peut diviser en quatre branches principales:

- a) les *high schools* (établissements d’enseignement secondaire);
- b) les *two-year colleges* (établissements d’enseignement postsecondaire au cycle de deux ans);
- c) la formation au poste de travail;
- d) la formation en apprentissage.

Ces quatre branches d’enseignement professionnel se présentent sous des formes différentes, en fonction des conditions d’apprentissage, de la spécialisation et de l’organisation.

Les *high schools*

Le système des *high schools* fut créé à la fin du 18^e siècle et au début du 19^e. Dans un premier temps, les états coloniaux concentrèrent leurs efforts sur la mise en place d’un système d’enseignement élémentaire polyvalent. Après la guerre civile, on s’orienta vers la mise en place d’un système d’“enseignement secondaire public et gratuit pour tous, financé par l’impôt public et contrôlé par l’État” (Barlow, in Münch, 1989). Certains, cependant, s’opposèrent à l’idée de payer un impôt en faveur de l’enseignement public gratuit, mais une décision de la Cour suprême du Michigan en 1874 permit de surmonter cette opposition.

L’enseignement professionnel fut introduit pour la première fois dans des *high schools* privées, au cours de la seconde moitié du 19^e siècle. Ces établissements proposaient, notamment, des cours de comptabilité, de sténographie et de dactylographie. Dans un sens, les premières *high schools* furent créées pour préparer les étudiants à la vie professionnelle. Ce n’est que plus tard qu’elles s’orientèrent principalement vers la préparation des étudiants au *college*. Néanmoins, de nom-

breuses *high schools* maintinrent leurs programmes d’enseignement professionnel, comme les *high schools* de Boston, Philadelphie, St. Louis, Washington DC et New Haven. Après l’introduction dans plusieurs états de la scolarité obligatoire pour les étudiants plus âgés, le pourcentage de diplômés des *high schools* entrant au *college* diminua. Il fallut donc changer les programmes pour tenir compte de cette nouvelle situation et du nombre important de diplômés qui ne se destinaient pas au *college*.

En 1917, le Congrès adopta la loi Smith-Hughes visant à promouvoir l’enseignement professionnel dans les *high schools*. Le gouvernement fédéral offrit des incitations financières pour la création de programmes d’enseignement professionnel qui, pour la plupart, portaient sur l’agriculture et l’économie domestique. Cependant, jusqu’au début des années 1960, l’enseignement professionnel n’occupa qu’une place mineure dans les *high schools*.

Les *two-year colleges*

Les objectifs de l’enseignement dans les *four-year colleges* (établissements d’enseignement supérieur au cycle de quatre ans) et dans les *two-year colleges* (établissements d’enseignement postsecondaire au cycle de deux ans) sont clairement différenciés. Les premiers dispensent un enseignement à orientation générale, alors que les seconds dispensent un enseignement axé sur les qualifications professionnelles. La différence entre les deux types d’établissements est néanmoins estompée par le fait que les étudiants des *two-year colleges* peuvent facilement continuer leurs études dans un *four-year college* et acquérir des crédits d’études. Ainsi, le fait de s’inscrire à un *two-year college* n’entraîne pas forcément l’obligation de mettre fin à ses études au bout de deux ans.

Le développement des *two-year colleges* ne peut pas être dissocié de l’histoire du système universitaire américain. Ils ne sont qu’une variante de ce système, issue d’un processus historique identique. Leur origine remonte aux *junior colleges* (établissements d’enseignement postsecondaire d’un cycle court de deux ans) qui préparaient les élèves aux études universitaires. Ainsi, l’objectif et le contenu des



programmes visaient à approfondir et à élargir la formation générale des élèves. La loi Morrill de 1862 joua un rôle important dans la création de nouveaux *colleges* qui proposaient des programmes d'études agricoles et techniques. En 1900, il n'y avait que huit *two-year colleges* privés. Le premier *junior college* public fut créé en 1902.

Dans les années qui suivirent, les *junior colleges* élargirent progressivement leurs programmes et y intégrèrent des programmes d'enseignement professionnel, tandis que les *community colleges* (établissements d'enseignement postsecondaire au cycle de deux ans) et les *colleges* techniques nouvellement créés se concentrèrent d'emblée sur ces programmes. Cependant, l'enseignement professionnel était toujours associé à une orientation générale, grâce à des cours spéciaux qui permettaient aux étudiants qui le souhaitaient de poursuivre leurs études. C'est sans doute là l'une des manifestations de la croyance américaine en l'égalité des chances et au fait qu'un système ouvert offre théoriquement la possibilité à tout un chacun de développer sa propre personnalité.

Le nombre d'étudiants entrant au *two-year college* augmenta après l'adoption par le Congrès en 1963 du *Vocational Education Act* (loi sur l'enseignement professionnel), qui offrait les ressources nécessaires pour promouvoir l'enseignement professionnel dans les états. À la fin des années 1970, plus de quatre millions d'étudiants suivaient des études dans les *two-year colleges*. Ce succès était dû au fait que ces établissements permettaient de combler le fossé qui s'était créé entre une demande croissante en main-d'œuvre qualifiée et le nombre insuffisant de programmes de formation en apprentissage.

Formation au poste de travail

“La formation d'un employé est une notion vague. Elle est organisée, gérée et interprétée de différentes façons par différents types d'organisations” (Feuer, in Münch, 1989). Étant donné que ce type de formation professionnelle est organisé de manière extrêmement informelle, il est très difficile d'en identifier certaines caractéristiques. De plus, étant donné cette structure diversifiée, aucune recherche complète n'a été effectuée sur ce sujet.

Au début du siècle dernier, Taylor a inventé la gestion scientifique de l'organisation du travail, fondée sur les besoins d'efficacité de l'industrie et sur l'idée d'analyser le travail en ses éléments les plus simples. En organisant le travail sur cette base, l'industrie n'avait pas besoin d'une main-d'œuvre aux qualifications étendues, mais plutôt de travailleurs formés à une fonction spécifique. Par ailleurs, le coût d'une formation au poste de travail était bien inférieur au coût qu'aurait représenté l'investissement dans un programme de formation en apprentissage. Ainsi, la formation au poste de travail se développa à partir de l'organisation industrielle de la production de masse et devint la voie la plus importante de formation professionnelle initiale pour les jeunes qui ne se destinaient pas au *college*.

Les programmes de formation en apprentissage

L'idée de programmes de formation en apprentissage fut importée aux États-Unis par les émigrés britanniques et allemands. À l'époque de l'Amérique britannique, la formation en apprentissage fut instaurée par le *Statute of Artificers* (Ordonnance des Artisans) de 1563, qui stipulait une durée d'apprentissage de sept ans ou plus et créait des corporations pour administrer et mettre en œuvre la législation. Contrairement à l'expérience britannique, les corporations n'ont jamais pu occuper une place importante dans les colonies américaines, du fait que leur développement était entravé par l'immigration continue, le manque de main-d'œuvre qualifiée et le caractère rural de l'économie. L'absence d'une instance appropriée chargée de réglementer les programmes de formation en apprentissage pourrait expliquer le déclin de ces corporations aux États-Unis. Il y avait en outre, du temps des colonies, un sérieux problème d'exode de main-d'œuvre, qui s'est intensifié après l'indépendance. Entre 1783 et 1799, 12 états adoptèrent une nouvelle législation sur la formation en apprentissage, axée sur le problème de l'exode. Malgré ces mesures, le marché et l'environnement institutionnel ne purent promouvoir ces programmes, car la mobilité géographique, et notamment la possibilité d'aller s'établir à l'Ouest, ainsi que la propagation d'une idéologie de liberté

“(...) la formation au poste de travail se développa à partir de l'organisation industrielle de la production de masse et devint la voie la plus importante de formation professionnelle initiale pour les jeunes qui ne se destinaient pas au college”.

“L'idée de programmes de formation en apprentissage fut importée aux États-Unis par les émigrés britanniques et allemands. (...) les corporations n'ont jamais pu occuper une place importante dans les colonies américaines du fait que leur développement était entravé par l'immigration continue, le manque de main-d'œuvre qualifiée et le caractère rural de l'économie. L'absence d'une instance appropriée chargée de réglementer les programmes de formation en apprentissage pourrait expliquer le déclin de ces corporations aux États-Unis. Il y avait en outre (...) un sérieux problème d'exode de main-d'œuvre, qui s'est intensifié après l'indépendance.”



“Après la Seconde Guerre Mondiale, l’adoption de nouvelles législations ouvrit aux vétérans l’accès à l’enseignement professionnel et à la formation en apprentissage. Ce changement institutionnel transforma progressivement le système de formation en apprentissage, qui ciblait essentiellement les jeunes, en un système de formation pour adultes. D’après le Bureau de formation en apprentissage du ministère du Travail américain, seulement deux millions de personnes environ ont achevé une formation en apprentissage depuis 1950.”

individuelle rendaient la mise en œuvre des contrats d’apprentissage encore plus difficile. La législation n’avait pas d’impact réel, puisqu’elle n’était pas en vigueur dans tous les états et que les apprentis pouvaient ainsi s’y dérober en franchissant les frontières. De plus, les employeurs n’étaient que peu enclins à contraindre par la loi et contre son gré un apprenti à honorer son contrat jusqu’au terme. Par conséquent, les entreprises américaines qui employaient des apprentis modifièrent le système et mirent en place des systèmes spéciaux de paiement qui prévoyaient des garanties et des primes allant de 100 à 200 \$. Ce système constituait une alternative permettant aux employeurs d’assurer leurs investissements dans la formation et d’en réduire les risques. Ces nouvelles modalités permettaient par ailleurs de transférer le risque d’investissement de l’employeur à l’employé. Cependant, la somme n’était pas suffisante pour avoir un véritable impact sur le phénomène de l’exode de la main-d’œuvre; “une prime de cent à deux cents dollars à la fin d’une période d’apprentissage...est quelque chose de trop lointain, et qui ne compte que bien peu si on la ramène à la base horaire” (Becker, in Elbaum, 1989). D’autre part, comme ils pouvaient se procurer la main-d’œuvre qualifiée dont ils avaient besoin auprès de travailleurs émigrés bien qualifiés, les employeurs n’étaient pas tellement motivés pour rechercher une solution à ce problème de l’exode. L’essor de l’industrialisation accrut la nécessité de mettre en place un système de formation en apprentissage associant l’enseignement en classe et la formation au poste de travail. La Commission pour la formation industrielle de l’Association nationale des manufacturiers (NAM) recommanda un système de ce type en 1910. Le nombre important d’émigrés allemands au Wisconsin permit d’éveiller très tôt l’intérêt pour un système complet de formation en apprentissage. En 1911, on adopta le *Comprehensive Apprenticeship Law* (loi sur la formation globale en apprentissage), qui créait une obligation de suivre des cours dans un établissement d’enseignement professionnel. Des critiques s’élevèrent, arguant que les lois nationales allaient faire disparaître les programmes d’apprentissage existants, parce que les employeurs n’aimaient pas être liés par des réglementations nationales; or, quand

on voit le nombre d’apprentis au Wisconsin en 1931, où seulement 73 apprentis étaient encore employés, on se demande si ces critiques n’étaient pas fondées.

Après la Première Guerre Mondiale, l’économie américaine connut un essor qui accrut la demande en main-d’œuvre qualifiée qui devait être trouvée sur place, puisque l’immigration était en baisse. Ensemble, les organisations d’employeurs, les syndicats, les représentants du système éducatif et les organismes gouvernementaux obligèrent le gouvernement fédéral à intensifier ses efforts pour améliorer le système d’enseignement professionnel. L’un des fruits de ces efforts fut le *National Apprenticeship Act* (loi nationale sur la formation en apprentissage) de 1937, un modèle de concision vu qu’il ne comportait que cinq paragraphes. Le rôle dévolu au gouvernement consistait à développer des normes de formation en apprentissage en coopération avec l’industrie. Ces normes portaient sur les exigences en matière d’égalité d’accès à l’emploi, les salaires à verser aux apprentis et la proportion d’apprentis et d’ouvriers au poste de travail. Durant cette période, la structure de base du système de formation en apprentissage privilégiait la protection de l’employé par rapport à la protection de l’investissement de l’employeur. Le système était désormais entre les mains des syndicats et, pour la plupart des employeurs, la formation en apprentissage devint plus onéreuse que les autres types de formation, non pas en raison des dépenses mêmes de formation, mais en raison de l’obligation légale qui leur incombaient d’honorer les contrats alors que la conjoncture économique était devenue défavorable.

Au lieu d’investir des ressources dans des programmes d’apprentissage, les employeurs eurent recours aux établissements d’enseignement professionnels publics et privés pour se procurer de la main-d’œuvre qualifiée et transfèrent ainsi les risques d’investissement encourus sur les stagiaires et le public en général. Après la Seconde Guerre Mondiale, l’adoption de nouvelles législations ouvrit aux vétérans l’accès à l’enseignement professionnel et à la formation en apprentissage. Ce changement institutionnel transforma progressivement le système de for-



mation en apprentissage, qui ciblait essentiellement les jeunes, en un système de formation pour adultes. D'après le Bureau de formation en apprentissage du ministère du Travail américain, seulement deux millions de personnes environ ont achevé une formation en apprentissage depuis 1950.

Pour distinguer les quatre différentes formes d'enseignement professionnel, il faut examiner leur structure spécifique d'apprentissage. L'enseignement professionnel dans les *high schools* et les *two-year colleges* est essentiellement axé sur l'école, tandis que la formation au poste de travail et les programmes de formation en apprentissage sont axés sur le lieu de travail. Cependant, les *high schools* et les *two year colleges* offrent aussi un apprentissage par le travail dans le cadre de leurs programmes d'enseignement professionnel, même si celui-ci y occupe une place moins importante que les cours et bien qu'il n'existe pas de concept global d'apprentissage en alternance. En revanche, la formation au poste de travail ne prévoit aucun enseignement en classe. C'est dans le cadre du système de formation en apprentissage que le concept d'apprentissage en alternance est le mieux établi. Ce système est pourtant le système de formation le moins utilisé aux États-Unis.

Récents développements dans le secteur de l'enseignement professionnel

En 1983, la *National Commission on Excellence in Education* (Commission nationale sur l'Excellence dans l'Éducation) a publié un rapport intitulé "Une nation en danger", qui influença fortement le grand public en matière de réforme de l'éducation. "Notre nation est en danger. Notre ancienne suprématie dans les secteurs du commerce, de l'industrie, des sciences et de l'innovation technologique est désormais mise à l'épreuve par la concurrence mondiale (...) Nous voulons faire savoir au peuple américain que, même si nous pouvons être fiers, et à juste titre, de la contribution qu'ont apportée nos écoles et nos *colleges* à l'histoire des États-Unis et à la prospérité de leur peuple, les fondements de l'éducation de notre société sont actuellement minés par une marée

montante de médiocrité qui menace notre avenir proche en tant que nation et en tant que peuple. Ce qui paraissait impensable pour la génération précédente est en train de devenir une réalité – d'autres sont en train d'égaliser et de dépasser nos performances en matière éducative".

Alors que le mouvement pour la réforme de l'éducation avait mis l'accent initial sur l'enseignement secondaire et sur les *high schools* traditionnelles américaines qui préparaient les étudiants à leur entrée aux *colleges*, on commença à s'intéresser à l'enseignement professionnel au début des années 1990, quand le lien entre l'éducation et la compétitivité économique apparut plus nettement. Les employeurs estimaient que le système scolaire ne parvenait pas à doter les diplômés du secondaire des compétences nécessaires dans le monde du travail. En réalité, les entreprises avaient besoin de travailleurs flexibles et dotés de compétences analytiques et de base pour rester compétitives. En outre, l'attitude vis-à-vis de la réforme de l'éducation changea, à savoir qu'on préféra s'orienter de plus en plus vers une nouvelle approche systématique, plutôt que de rajouter au paquet de programmes existants un nouveau programme de formation professionnelle.

Dans leur recherche d'un modèle, les réformateurs se penchèrent sur les systèmes éducatifs de leurs concurrents économiques, et notamment de l'Allemagne. "Tout comme elle avait été retenue comme le "meilleur modèle" au début de ce siècle, l'Allemagne offre de nouveau aujourd'hui le meilleur exemple de normes qui pourraient être reproduites aux États-Unis" (Wills, 1997). Le "système dual" allemand, qui associe l'apprentissage par le travail et l'apprentissage à l'école, semble avoir doté l'économie allemande d'une réserve de travailleurs hautement qualifiés. La notion de lien institutionnel entre l'école et le lieu de travail a été vue comme la solution qui pouvait inciter les jeunes qui ne se destinaient pas au *college* à poursuivre leur scolarité, et qui pouvait par conséquent faire baisser le taux de décrochage scolaire. En outre, l'apprentissage en alternance pouvait renforcer la maturité des étudiants en les confrontant à "la réalité du monde du travail". La question reste

"En 1983, la National Commission on Excellence in Education (Commission nationale sur l'Excellence dans l'Éducation) a publié un rapport intitulé "Une nation en danger", qui influença fortement le grand public en matière de réforme de l'éducation (...) Alors que le mouvement pour la réforme de l'éducation avait mis l'accent initial sur l'enseignement secondaire et sur les high schools traditionnelles américaines qui préparaient les étudiants à leur entrée aux colleges, on commença à s'intéresser à l'enseignement professionnel au début des années 1990, quand le lien entre l'éducation et la compétitivité économique apparut plus nettement."

"Dans leur recherche d'un modèle, les réformateurs se penchèrent sur les systèmes éducatifs de leurs concurrents économiques, et notamment de l'Allemagne. (...) Le 'système dual' allemand est basé sur une série de caractéristiques uniques: organisations d'employeurs et syndicats centralisés, mandat pour le gouvernement fédéral de réglementer l'enseignement professionnel, existence de normes de formation obligatoires et consensus de tous les acteurs intéressés sur la nécessité d'avoir un système de formation de haute qualité. Rien de tout cela n'existe aux États-Unis, si ce n'est le consensus, même si ce dernier porte davantage sur la nécessité d'avoir une main-d'œuvre qualifiée que sur les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir."



cependant de savoir si les institutions, voire la culture, nécessaires pour mettre en place un tel système d'enseignement professionnel formalisé, comme le "système dual" allemand, peuvent être développées aux États-Unis. Pour revenir aux propos tenus par Sadler au tournant de ce siècle, on ne doit pas oublier que "lorsque l'on étudie les systèmes éducatifs étrangers... ce qui se passe en dehors de l'école compte encore plus que ce qui se passe à l'intérieur..." (Phillips, 1993).

Le "système dual" allemand est basé sur une série de caractéristiques uniques: organisations d'employeurs et syndicats centralisés, mandat pour le gouvernement fédéral de réglementer l'enseignement professionnel, existence de normes de formation obligatoires et consensus de tous les acteurs intéressés sur la nécessité d'avoir un système de formation de haute qualité. Rien de tout cela n'existe aux États-Unis, si ce n'est le consensus, même si ce dernier porte davantage sur la nécessité d'avoir une main-d'œuvre qualifiée que sur les moyens à mettre en oeuvre pour y parvenir. L'obstacle principal à la création d'un système global est sans doute l'absence d'un mandat du gouvernement fédéral américain en matière d'enseignement professionnel, alors que le gouvernement fédéral allemand a assumé la responsabilité de la formation en entreprise des apprentis en 1969. Aux États-Unis, tous les états ont, de par la constitution, compétence pour financer et offrir une formation en coopération avec les collectivités locales. Le gouvernement fédéral peut donner une ligne politique à suivre aux états, mais ces derniers disposent d'une énorme marge de manœuvre dans la mise en oeuvre des programmes.

School-to-Work Opportunities Act de 1994

C'est la même idée que l'on retrouve dans le *School-to-Work Opportunities Act* (loi sur les possibilités de transition de l'école au monde du travail) de 1994, qui a constitué la tentative la plus récente pour créer un système complet de formation dans le cadre d'une stratégie de développement de la main-d'œuvre. Cette loi fédérale a été complétée par deux autres lois importantes: *Goals 2000* (Objectifs 2000): *Educate America Act* (Éduquer l'Amérique) et *National Skills Standard Act* (Nor-

mes nationales de qualifications). Le lien clé entre une stratégie de changement du système et les différentes institutions, aux niveaux fédéral, étatique et local, fut le développement de normes générales de qualifications. Ces normes sont destinées à assurer la qualité, identifier des objectifs et promouvoir le changement. Des normes particulièrement importantes dans le cadre d'un système décentralisé, car elles peuvent s'appuyer sur la force respective de toutes les institutions – publiques et privées – responsables du système d'éducation et de formation et bénéficier ainsi des efforts de tous pour arriver à un résultat commun. De plus, un système de normes de qualifications constitue la base nécessaire pour la création de certificats transférables et reconnus par les employeurs. Cependant, pour favoriser leur reconnaissance par les employeurs, les normes de qualifications doivent être obligatoires au niveau national, afin qu'un certificat obtenu en Californie puisse être reconnu équivalent à un certificat obtenu dans le Maine. Si les normes de qualifications sont facultatives et que chaque état peut établir ses propres normes, les employeurs auront du mal à comparer les certificats émis par les différents états et n'en tiendront ainsi que partiellement compte lors de l'embauche d'une personne. Cela risquerait de nuire à la valeur de l'enseignement postobligatoire et de la formation professionnelle. Néanmoins, cet aspect n'a d'importance que dans le cadre de la mobilité de la main-d'œuvre entre les états, puisqu'un système de normes de qualifications mis en place au niveau de l'état pourrait offrir une garantie aux employeurs dans le cadre de leurs décisions d'embauche au sein de l'état ou de la collectivité locale.

Pour créer des certificats transférables et reconnus par l'industrie, il faut que tous les acteurs intéressés, comme les organisations d'employeurs, les syndicats, les établissements d'enseignement et les organismes gouvernementaux participent au processus. Le *National Skill Standards Act* a créé un Conseil national des normes de qualifications (*National Skill Standards Board (NSSB)*) chargé de mettre en place un système facultatif de normes de qualifications pour toutes les institutions concernées par les qualifications des travailleurs. Dans un premier temps, ce Conseil a dû identifier les grandes branches



professionnelles pour lesquelles des normes de qualifications pouvaient être adoptées. Le problème principal du NSSB est cependant qu'il n'a pas autorité pour établir des normes de qualifications obligatoires, et qu'il ne peut que recommander des normes susceptibles d'être utilisées par les établissements d'enseignement supérieur, les employeurs, les associations professionnelles et les syndicats.

Même si la création de normes de qualifications a un rôle crucial à jouer dans la réforme du système, le pouvoir constitutionnel des états en matière éducative rend difficile la création d'un système national de normes de qualifications qui permette aux employeurs de considérer les certificats reconnus comme un élément clé du processus de décision d'embauche et qui incite les jeunes à les acquérir.

Si de tels certificats transférables et reconnus ne sont pas créés, on ne pourra pas motiver les élèves qui abandonnent la *high school* à poursuivre leurs études en vue d'acquérir un certificat de qualifications qui, la plupart du temps, n'améliorera pas leur employabilité. "Les employeurs tiennent rarement compte des performances des candidats pendant leurs études secondaires (...) et les élèves des *high schools*, sachant très bien qu'ils obtiendront, dans un premier temps, le même type d'emploi (et souvent le même emploi) que celui qu'ils auraient obtenu avant leur diplôme, ne sont pas suffisamment motivés pour travailler dur à l'école" (Bailey, 1955a).

National Skill Standards Act

Le *National Skill Standards Act* a été adopté pour compléter le *School-to-Work Opportunities Act*, qui a créé un cadre basé sur trois composantes essentielles et au sein duquel chaque état peut développer son propre programme de transition de l'école au monde du travail le mieux adapté à ses besoins locaux. Ces trois composantes sont: l'apprentissage à l'école, l'apprentissage par le travail et les activités qui rattachent les deux concepts à une stratégie globale qui vise tous les étudiants, et non seulement ceux qui suivent une formation professionnelle. Étant donné que la définition de la conception des programmes est large, la législation ne vise pas vraiment à mettre en place

une "bonne pratique", mais plutôt à promouvoir différentes approches du concept "de l'école au monde du travail", par exemple sous la forme de programmes d'études préparatoires en technologie, de programmes de formation en coopération et de formation en apprentissage pour les jeunes. Tous ces programmes ont un contenu à la fois général et professionnel, et comportent parfois un enseignement secondaire et postsecondaire. La coopération entre les *high schools* et les *community colleges* doit être encouragée pour promouvoir la formation continue. Par ailleurs, l'idée d'apprentissage par le travail oblige les établissements d'enseignement de rechercher des contacts avec les employeurs pour planifier la formation au poste de travail. Ces contacts offrent aux étudiants l'occasion d'établir une relation avec les employeurs et sont une source de motivation pour poursuivre leurs études, car ils prennent conscience de l'importance de l'enseignement général pour accéder au monde du travail. En proposant un certificat reconnu en mesure d'améliorer l'employabilité, on diminue encore le risque de décrochage au niveau de la *high school*.

Les obstacles au changement

Quels sont les obstacles qui empêchent la réforme du système? Quels sont les points faibles de la loi sur la transition de l'école au monde du travail? Trois composantes institutionnelles importantes ont un impact sur la réforme de l'éducation, et notamment de l'enseignement professionnel. Premièrement, la coopération entre les employeurs et les syndicats est un facteur crucial de mise en œuvre et de réussite pour les nouveaux programmes de formation et pour la réforme du système éducatif. Deuxièmement, ce sont les institutions gouvernementales et le lien entre les autorités fédérales, étatiques et locales qui déterminent la façon dont seront gérés et organisés les programmes de formation. Enfin, les enseignants et les parents ont une influence sur la mise en œuvre des programmes d'enseignement, par exemple sur les cours proposés, l'enseignement dispensé et la participation des étudiants.

Pour créer un vaste système de transition de l'école au monde du travail, la participation d'une majorité d'employeurs cons-

"Même si la création de normes de qualifications a un rôle crucial à jouer dans la réforme du système, le pouvoir constitutionnel des états en matière éducative rend difficile la création d'un système national de normes de qualifications (...)"

"Le National Skill Standards Act a été adopté pour compléter le School-to-Work Opportunities Act qui a créé un cadre basé sur trois composantes essentielles et au sein duquel chaque état peut développer son propre programme de transition de l'école au monde du travail le mieux adapté à ses besoins locaux. Ces trois composantes sont: l'apprentissage à l'école, l'apprentissage par le travail et les activités qui rattachent les deux concepts à une stratégie globale qui vise tous les étudiants, et non seulement ceux qui suivent une formation professionnelle".

"(...) Quels sont les obstacles qui empêchent la réforme du système? (...) Pour résumer, on ne pourra pas convaincre les employeurs de participer activement à un vaste programme de transition de l'école au monde du travail si aucune motivation individuelle ou collective ne permet de surmonter le problème du coût de la formation – et notamment du coût de la supervision, le problème du 'cavalier seul' et le problème posé par l'absence d'un cadre institutionnel destiné à réguler les intérêts collectifs."



titue un facteur clé de réussite, puisque ce sont eux qui doivent offrir des places de formation au poste de travail à un grand nombre d'élèves des *high schools*. Trois éléments peuvent inciter un employeur à participer à un tel système de formation: la motivation philanthropique, individuelle et collective. La motivation philanthropique incite les employeurs à offrir des places de formation dans le cadre d'un engagement à aider la communauté et d'une responsabilité collective. Malgré son importance dans un premier temps, une motivation purement philanthropique ne suffirait pas à consolider un système global et intensif de formation par le travail. La participation à un programme de formation par le travail peut être également basée sur une motivation individuelle de l'employeur, qui peut ainsi tirer profit de meilleures relations publiques, source de main-d'œuvre bon marché et de recrutement futur. Un petit nombre de placements ne nécessitant pas forcément de modalités de formation bien établies peut en effet offrir des avantages en termes de relations publiques. Le salaire spécial versé aux étudiants qui suivent une formation pourrait constituer une importante motivation pour les petites entreprises, qui pourraient recruter sur des postes à temps partiel des étudiants plutôt que des adultes qui leur coûtent plus cher. Certains employeurs américains ont affirmé qu'ils voyaient dans ces programmes de transition de l'école au monde du travail "un bon moyen d'employer à bon marché des auxiliaires à temps partiel" (Lynn/Wills, in Bailey, 1995b). Cependant, dans le cadre de la formation en apprentissage des jeunes, qui exige une plus grande implication de l'employeur que d'autres programmes de formation, le coût élevé de la supervision des apprentis constitue, pour les employeurs, un obstacle plus important que leur coût salarial. Dès lors, on ne saurait surestimer l'importance des coûts de supervision dans l'organisation des placements en formation au poste de travail.

Le troisième élément qui peut inciter un employeur à participer aux programmes de formation par le travail est la perspective de futur recrutement de travailleurs. Certaines particularités du marché américain de l'emploi des jeunes, comme la rotation élevée parmi les jeunes travailleurs, dissuadent les employeurs d'investir dans

la formation des étudiants. De plus, comme ces programmes de transition de l'école au monde du travail doivent éviter de créer un système de filières, qui ferait que les bons étudiants se prépareraient au *college* et les moins bons seraient orientés vers des programmes de formation professionnelle, les employeurs n'ont pas la garantie que les étudiants formés resteront dans l'entreprise et qu'ils n'iront pas poursuivre leurs études dans un *college*. Du reste, les employeurs peuvent recourir à différentes options pour recruter et tester les candidats et ils ne dépendent pas, à cet égard, de la formation par le travail.

Enfin, l'argument généralement avancé pour justifier la réforme est le manque de main-d'œuvre qualifiée. Il est donc dans l'intérêt de l'industrie d'en promouvoir le développement. Or, puisqu'au niveau individuel les employeurs ne sont pas disposés à investir dans la formation des jeunes, il faudrait, dans ce domaine, envisager une action collective et mettre en place, à cette fin, un cadre institutionnel adéquat exprimant et réglementant les intérêts collectifs. Si tel n'était pas le cas, les entreprises individuelles pourraient bénéficier d'une réserve de travailleurs qualifiés sans même avoir participé au processus de formation. Toute action collective doit donc viser à surmonter le problème du "cavalier seul". À l'instar du système allemand de formation en apprentissage, il faut mettre en place un système qui puisse s'appuyer sur des organisations intermédiaires fortes, afin d'obliger les entreprises à participer aux programmes de formation.

Pour résumer, on ne pourra pas convaincre les employeurs de participer activement à un vaste programme de transition de l'école au monde du travail si aucune motivation individuelle ou collective ne permet de surmonter le problème du coût de la formation – et notamment du coût de la supervision, le problème du "cavalier seul" et le problème posé par l'absence d'un cadre institutionnel destiné à réglementer les intérêts collectifs. Les employeurs peuvent recourir à d'autres options pour se procurer la main-d'œuvre qualifiée dont ils ont besoin en recrutant des adultes qui ont suivi une formation et en améliorant le niveau de compétences de leurs employés.



Le deuxième obstacle à la création d'un système solide école-travail est la position réservée des syndicats, qui sont préoccupés par les conséquences que pourraient avoir sur l'emploi les systèmes de formation par le travail. Tout particulièrement dans les secteurs industriels qui connaissent un déclin ou une stagnation de l'emploi, la perspective d'offrir des placements en emploi aux jeunes peut représenter une menace pour l'emploi des adultes. De plus, le développement de vastes programmes de formation en apprentissage pour les jeunes pourrait porter préjudice aux programmes de formation en apprentissage mis en oeuvre par les syndicats, notamment dans l'industrie du bâtiment. Ces programmes sont entre les mains des syndicats qui les contrôlent et les utilisent pour monopoliser le marché de l'emploi des travailleurs qualifiés. En outre, la moyenne d'âge des apprentis qui participent aux programmes de formation des syndicats est d'environ 26 ans; il ne s'agit donc pas d'un système de transition de l'école au monde du travail, puisque ces jeunes occupaient généralement un emploi auparavant.

Le troisième obstacle à l'instauration d'un tel système est lié au rôle joué par les différents niveaux gouvernementaux: fédéral, étatique et local. Le *School-to-Work Opportunities Act* confie aux états la charge de développer et de mettre en oeuvre ce système de formation mais, la législation ne définissant que des critères assez larges, les états peuvent concevoir un système adapté à leurs besoins régionaux et locaux. Ainsi, les acteurs principaux de l'organisation des programmes sont les états qui s'appuient sur leurs efforts antérieurs pour offrir des possibilités de formation aux jeunes qui ne se destinent pas au *college*. De cette façon, ils contribuent à maintenir un système de transition de l'école au monde du travail extrêmement fragmenté et réduisent les chances de mettre en place un système cohérent de formation par le travail. Par ailleurs, les ressources octroyées par le gouvernement fédéral pour ces programmes sont bien trop insuffisantes pour entraîner un changement du système éducatif à l'échelon national. En 1995, 27 états se sont vu octroyer un montant total de subventions de 204 millions de dollars, alors que d'autres programmes fédéraux de formation des jeunes ont bénéficié d'un

montant total d'environ 4 milliards de dollars. Ces millions de dollars octroyés au niveau fédéral ont créé un corps électoral puissant qui ne saurait être renversé "du jour au lendemain". Comme le *School-to-work Opportunities Act* vient à échéance en 2001, il reste à savoir si les programmes déjà mis en oeuvre pourront être maintenus au-delà de cette date, alors qu'ils ne bénéficieront plus de subventions fédérales.

Enfin, le dernier groupe qui joue un rôle important dans les réformes du système éducatif est celui des enseignants. Ce sont les "bureaucrates de terrain" qui mettent en oeuvre les nouvelles politiques. Leur pouvoir de discrétion leur permet cependant de s'opposer à l'idée d'une nouvelle politique, voire de la modifier. Pour créer un système global de transition de l'école au monde du travail de haute qualité, il faut que les enseignants soient disposés à travailler avec les entreprises et à instaurer un partenariat entre l'école et l'entreprise, entre l'apprentissage en classe et l'apprentissage par le travail. Le développement des compétences du personnel enseignant doit être un objectif important de ces programmes. Il faut former les enseignants aux "nouvelles" méthodes d'enseignement qui associent les matières générales et les matières professionnelles. Certaines réticences se feront peut-être sentir de la part de certains enseignants, qui voient dans l'enseignement professionnel une filière destinée aux élèves moins performants et considèrent que la préparation au *college* constitue la seule possibilité de poursuivre des études. Par ailleurs, la coopération entre les enseignants de matières générales et de matières professionnelles, nécessaire pour regrouper leurs programmes spécifiques en un programme unique d'enseignement lié à l'école et au travail, risque de poser des problèmes, puisque les différentes catégories d'enseignants n'ont jamais travaillé ensemble et ont développé séparément leur propre statut professionnel.

Les enseignants de matières générales chargés de la préparation au *college* sont soutenus par certains parents, issus notamment des classes moyennes, qui considèrent la filière professionnelle comme une voie peu prestigieuse et souhaitent que leurs enfants suivent leurs études au *college*. Comme ce sont souvent les élè-

"Le deuxième obstacle (...) est la position réservée des syndicats, (...) préoccupés par les conséquences que pourraient avoir sur l'emploi les systèmes de formation par le travail (...). La perspective d'offrir des placements en emploi aux jeunes peut représenter une menace pour l'emploi des adultes."

"Le troisième obstacle (...) est lié au rôle joué par les différents niveaux gouvernementaux: fédéral, étatique et local. (...) Les acteurs principaux de l'organisation des programmes sont les états qui s'appuient sur leurs efforts antérieurs pour offrir des possibilités de formation (...). De cette façon, ils contribuent à maintenir un système de transition de l'école au monde du travail extrêmement fragmenté et réduisent les chances de mettre en place un système cohérent de formation par le travail."

"Enfin, le dernier groupe qui joue un rôle important dans les réformes du système éducatif est celui des enseignants. (...) Pour créer un système global de transition de l'école au monde du travail de haute qualité, il faut que les enseignants soient disposés à travailler avec les entreprises et à instaurer un partenariat entre l'école et l'entreprise, entre l'apprentissage en classe et l'apprentissage par le travail."



Bibliographie

Bailey, Thomas R. Introduction. In Bailey, Thomas R. (ed.), *Learning to Work. Employer Involvement in School-to-Work Transition Programs*. Washington DC, 1995a, p. 1-13.

Bailey, Thomas R. Incentives for Employer Participation in School-to-Work Programs. In: Bailey, Thomas R. (ed.), *Learning to Work. Employer Involvement in School-to-Work Transition Programs*. Washington DC, 1995b, p. 14-25.

Cheney, Lynne. Limited Horizons. *The New York Times*, 3 février 1998, p. A23.

Elbaum, Bernard. Why Apprenticeship Persisted in Britain But Not in the United States, *The Journal of Economic History*, 1989, vol. 49, n° 2, p. 337-349.

Münch, Joachim. *Berufsbildung und Bildung in den USA. Bedingungen, Strukturen, Entwicklungen und Probleme. Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung* 28. Berlin: Joachim Münch, 1989.

Phillips, David. *Borrowing Educational Policy*. In: Finegold, David; McFarland, Laurel; Richardson, William (ed.). *Something Borrowed, Something Learned? The Transatlantic Market in Education and Training Reform*. Washington DC, 1993, p. 13-20.

Reich, Robert. *The Work of Nations. Preparing Ourselves for 21st-Century Capitalism*. New York, 1992.

Wills, Joan L. *The Emerging Workforce Development System in the United States*. Washington DC, 1997.

ves les plus faibles et ceux issus des minorités qui choisissent la filière professionnelle au niveau de la *high school*, l'enseignement professionnel mène à un diplôme de *high school* qui n'améliore pas l'employabilité et qui est souvent considéré comme un diplôme de moindre valeur.

Certains parents sont opposés à ce système, car ils y voient un instrument entre les mains du gouvernement fédéral permettant d'interférer dans leurs droits de parents et limiter la liberté individuelle par une contrainte d'état "totalitaire". "Mais ces efforts et le plan fédéral de 2,3 milliards de dollars destiné à les soutenir ont irrité de nombreux parents. Ces derniers soulignent qu'au lieu d'être axés sur les élèves de l'enseignement professionnel, ces programmes de transition de l'école au monde du travail, de par la législation, s'adressent à tous les étudiants. Or, en réalité, ces programmes exercent une contrainte injustifiée sur la vie de leurs enfants" (Cheney, 1998). Toute intervention gouvernementale dans le secteur éducatif est considérée comme une menace pour le rêve américain d'égalité des chances, même s'il s'agit d'une fiction. En fait, toute tentative de réforme du système éducatif qui viserait à créer un "système de filières" formel se heurtera à une forte opposition.

Conclusion

Au début des années 1990, le mouvement de réforme de l'éducation a changé d'orientation. En raison de la situation économique, l'attention s'est portée sur la formation professionnelle et sur le lien entre l'éducation et la compétitivité économique. Les employeurs avaient besoin d'une main-d'œuvre qualifiée pour leurs actions de restructuration. Au lieu de concevoir un nouveau programme de formation en emploi, les hommes politiques, les responsables de l'éducation et les employeurs favorables à une réforme ont recherché une nouvelle approche systémique de l'ensemble du secteur de l'enseignement professionnel. L'Allemagne étant un important concurrent économique, ils se penchèrent sur le système édu-

catif allemand. Le "système dual" allemand de formation professionnelle associe l'apprentissage par le travail et l'apprentissage à l'école d'une manière extrêmement bien structurée. Ce système fait partie intégrante d'un cadre institutionnel au sein duquel les organisations d'employeurs et les syndicats travaillent avec le gouvernement fédéral, dont le mandat est de réglementer la formation professionnelle. Étant donné que ces structures institutionnelles indispensables n'existaient pas aux États-Unis, il est évident qu'on ne pouvait pas reproduire le modèle allemand de formation professionnelle. Dès lors, le *School-to-Work Opportunities Act* de 1994 a été conçu pour tenir compte de la situation spécifique aux États-Unis et ouvrir la voie à des solutions centrées sur les états. À cet égard, le *School-to-Work Opportunities Act* répond bien à la politique traditionnelle des États-Unis en matière d'éducation.

Alors que la dernière tentative pour mettre en place un système unique de formation professionnelle a échoué, il existe de fortes chances que la marge de manœuvre offerte par le *School-to-Work Opportunities Act* entraîne la création, aux États-Unis, d'une grande diversité de modèles locaux et régionaux de formation professionnelle. Ces différentes approches en matière de formation professionnelle permettront aux états d'apprendre les uns des autres et d'adapter les différentes idées à leurs besoins locaux. Les programmes d'études préparatoires en technologie constituent un très bon exemple d'adaptation de la formation professionnelle traditionnelle liée à l'école aux mutations apportées par la mondialisation de l'économie. En combinant les programmes des *high schools* et des *community colleges*, les étudiants seront en mesure de répondre à la demande croissante en qualifications de base générales et en compétences en résolution de problèmes. Du fait que l'économie devient de plus en plus fragmentée et que le cycle de changement technologique se raccourcit, l'idée d'un système de formation professionnelle unique pourrait être revue et des solutions flexibles intégrées à un cadre général pourraient constituer une approche plus appropriée.



Développer les placements transnationaux en tant qu'outil didactique



**Søren
Kristensen**
Cedefop

Introduction

La mobilité transnationale dans le cadre de la formation et de l'enseignement professionnels (FEP) est très répandue dans tous les États membres de l'Union européenne. En outre, ce phénomène ne cesse de s'amplifier, ce qui s'explique dans une large mesure par les financements alloués au cours des dix dernières années par le biais des programmes européens et des fonds régionaux et sociaux. On estime à 230 000 le nombre total de jeunes (et de formateurs) qui participeront à des activités de mobilité financées au titre du programme Leonardo da Vinci II (2000-2006), soit 100 000 de plus qu'au cours de la première phase du programme (1995-1999).

À ces programmes européens s'ajoutent un grand nombre de programmes de mobilité mis en œuvre grâce à des financements au niveau national, binationnel, voire régional, comme par exemple les activités de l'Office franco-allemand de la jeunesse, le programme suédois *InterPraktik*, le programme danois PIU et l'initiative néerlandaise *Onbegrensd Talent*. À l'heure actuelle, aucun bilan précis de l'ensemble des participants au niveau européen n'a été effectué, mais, selon une estimation reposant sur des données fiables, quelque 200 000 personnes participent chaque année à des projets de mobilité transnationale dans le cadre de la FEP. Ce chiffre n'inclut pas les jeunes qui effectuent, de leur propre initiative, un séjour à l'étranger dans le cadre de la FEP financé par eux-mêmes, par leur centre de formation et/ou par une bourse locale. Dans leur grande majorité,

ces activités de mobilité sont des placements dans des entreprises publiques ou privées.

Dans un article précédent publié dans la *Revue européenne* intitulé "La mobilité en tant que processus d'apprentissage" (avril 1999), la forme et le but de ce type de mobilité avaient été décrits plus en détail et comparés à d'autres formes de mobilité (transnationale). En résumé, cet article examinait les raisons de la mobilité dans le cadre de la FEP sous quatre aspects: la mobilité sur le marché du travail, la mobilité en tant que promotion de la compréhension interculturelle, la mobilité en tant que vecteur de transfert de technologie et enfin, aspect pertinent dans ce contexte, la mobilité en tant que processus d'apprentissage. Il démontrait la manière dont les projets de mobilité transnationale sont utilisés dans le cadre de la FEP pour promouvoir l'acquisition de deux ensembles spécifiques de compétences, qui peuvent être décrites comme des compétences internationales (compétences en langues étrangères et compétences interculturelles) et compétences personnelles (compétences entrepreneuriales, compétences interpersonnelles, compétences en communication, etc.). Nombre de projets de placements transnationaux ont également pour but de développer des compétences professionnelles spécifiques qu'il n'est pas possible d'acquérir dans le pays d'origine. Dans le présent article, nous développerons la notion de processus d'apprentissage dans les projets de mobilité transnationale (placements), en accordant une attention spéciale à la traduction de ces projets en pratiques didactiques.

Les placements transnationaux sont de plus en plus utilisés dans le cadre de la formation professionnelle pour favoriser l'acquisition de compétences en langues étrangères, de compétences personnelles (clés) et interculturelles, ainsi que de compétences professionnelles spécifiques. Cependant, en tant qu'outil didactique, ils n'en sont qu'à leurs prémices. Davantage d'activités de recherche et de développement sont nécessaires pour assurer la qualité du processus d'apprentissage et pour perfectionner cet outil à l'intention des divers groupes cibles. Le présent article vise à fournir une vue d'ensemble de l'état actuel des connaissances dans ce domaine et à indiquer des pistes d'action future.



“L’émergence de la mobilité transnationale en tant qu’outil didactique à cette période précise [1992-1995] s’explique par la mondialisation et le développement rapide des technologies.”

Opportunité du phénomène de mobilité

La mobilité transnationale dans le cadre de la FEP est un phénomène relativement récent, introduit sur la scène européenne avec la création du programme Petra II (1992-1995). L’émergence de la mobilité transnationale en tant qu’outil didactique à cette période précise s’explique par la mondialisation et le développement rapide des technologies. La “mondialisation” signifie une augmentation des relations d’import-export, de constantes acquisitions, fusions et créations de coentreprises transnationales et une expansion sur les marchés internationaux. Il s’agit là d’une réalité qui affecte la plupart des entreprises et, partant, les compétences qu’elles exigent des forces de travail. De plus en plus de travailleurs ont besoin de compétences en langues étrangères, ainsi que de capacités d’interaction constructive avec des individus d’autres origines culturelles, sur la base d’une perception des différences d’attitudes et de valeurs (compétences interculturelles). Le rythme de plus en plus rapide des mutations technologiques entraîne un risque d’obsolescence rapide des compétences techniques, ce qui augmente d’autant la nécessité de posséder des “compétences personnelles”, à savoir des compétences qui ne sont pas directement liées à une profession ou à une organisation du travail spécifiques, mais qui peuvent s’appliquer à tout contexte (professionnel). C’est pourquoi ces compétences sont également appelées “compétences transversales” (ou encore “compétences clés”, “compétences génériques” ou “compétences transdisciplinaires”).

“Immersion” et “responsabilisation”

Des concepts aussi insaisissables que les compétences interculturelles et personnelles sont difficiles à “enseigner”, au sens traditionnel du terme, dans un contexte de classe où un enseignant omniscient dispense depuis son estrade un cours magistral à ses élèves. Ces compétences doivent plutôt être développées au sein d’un cadre spécialement propice à leur acquisition. On ignore largement com-

ment ce processus opère dans le cadre d’apprentissage d’un projet de mobilité transnationale. Cependant, à un niveau général, il a été suggéré que ces compétences s’acquiert par le biais de deux processus différents, que l’on peut appeler “immersion” et “responsabilisation” (Kristensen, 2001). Le premier processus est défini comme le degré de proximité et d’interaction avec une autre culture et une autre mentalité. Cela veut dire essentiellement que plus le participant est en contact avec l’environnement étranger, plus il est susceptible d’acquérir des compétences en langues étrangères et des compétences interculturelles. En revanche, s’il reste trop en contact avec ses compatriotes et s’il ne s’intègre pas suffisamment dans les processus de travail de l’entreprise dans laquelle il effectue son stage, ses acquis seront limités. Le second processus, celui de responsabilisation, signifie que le participant dispose d’un espace de décision autonome. Il ne s’agit bien sûr pas d’un processus spécifique aux placements transnationaux. La transnationalité sert ici à créer certaines conditions spécifiques qui peuvent être difficiles à reproduire dans l’environnement habituel du stagiaire. Pour nombre de participants, le placement constitue la première expérience hors de leur propre environnement. Ils ne disposent plus de leur réseau habituel de parents, d’amis et d’enseignants qui pourraient leur indiquer, par des conseils et des exemples, comment résoudre les multiples problèmes, grands ou petits, que présente quotidiennement leur placement. Ils doivent trouver les moyens de les résoudre eux-mêmes. En même temps, nombre de ces problèmes ont des causes culturelles et ne peuvent être résolus en faisant appel à des expériences vécues. En revanche, le fait d’être seul dans un environnement nouveau implique que l’on peut agir dans un climat de liberté, loin des attentes des autres, et que l’on peut utiliser des aspects de sa personnalité qui ne sont pas activés en temps normal. Ce processus développe l’adaptabilité, l’esprit d’entreprise, l’ouverture à de nouvelles influences, etc.

On pourrait certes regrouper ces deux processus en un seul, puisque l’immersion dans des processus de travail implique très souvent une responsabilisation. Cependant, on peut imaginer l’un sans l’autre:



l'immersion sans responsabilisation (ou avec une responsabilisation limitée) et vice versa. Pour l'organisateur de placements qui prépare un projet, il est utile d'examiner ces deux processus séparément.

Aspects distinctifs des projets de mobilité

Les deux processus jumeaux d'immersion et de responsabilisation peuvent être observés tant dans le contexte du placement professionnel que hors de ce contexte. Adhérer à un club de football et négocier avec son propriétaire la réparation d'une fenêtre cassée sont des actes qui, en dépit de leur simplicité, peuvent jouer un rôle important dans le processus d'apprentissage. Mais il est évident que c'est le lieu de travail, où le stagiaire passe sept ou huit heures par jour, voire plus, cinq jours par semaine, qui constitue l'arène principale d'apprentissage. La principale particularité des placements transnationaux professionnels, par rapport à d'autres types de placement, est bien sûr leur caractère transnational, à savoir le fait que l'activité se déroule dans un contexte géographique, culturel et linguistique différent. En outre, par rapport à la plupart des autres modèles de placement (en particulier le modèle traditionnel de la formation en apprentissage), les placements transnationaux sont, à quelques exceptions notables près, limités dans le temps. Les statistiques concernant le programme Leonardo da Vinci font clairement apparaître que la durée de la plupart des placements ne dépasse pas trois ou quatre semaines. Les organisateurs de placements invoquent diverses raisons à cela, mais, pour les jeunes en formation professionnelle initiale, la raison la plus fréquemment mentionnée est la difficulté de faire reconnaître les projets de plus longue durée par les autorités compétentes (ministères, chambres de commerce ou d'industrie, etc.) en tant que partie intégrante d'un programme de formation.

Quelle qu'en soit la raison, cette durée limitée implique que chaque jour du placement compte et que le stagiaire – et l'entreprise d'accueil – dispose de très peu de temps pour s'adapter et s'intégrer.

Une deuxième difficulté des placements transnationaux est que l'entreprise d'ac-

cueil n'a aucune obligation légale de dispenser au stagiaire le volume de formation requis, dès lors que la législation du pays d'origine en matière d'éducation n'est pas applicable au pays d'accueil. Même s'il est de règle de conclure des "contrats" ou des "accords de formation", ceux-ci ne sont nullement contraignants et les prestations de formation sont laissées à l'entière discrétion de l'entreprise d'accueil.

Troisièmement, les différences entre les systèmes et traditions de FEP du pays d'origine et du pays d'accueil impliquent le plus souvent qu'il n'existe pas de cadre de référence commun pour le processus d'apprentissage entre l'entreprise d'accueil et le stagiaire/l'organisateur du placement. L'entreprise d'accueil ne connaît guère les compétences formelles et informelles du stagiaire ou ses besoins de formation et, en raison du manque de base conceptuelle commune, il est difficile pour le stagiaire/l'organisateur du projet de les expliquer. Enfin, dans les projets transnationaux, il est rare que l'entreprise d'accueil soit fortement incitée à dispenser une formation – à savoir que le stagiaire puisse ensuite revenir travailler dans l'entreprise si les deux parties estiment que le placement a été une réussite – et le stagiaire retourne dans son pays d'origine à l'issue du projet.

Les placements en tant que "participation périphérique légitime"

Il n'existe à l'heure actuelle aucune théorie spécifiquement liée au processus d'apprentissage dans les projets de placements transnationaux. Cependant, ce sujet présente de nombreux points communs avec les théories concernant "le lieu de travail en tant que domaine d'apprentissage", bien qu'aucune de ces théories ne prenne spécifiquement en compte la transnationalité. Néanmoins, appliquées à ce contexte, certaines de ces théories peuvent offrir de nouvelles perspectives et permettre de mieux comprendre ce processus.

Les théories de Jean Lave et Etienne Wenger (1999) sur l'"apprentissage contextualisé" (à savoir l'apprentissage

"Il n'existe à l'heure actuelle aucune théorie spécifiquement liée au processus d'apprentissage dans les projets de placements transnationaux. Cependant, ce sujet présente de nombreux points communs avec les théories concernant 'le lieu de travail en tant que domaine d'apprentissage', bien qu'aucune de ces théories ne prenne spécifiquement en compte la transnationalité."



dans le contexte du lieu de travail) en tant qu'acte de "participation périphérique légitime", qui soulignent la nature intrinsèquement sociale de ce type de processus d'apprentissage, sont particulièrement intéressantes à cet égard.

Il convient de souligner les aspects sociaux de l'apprentissage dans les placements transnationaux plutôt que les processus cognitifs, étant donné que l'apprentissage dans l'entreprise d'accueil s'opère essentiellement en interaction avec d'autres individus. En s'impliquant dans des processus de travail ("participation"), le stagiaire évolue progressivement d'une position au bord du cercle ("périphérique") à une position plus proche du centre, au fur et à mesure qu'il apprend grâce à ses contacts avec des collègues plus compétents (que Lave et Wenger appellent "la communauté de pratiques") et qu'il se voit confier des tâches plus exigeantes. Le terme "légitime" dénote l'acceptation générale de sa position en tant qu'apprenant par la communauté de pratiques et la volonté de ses collègues de l'intégrer dans les processus d'apprentissage.

Le concept d'apprentissage sur le lieu de travail en tant que "participation périphérique légitime" peut être utilement appliqué aux placements transnationaux, en ce sens que cela nous permet d'attirer l'attention sur les dangers du processus d'apprentissage. Dans un placement transnational, le stagiaire est a priori toujours dans une position périphérique, compte tenu que son bagage personnel, culturel et professionnel est différent de celui de ses pairs dans le pays d'accueil. Dès lors, il y a toujours un risque très réel que le stagiaire reste à la périphérie, soit parce que l'inadéquation entre ses compétences et celles qui sont requises par le stage est trop importante, soit parce que la communauté de pratiques n'accepte pas sa position en tant qu'apprenant (en d'autres termes, sa "légitimité"), soit pour ces deux raisons. En ce sens, la "participation périphérique légitime" se confond avec les processus jumeaux d'"immersion" (c'est-à-dire de participation) et de "responsabilisation" (c'est-à-dire de légitimité de l'apprenant et de mouvement progressif de la périphérie vers le centre et vers une meilleure intégration dans les processus de travail).

Les travaux de Lave et Wenger sur l'apprentissage contextualisé en tant que participation périphérique légitime à des communautés de pratiques ont été développés pour décrire la formation en apprentissage et sont particulièrement adaptés pour rendre compte de la formation initiale des jeunes. Cependant, ils ne prennent pas en compte certains autres aspects des placements transnationaux.

Le "modèle conjonctif" de l'expérience professionnelle

Un projet récemment mené au titre du quatrième programme cadre de recherche socio-économique finalisée (*Targeted Socio-Economic Research* – TSER) avait pour thème "l'expérience professionnelle". À maints égards, les termes "expérience professionnelle" sont adaptés pour décrire ce qui se déroule dans un placement transnational, dans le sens où ils rendent compte de l'aspect temporel (durée limitée) et de l'unicité de l'événement. Établissant une typologie de l'expérience professionnelle en fonction des buts recherchés, les auteurs du rapport sur ce projet décrivent un "modèle conjonctif" (*connective model*) qui offre certaines perspectives intéressantes pour les projets de placements transnationaux, dans la mesure où ce modèle concerne tout particulièrement le développement des compétences transversales. En résumé, dans le modèle conjonctif, le placement n'est perçu ni en termes de cours de formation pour le participant, ni en termes de besoins immédiats de l'entreprise. Le placement y est décrit comme un élément négocié d'"apprentissage recontextualisé", où les deux parties définissent et développent un "objet partagé" qui peut avoir sa source dans un contexte autre que celui des besoins de l'entreprise et des besoins d'apprentissage du stagiaire tels que définis dans son programme de formation.

Transposé dans des situations réelles, ce modèle représente une approche que les organisateurs de placements expérimentés utilisent pour identifier les placements transnationaux de grande qualité. Ils s'efforcent avant tout d'identifier et/ou de développer, en partenariat avec l'entre-



prise d'accueil, un cadre d'apprentissage sous la forme d'un ou de plusieurs projets communs (ou "objets partagés") – des tâches que le stagiaire peut accomplir et qui offrent un intérêt pour l'entreprise. Les projets définis unilatéralement sur la base des besoins d'apprentissage du stagiaire sont rarement acceptables pour l'entreprise et les projets définis unilatéralement sur la base des besoins immédiats de l'entreprise (qui utilise les stagiaires comme "main-d'œuvre bon marché") sont rarement acceptables pour les organisateurs de projets. Le plus souvent, l'impuissance à négocier le contenu du processus d'apprentissage a de graves conséquences pour les résultats de l'apprentissage, en raison de l'absence de cadre conceptuel commun entre l'entreprise d'accueil d'un pays et l'organisateur de projet/le stagiaire d'un autre pays. Ni l'un ni l'autre ne sait ce qu'il doit attendre de l'autre et les processus d'immersion et de responsabilisation sont entravés.

Typologie des projets en fonction des groupes cibles

En tant qu'activité didactique, les projets de mobilité transnationale présentent une grande diversité en termes de durée, de public cible, de pays d'accueil, de destinataires (groupes ou individus), etc. Cette diversité a une incidence tant sur les méthodologies d'évaluation que sur la nature du processus d'apprentissage. Pour analyser la situation dans le détail, il est utile de s'efforcer d'établir une typologie de ces projets. Dans le contexte du processus d'apprentissage, la distinction la plus évidente est à opérer en fonction de l'objectif pédagogique, à savoir en fonction du type d'acquisition de compétences qui est le plus important dans un projet donné.

Les projets les plus simples à identifier sont ceux qui ont un objectif professionnel clair. On peut citer en exemple les nombreux projets où les participants apprennent des technologies ou des méthodes de travail spécifiques qui n'existent pas au niveau national, ou les projets dont les publics cibles sont des individus qui se sont retrouvés récemment au chômage à la suite de changements structurels sur

Négocier l'apprentissage dans les projets de placements

Dans le cadre du projet pilote Leonardo da Vinci "Assurance qualité et certification de stages transnationaux" (DK/98/1/59005/pI/I.1.1.a./FPI) a été développée une méthodologie pour faciliter la négociation de la formation dans les placements transnationaux. La négociation du placement comporte une procédure en trois phases, chacune étayée par du matériel d'information spécifique sous la forme de brochures. La première de ces brochures présente les conditions générales du placement: rémunération, heures de travail, santé et sécurité, assurance contre les accidents du travail, etc., ainsi que toutes les conditions pratiques à remplir en termes d'obligations légales et administratives. La deuxième brochure explique le contexte du placement: le volet du système de FEP dont le stagiaire est issu, l'objectif général du placement, le type de tâches et le niveau de responsabilité attendus, ainsi qu'une description générale du secteur concerné. La troisième brochure contient une liste détaillée de toutes les tâches pratiques liées à la profession à laquelle le jeune stagiaire est formé. L'entreprise d'accueil doit cocher les tâches qu'elle peut proposer au cours du placement et (dans certains cas) leur niveau. Cette liste sert à la fois d'information, de base de négociation pour le contenu de la formation à dispenser au cours du placement et d'instrument permettant de reconnaître le stage comme partie intégrante du programme de formation du stagiaire. L'entreprise d'accueil doit par la suite signer un contrat sur la base de cet accord.

Ont participé à ce projet des partenaires du Danemark, d'Allemagne, de France et du Royaume-Uni.

le marché du travail. Ces derniers projets visent à doter les participants de compétences très précises (définies individuellement) à caractère international ou professionnel, afin de les aider à retrouver un emploi, et un placement international est intégré au processus en tant qu'outil pour les acquérir. Nombre de ces placements se déroulent dans le cadre du Fonds social européen et de ses initiatives communautaires (Adapt, Youthstart, etc.). Dans les deux cas, il est possible d'évaluer l'impact du placement dans un laps de temps relativement court après le retour, dès lors que les résultats peuvent être mesurés à l'aune soit de l'amélioration de la situation d'emploi, soit de la reprise d'emploi.

Un autre type de projets concerne les groupes (de jeunes) défavorisés. Le terme "défavorisés" est extrêmement flexible, mais, dans ce contexte, il fait référence à des désavantages sociaux et/ou à des lacunes sur le plan éducatif. Dans ce cas de figure, le type de pédagogie et de critères de réussite est totalement différent, des résultats concrets en termes d'emploi étant très difficiles à atteindre à court et à

"Les projets définis unilatéralement sur la base des besoins d'apprentissage du stagiaire sont rarement acceptables pour l'entreprise et les projets définis unilatéralement sur la base des besoins immédiats de l'entreprise (qui utilise les stagiaires comme 'main-d'œuvre bon marché') sont rarement acceptables pour les organisateurs de projets."



“Une autre caractéristique de la mobilité transnationale est que le processus d’apprentissage ne peut être contrôlé par une interaction quotidienne dans une salle de cours ou par l’environnement réglementé d’un atelier d’entreprise dans le pays d’accueil. Le participant doit, dans une large mesure, assumer la responsabilité de son propre processus d’apprentissage (...)”

moyen termes. Les bénéficiaires de cette forme de mobilité sont essentiellement psychologiques. Premièrement, en séjournant dans un autre pays et en s’y adaptant, le participant est encouragé à surmonter d’autres obstacles qui l’entourent. Il découvre de nouvelles forces et de nouvelles possibilités, et il est encouragé à améliorer sa situation dans son pays d’origine. Deuxièmement, il est placé dans un environnement qui ne lui est pas négativement prédisposé. Il peut repartir “de zéro” et a la possibilité de se redéfinir et de développer d’autres aspects de sa personnalité ou de son orientation professionnelle. Le projet de placement amorce un processus dont l’accomplissement peut prendre de nombreuses années.

Enfin, il existe une grande catégorie de projets qui s’adressent à plusieurs groupes cibles, où le placement sert principalement à développer des compétences non comprises dans le programme de FEP que le participant suit (ou a suivi), ou insuffisamment couvertes par ce programme. Dans ce cas, l’objectif principal est de développer les compétences linguistiques, interculturelles et personnelles du participant en tant que qualifications “complémentaires” (*Zusatzqualifikationen*) à celles acquises (ou à acquérir) dans le cadre du programme prévu.

Séances de préparation et de bilan

Une autre caractéristique de la mobilité transnationale est que le processus d’apprentissage ne peut être contrôlé par une interaction quotidienne dans une salle de cours ou par l’environnement réglementé d’un atelier d’entreprise dans le pays d’accueil. Le participant doit, dans une large mesure, assumer la responsabilité de son propre processus d’apprentissage et, à cette fin, il doit être adéquatement préparé à maîtriser les difficultés et à relever les défis qui se présentent durant et après le placement. Dès lors, un projet de placement transnational est plus qu’une période de placement. Il comprend également une séance d’information (préparatoire) et une séance de bilan (en fin de stage). Ces deux séances font, ou devraient faire, partie intégrante de tout projet et constituent d’importants indicateurs de qualité. Le processus de préparation lui-même comporte trois phases: motivation (particulièrement importante pour les

groupes qui n’envisagent pas spontanément une expérience transnationale), sélection (pour un bon équilibre entre les défis liés au projet et la personnalité du participant) et, enfin, préparation proprement dite.

Cette troisième phase comporte cinq éléments: préparation linguistique, culturelle, professionnelle, pratique et personnelle/psychologique. Si la préparation linguistique, culturelle et pratique (voyage, sécurité sociale, hébergement, formalités administratives, etc.) va de soi, de nombreux projets semblent négliger la préparation professionnelle. Cette dernière consiste à sensibiliser le participant aux différences concernant les cours de formation et l’organisation du travail dans le domaine professionnel choisi qui existent entre le pays d’origine et le pays d’accueil. Un maçon danois, par exemple, est formé à des tâches différentes de celles d’un maçon britannique et un maçon allemand organise son travail d’une manière qui diffère de celle d’un maçon grec. De telles informations sont importantes pour assurer une intégration adéquate au cours du placement et pour éviter les déceptions. La préparation personnelle/psychologique est destinée à aider le participant à gérer les crises que connaissent quasiment tous les participants aux projets de mobilité transnationale: sentiment de solitude, inadaptation, mal du pays, etc.

La séance de bilan pour les participants aux projets de mobilité peut prendre diverses formes et se dérouler en groupe ou individuellement, sous forme écrite ou orale. L’important est de donner aux participants la possibilité de formuler leurs expériences et d’en discuter avec d’autres, de placer les choses dans leur contexte et de dissiper les malentendus. L’orientation et les conseils concernant la manière dont les participants peuvent valoriser leurs nouvelles compétences font également partie intégrante de cette phase.

Maîtriser l’ingénierie de projets

Malgré l’absence de données concernant le nombre des stagiaires qui trouvent un placement professionnel sans l’aide d’un organisateur, ce nombre est vraisemblable-



blement très limité et un organisateur intervient dans la quasi-totalité des placements. L'organisateur de placements est le plus souvent l'établissement d'enseignement professionnel ou le centre de formation, bien que les organismes de placements privés, les entreprises et les partenaires sociaux jouent également un rôle en la matière. Si le stagiaire se situe à une extrémité de la chaîne et l'entreprise d'accueil à l'autre, l'organisateur de placements constitue un maillon intermédiaire, qui est toutefois plus près du stagiaire que de l'entreprise d'accueil et qui joue un rôle clé. Il n'est pas nécessaire que l'organisateur de placements ait une connaissance approfondie des théories d'apprentissage, mais il doit connaître parfaitement les questions pratiques liées à la création d'un environnement d'apprentissage adapté à chaque placement. En d'autres termes, il doit maîtriser l'ingénierie de projets.

Le rôle primordial d'un organisateur de placements est de trouver des entreprises et de négocier des placements dignes d'intérêt pour les stagiaires. Cela ne va nullement de soi. Dans les projets de placements à long terme, le stagiaire et l'entreprise d'accueil ont souvent le temps de parvenir à une compréhension mutuelle des besoins d'apprentissage et de leur interaction avec l'environnement de l'entreprise, mais cela n'est souvent possible qu'après des mois d'adaptation difficile et de possibilités d'apprentissage manquées. Dans les projets de placements à court terme, il n'y a tout simplement pas de temps pour un tel processus d'adaptation et de rapprochement. C'est là qu'apparaît le rôle crucial de l'organisateur de placements en tant que médiateur (tel que mentionné dans le modèle "conjonctif" décrit ci-dessus) entre, d'une part, le stagiaire et, d'autre part, les possibilités et les besoins de l'entreprise d'accueil. L'organisateur de projets doit être en mesure d'assurer (ou du moins d'organiser) les séances nécessaires de préparation et de bilan pour les participants. Trois autres domaines d'expertise sont également à inclure dans l'ingénierie de projets: le financement; la recherche de partenaires et la négociation; la gestion des modalités pratiques.

Le financement concerne généralement les niveaux transnational (européen) et natio-

nal. Dans nombre d'États membres, les programmes européens sont la seule source de financement externe. D'autres États membres ont leurs propres programmes, qui sont soit financés intégralement au niveau national, soit dotés d'un cofinancement national pour les programmes européens. Pour de nombreux projets, un temps excessif est consacré à la recherche du financement nécessaire à l'activité (procédures de candidature complexes, etc.) et, une fois le financement assuré, beaucoup de temps est consacré à établir les rapports financiers nécessaires.

La recherche de partenaires et la négociation sont des éléments centraux des projets de mobilité. Bien que certains projets de placements ne soient pas articulés autour d'un partenaire central et fonctionnent directement avec les entreprises d'accueil, la plupart sont organisés sous la forme de partenariats qui regroupent des organismes des pays d'origine et d'accueil. Le plus souvent, les deux partenaires sont des établissements d'enseignement professionnel ou des centres de formation, mais il existe aussi des organismes spécialisés dans les projets de mobilité destinés à divers groupes cibles (notamment les jeunes travailleurs), qui fonctionnent de manière indépendante ou en partenariat avec des organismes de formation. Certains opèrent à un niveau commercial. Nombre de projets rencontrent des problèmes dans le choix de partenaires adéquats et dans le développement conjoint du projet. Les différences culturelles sont profondément enracinées et se reflètent dans les modes de gestion, ce qui entraîne fréquemment des malentendus. D'autres problèmes ont des causes linguistiques. Le processus de recherche d'un partenaire et de développement du partenariat est un processus d'apprentissage très utile pour nombre d'organismes de projets, mais qui ne devrait pas occulter la tâche centrale de l'activité, qui est le processus d'apprentissage des participants. L'analyse des projets réussis révèle souvent que ces derniers sont menés soit sous la forme de partenariats où les activités de placement sont réciproques (les deux partenaires envoient et accueillent des stagiaires), soit sous la forme de partenariats qui servent de cadre à plusieurs projets et où une connaissance et une confiance mutuelles se sont établies entre les partenaires.

“Il n'est pas nécessaire que l'organisateur de placements ait une connaissance approfondie des théories d'apprentissage, mais il doit connaître parfaitement les questions pratiques liées à la création d'un environnement d'apprentissage adapté à chaque placement. En d'autres termes, il doit maîtriser l'ingénierie de projets.”



Pédagogie et gestion de la qualité appliquées aux stages transnationaux en entreprises

Le projet Pegase (F/96/1/05350/PI/I.1.1.a/FPI), un projet pilote lancé en 1996 dans le cadre du programme Leonardo da Vinci, a permis de développer un système global de contrôle qualité pour la préparation, le suivi et l'évaluation des placements transnationaux. Ce système s'adresse à tous les acteurs concernés, c'est-à-dire les stagiaires eux-mêmes, les organisateurs de projets, les pouvoirs publics et les entreprises d'accueil. Ce projet a permis de définir et d'analyser toutes les étapes d'un projet de placement et d'élaborer du matériel pouvant accompagner et soutenir ces étapes pour chaque type d'acteur. La mise en œuvre de ce système permet à chaque acteur de savoir exactement ce qu'il peut attendre des autres, et à quel moment. En outre, des listes de contrôle détaillées identifient les diverses tâches à exécuter, ainsi que le moment opportun pour les exécuter. L'utilisation d'outils informatiques permet un suivi permanent des placements et une détection précoce des problèmes. Cette méthodologie garantit la possibilité d'expliquer exactement aux entreprises les implications de l'accueil d'un stagiaire étranger et de leur fournir du matériel qui reprend en sous-œuvre, de manière simple et systématique, les procédures administratives.

Ont participé à ce projet des partenaires d'Allemagne, de France, d'Irlande, du Royaume-Uni et de Hongrie.

un sérieux goulet d'étranglement dans le processus, compte tenu que la difficulté de trouver des entreprises d'accueil de bonne qualité constitue l'obstacle le plus important à l'expansion des projets de placements transnationaux. Étant donné l'importance de ce rôle, il est étonnant que l'on dispose de si peu d'informations sur les entreprises et sur les raisons qui les poussent à accueillir des stagiaires étrangers. Quel type d'entreprises accueille des stagiaires? S'agit-il de grandes entreprises? De multinationales? D'entreprises fortement engagées dans des relations d'import-export? Certains secteurs se prêtent-ils particulièrement à l'accueil de stagiaires? L'accueil de stagiaires est-il motivé par la bonne volonté, par l'altruisme, ou par la croyance dans l'idée européenne? Y a-t-il des bénéfices tangibles ou intangibles pour l'entreprise? Quels sont-ils? La motivation est-elle simplement la recherche d'une main-d'œuvre bon marché (voire, dans certains cas, gratuite)? Au cours du processus de négociation du contenu des placements transnationaux, il serait très utile d'avoir des informations sur ce qui "crée le déclic dans l'entreprise" lorsqu'elle accepte d'accueillir des stagiaires étrangers, afin de pouvoir développer des stratégies adéquates. De même, nous ne disposons que d'informations sporadiques sur les raisons pour lesquelles les entreprises refusent d'accueillir des stagiaires. Il se peut que certaines entreprises, qui en d'autres circonstances envisageraient positivement l'accueil d'un jeune étranger, refusent parce qu'elles ne sont pas sûres de ce que cela entraînerait en termes de temps nécessaire au suivi et autres obligations. Qu'implique réellement le rôle de "tuteur" mentionné dans l'Europass (1)?

Les projets de recherche et de développement sur les aspects du processus d'apprentissage du point de vue de l'entreprise d'accueil (et non du point de vue du stagiaire ou de l'organisateur de placements) sont rares et espacés. Des guides nationaux à l'intention des entreprises qui accueillent des stagiaires étrangers ont été récemment publiés dans deux pays (en Autriche et au Danemark). Ils abordent essentiellement les aspects liés à la législation et à la sécurité sociale, mais ils sont très prisés par les entreprises et ont contribué à clarifier nombre d'incertitudes et de malentendus.

“Les projets de recherche et de développement sur les aspects du processus d'apprentissage du point de vue de l'entreprise d'accueil (et non du point de vue du stagiaire ou de l'organisateur de placements) sont rares et espacés.”

La gestion des modalités pratiques peut prendre beaucoup de temps pour l'organisateur de projets, en particulier lorsqu'il effectue directement les formalités avec les entreprises d'accueil, ou lorsque le partenaire joue un rôle limité. Même dans les cas où le partenaire s'est occupé d'aspects tels que l'hébergement et les placements, l'organisateur doit avoir une bonne connaissance de ces domaines lors de la phase de conception et de planification du projet. L'organisateur doit aussi être conscient des aspects administratifs liés au travail et au séjour, notamment en matière de sécurité sociale; en effet, souvent, les jeunes en placement (non rémunéré) ne sont pas couverts contre les accidents du travail en raison du manque de statut légal clairement défini.

Rôle des entreprises d'accueil

Les entreprises jouent un rôle crucial dans les projets de placements transnationaux, dans la mesure où elles fournissent le lieu physique et l'environnement professionnel pour le processus d'apprentissage des stagiaires. Cependant, elles créent aussi

(1) Décision du Conseil du 21 décembre 1998 visant la promotion de parcours européens de formation en alternance, dont l'apprentissage.



La mobilité transnationale en tant qu'investissement

Jusqu'ici, le présent article a porté sur le nombre de participants aux projets de mobilité transnationale. En matière de mobilité, il n'est pas rare que la quantité soit invoquée quasiment comme critère de réussite à part entière. Cependant, il est clair que les chiffres seuls ne peuvent être utilisés comme critère de réussite des placements. Dans le cadre de la FEP, les "produits" des projets de mobilité sont les qualifications et les compétences qui peuvent accroître l'employabilité des participants. Il est largement reconnu que la participation à un projet de mobilité peut améliorer les compétences professionnelles, linguistiques, interculturelles et transversales (personnelles) d'un individu – compétences de plus en plus demandées sur un marché du travail en mutation permanente sous l'influence combinée du développement technologique rapide et de la mondialisation. Le simple fait que 100, 1000 ou même 10 000 jeunes aient participé à des projets de placements transnationaux n'a pas grande importance en soi. L'important n'est pas qu'ils l'aient fait, mais ce qu'ils en ont retiré en termes de compétences et de qualifications susceptibles d'accroître leur employabilité.

Une autre manière de mesurer l'ampleur de ce type de mobilité est d'en examiner les coûts. Dans le programme Leonardo da Vinci II, un montant estimé à 600 millions d'euros (soit 40 % du budget global) est consacré à la mobilité. Étant donné que les bourses du programme offrent une incitation financière, mais ne couvrent pas les coûts, il faut ajouter à ce chiffre des cofinancements nationaux d'un montant au moins égal. Si l'on additionne les financements d'autres programmes et initiatives européens, binationaux, nationaux et régionaux, le total est loin d'être négligeable. On est enclin à se demander si cet investissement est suffisamment rentable du point de vue des compétences qui améliorent la qualité de vie des participants et la compétitivité de l'Europe en tant qu'acteur international. Les données sporadiques sur les effets bénéfiques de la participation à un placement à l'étranger sont souvent citées comme preuves irréfutables de sa valeur, le plus souvent sous forme de témoignage présenté par

un "jeune" choisi symboliquement pour vanter, lors d'une conférence sur la mobilité, les mérites du placement et les changements positifs que quatre semaines dans une entreprise étrangère ont apportés à sa vie. Le danger est qu'il est tout aussi facile de trouver et de faire intervenir à de telles conférences un jeune pour qui l'expérience transnationale a été négative. Ni l'un ni l'autre ne peut prétendre représenter la "vérité" sans étayer ces témoignages de conclusions fiables et valides émanant d'évaluations approfondies de projets ou programmes de mobilité. De telles évaluations sont extrêmement difficiles à réaliser et, à ce jour, aucune méthodologie adéquate n'a été développée à cet effet. Des efforts ont été entrepris au niveau régional et national, dont certains résultats prometteurs laissent espérer qu'ils pourront déboucher sur des méthodologies utiles. Le besoin d'évaluation ne concerne pas seulement le processus d'apprentissage dans son ensemble, mais aussi les pratiques didactiques individuelles, qui doivent être constamment évaluées et améliorées, voire, le cas échéant, remplacées.

Les enjeux pour l'avenir

Le problème central en matière de mobilité transnationale est le manque général de pratique didactique établie et de professionnalisme dans ce domaine. Bien que la mobilité transnationale soit depuis dix ans un élément important des politiques européennes de FEP, on peut affirmer que le niveau de connaissances sur les divers aspects de l'"ingénierie de projets" n'a guère progressé depuis le programme Petra II, et ce en dépit d'une augmentation quantitative importante. Certains estiment que cela est en partie dû au fait que le thème de la "mobilité transnationale en tant que pratique didactique" n'a pas encore été reconnu par de nombreux acteurs centraux au niveau local et régional (directeurs d'établissement, auteurs de programmes de formation, etc.), qui ont tendance à la percevoir comme une sorte de voyage scolaire exotique plutôt que comme une activité pédagogique et qui lui accordent un prestige et des ressources en conséquence. Cependant, il y a une explication encore plus pertinente qui découle du caractère transnational lui-même des activités.

"Le simple fait que 100, 1000 ou même 10 000 jeunes aient participé à des projets de placements transnationaux n'a pas grande importance en soi. L'important n'est pas qu'ils l'aient fait, mais ce qu'ils en ont retiré en termes de compétences et de qualifications susceptibles d'accroître leur employabilité."



“La communauté de recherche et de développement sur la mobilité en tant qu’outil didactique n’est, au mieux, qu’une communauté très restreinte et extrêmement dispersée du point de vue géographique et disciplinaire.”

Pour revenir à la théorie de Lave et Wenger sur le développement de la connaissance au sein de “communautés de pratiques”, il est évident qu’une communauté (ou des communautés) de ce type n’a jamais vraiment existé pour les organisateurs de placements dans le cadre de la mobilité transnationale. Malgré le nombre des individus concernés, la plupart des organisateurs de placements restent isolés dans leurs établissements de FEP et ont très peu de contacts entre eux. Les nouveaux arrivés sur la scène, au lieu d’exploiter l’expérience des autres, sont dans une large mesure obligés de “réinventer la roue” et de tirer les enseignements de leurs propres erreurs. La base de connaissances qu’ils construisent est le plus souvent de nouveau perdue lorsqu’ils passent à une autre activité, dès lors qu’il n’y a pas de communauté à laquelle la transférer. Certaines instances nationales de coordination (INC) Leonardo da Vinci se sont efforcées d’organiser au niveau national des réunions annuelles d’organisateur de placements, mais les problèmes essentiels sont les frais de déplacement et d’hébergement élevés et la difficulté d’établir un ordre du jour adapté à un groupe extrêmement hétérogène. Un autre problème lié à ces communautés strictement nationales est qu’elles n’incluent pas les praticiens chargés d’organiser le projet dans le pays d’accueil. Il est impératif de donner une envergure transnationale aux communautés

de pratiques dans ce domaine, à l’instar des projets eux-mêmes. La situation est tout aussi critique dans le domaine de la recherche et du développement sur la mobilité. Les activités de recherche et de développement sont importantes pour approfondir notre compréhension et notre connaissance du processus d’apprentissage et, sur cette base, pour développer des outils et procédures afin de professionnaliser les acteurs concernés et d’alléger leurs tâches. La communauté de recherche et de développement sur la mobilité en tant qu’outil didactique n’est, au mieux, qu’une communauté très restreinte et extrêmement dispersée du point de vue géographique et disciplinaire. L’enjeu est de trouver les moyens d’établir des plates-formes adéquates, qu’elles soient “traditionnelles” (conférences et séminaires) ou basées sur les nouvelles technologies de l’information et de la communication, afin que ces communautés s’établissent et s’étendent pour créer le réceptacle adéquat de connaissances et les vecteurs de transfert de ces connaissances. Ces plates-formes doivent également assurer une “fertilisation croisée” entre les praticiens et la communauté de recherche et de développement et doivent, nécessairement, avoir un caractère transnational. On ne peut envisager de professionnaliser l’utilisation de cet outil sans cette condition préalable. La matière première est déjà là, issue de plus de dix ans d’expérience pratique intensive.

Bibliographie

Cedefop; Kristensen, Søren. Transnational mobility in the context of vocational education and training in Europe. In Descy, P.; Tessaring, M. *Vocational education and training – the European research field: background report*, 1998, vol. 2.

Cedefop; Kristensen, Søren. Making sense of mobility projects – a knowledge development issue for practitioners. In Nyhan, B. et al. *Building blocks for the knowledge society – reflections on knowledge development processes* [à paraître].

Cedefop; Werner; Tassinopoulos; Kristensen. *Mobilité et migration de la force de travail dans l’Union européenne et leurs implications spécifiques chez les jeunes*, 1998.

Chaiklin, Seth; Lave, Jean. *Understanding practice – perspectives on activity and context*. Cambridge University Press, 1996.

Colin, Lucette; Müller, Burkhard. *Europäische Nachbarn – vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen*. Campus Verlag, 1998.

Commission européenne. *Rapport du groupe de haut niveau sur la libre circulation des personnes*, 1998.

Hofstede, Geert. *Cultures and organisations – software of the mind*. McGraw-Hill, 1997.

Kristensen, Søren. La mobilité en tant que processus d’apprentissage. *Revue européenne “Formation professionnelle”*, janvier-avril 1999, n° 16.

Kristensen, Søren; Schultz-Hansen, Anne. *Forberedelse til praktikophold i udlandet*. Ringsted, 1998.

Lave, Jean; Wenger, Étienne. *Situated learning – legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, 1999.

Miller, A.; Watts, A. G.; Jamieson, I. *Rethinking work experience*. Falmer Press, 1991.

Wenger, Étienne. *Communities of practice*. Cambridge University Press, 1998.

Wordelmann, Peter et al. *Internationale Qualifikationen. Inhalte, Bedarf und Vermittlung*. W. Bertelsmann Verlag, 1995.

Rapports et documents relatifs aux projets suivants:

Projet Leonardo da Vinci DK/98/1/59005/PI/I.1.1.a/FPI: “Assurance qualité et certification de stages transnationaux”.

Projet Leonardo da Vinci F/96/1/05350/PI/I.1.1.a/FPI: “Pédagogie et gestion de la qualité appliquées aux stages transnationaux en entreprises”.

Quatrième programme-cadre de l’UE/Recherche socio-économique finalisée SOE2-CT97-2025: “Work experience as an education and training strategy: new approaches for the 21st century” [L’expérience professionnelle en tant que stratégie d’éducation et de formation: nouvelles approches pour le 21^e siècle].



Quelles leçons pouvons-nous tirer de la mise en place de doubles qualifications en Europe?



**Sabine
Manning**

WIFO (Forum de Recherche Éducation et Société), Berlin

Introduction

Des partenaires européens, dans le cadre de deux projets Leonardo da Vinci (INTEQUAL et DUOQUAL – voir la liste des projets), ont analysé les doubles qualifications. Ces qualifications associent, au niveau de l'enseignement secondaire, une formation professionnelle et un enseignement général et offrent une double orientation vers l'emploi et vers l'enseignement supérieur. Les programmes d'acquisition de doubles qualifications (*Doppelqualifikation*) analysés en partenariat se caractérisent de la manière suivante:

a) ils s'appliquent à toute une partie de l'ensemble du secteur éducatif, comme les branches d'études en République tchèque, les programmes d'enseignement professionnel au Portugal et les programmes ou filières de formation professionnelle qui font partie des systèmes éducatifs de base en Norvège et en Suède;

b) ils concernent des programmes ou qualifications individuels, comme le Baccalauréat professionnel en France, les qualifications professionnelles générales nationales de niveau avancé (GNVQ) en Angleterre, le lycée polyvalent intégré (IML) en Grèce, la formation professionnelle secondaire supérieure (MBO/BOL4) aux Pays-Bas et les cours de l'Institut WIFI en Autriche;

c) il s'agit de projets pilotes mis en œuvre dans le cadre de systèmes existants de formation et d'enseignement professionnels, y compris la réforme expérimentale

en Finlande et les projets individuels en Allemagne (Bavière et Brandebourg).

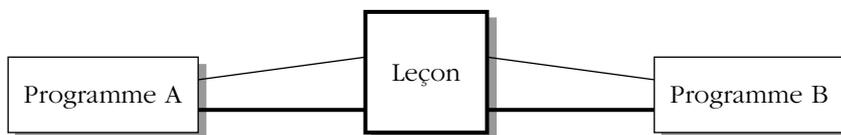
Cet article met l'accent sur les "leçons d'apprentissage mutuel" tirées collectivement de ces programmes. Cette forme d'enquête collective et d'apprentissage mutuel a été développée dans un groupe de projets Leonardo da Vinci et soutenue par des mesures d'accompagnement à l'initiative du Cedefop. Comme cela a été dit au cours de la conférence européenne sur la formation professionnelle à Vienne en 1998, "la culture émergente de l'apprentissage mutuel accentue le rôle des 'domaines complémentaires de développement des politiques', ou 'réorganise les structures existantes pour intégrer de nouveaux modèles de transition', ou 'permet de créer des conditions comparables pour piloter des idées identiques au sein de systèmes et d'environnements différents'" (Kämäräinen, 1998).

Parmi les projets pilotes ayant fait de cette approche un objectif commun, on trouve EUROPROF, POST-16 STRATEGIES/SPESNET (voir la liste des projets), et INTEQUAL/DUOQUAL. Le concept d'apprentissage mutuel et l'expérience pratique tirée de ce processus sont reflétés dans plusieurs études (Attwell, 1997; Heidegger, 1996, 2000; Kämäräinen, 2000; Lasonen, 1998; Lasonen et Manning, 1998; Stenström, 2000). La procédure et les leçons tirées de l'apprentissage mutuel dans le cadre des projets INTEQUAL/DUOQUAL sont examinées ci-dessous, ainsi que l'approche méthodologique, l'analyse des résultats et les conclusions.

Cet article met l'accent sur les leçons d'apprentissage mutuel. Sur la base d'une enquête collective et d'une démarche d'apprentissage mutuel, il analyse les résultats de deux projets européens Leonardo da Vinci sur les doubles qualifications et il présente quelques-unes des leçons clés à tirer des différents programmes d'acquisition de doubles qualifications.



Tableau 1 Approche comparative de l'apprentissage mutuel



“Les leçons d'apprentissage mutuel tirées par les partenaires dans les différents pays tiennent implicitement compte des contextes nationaux. Cependant, pour l'analyse comparative de ces leçons, le cadre contextuel des doubles qualifications doit être davantage explicité (...). Une typologie des cadres nationaux a été établie pour identifier le lien fondamental entre le monde de l'éducation et le monde du travail”.

Approche

Le partenariat a organisé plusieurs sessions de discussion sur ce que l'on peut apprendre les uns des autres. Chaque partenaire y évaluaient les points forts et les points faibles de son programme et examinait l'expérience des autres dans le contexte national. Les discussions entre les partenaires étaient basées sur le concept du partage des connaissances à des fins d'apprentissage mutuel (Brown et Manning, 1998; Manning, 1997). Le point de départ de cette approche est qu'il n'existe pas de leçons générales en tant que telles: les leçons sont toujours liées à un contexte et aux programmes dont elles sont tirées et auxquels elles s'appliquent. Elles sont en général liées à des programmes spécifiques, c'est-à-dire que l'on tire en principe une leçon d'un programme A d'un pays donné pour l'intégrer ensuite au programme B d'un autre pays. Dans le cadre de ce processus, la leçon est déterminée à la fois par des aspects du plan A (qui constitue, le cas échéant, par exemple, un bon exemple) et par des aspects du programme B (où il existe, par exemple, un problème nécessitant une solution). La corrélation entre les deux est bien sûr influencée par des facteurs tels que la perception et l'expérience du partenaire qui tire la leçon (voir tableau 1).

Étant donné la question que nous examinons (que pouvons-nous apprendre les uns des autres?), l'accent est mis sur les leçons tirées, plutôt que sur les programmes mêmes. L'objectif est d'identifier des leçons édifiantes, y compris des bonnes pratiques, et non pas d'évaluer les programmes.

Au cours de la discussion finale entre les partenaires, les résultats du projet ont été examinés sous l'angle du potentiel des doubles qualifications présentées dans un modèle (Lasonen et Manning, 1999). Ce modèle combine trois critères pertinents quant à la qualité de la formation professionnelle et à son statut vis-à-vis de l'enseignement général: offrir des compétences personnelles et faciliter la mobilité à la fois au sein du système éducatif et sur le marché de l'emploi (voir tableau 2).

Les leçons d'apprentissage mutuel tirées par les partenaires dans les différents pays tiennent implicitement compte des contextes nationaux. Cependant, pour l'analyse comparative de ces leçons, le cadre contextuel des doubles qualifications doit être davantage explicité. À partir d'une recherche effectuée en parallèle (Lasonen et Manning, 1999), une typologie des cadres nationaux a été établie pour identifier le lien fondamental entre le monde de l'éducation et le monde du travail. On peut distinguer trois types de cadres nationaux (voir tableau 3):

- a) type I: prédominance d'un lien étroit entre le système éducatif et le marché de l'emploi, basé sur un système d'éducation à filières et sur une structure de qualifications adaptée aux conditions d'accès à l'emploi;
- b) type II: prédominance d'un lien faible entre le système éducatif et le marché de l'emploi, proportion élevée d'enseignement professionnel en établissement scolaire couvrant de nombreuses spécialisations, suivi d'une formation au poste de travail;
- c) type III: lien variable entre le système éducatif et le marché de l'emploi, caractérisé à la fois par un enseignement professionnel en établissement scolaire couvrant de nombreuses spécialisations et par une formation de type apprentissage/formation par le travail couvrant différents profils professionnels.

Analyse

Les résultats des discussions sur les leçons d'apprentissage mutuel sont analysés en fonction de quatre questions:



a) dans quelle mesure les programmes d'acquisition de doubles qualifications répondent-ils aux trois critères de qualité (compétence personnelle, mobilité au sein du système éducatif, mobilité professionnelle)?

b) quels sont les problèmes que l'on retrouve dans tous les programmes d'acquisition de doubles qualifications?

c) quelles sont les leçons tirées des programmes d'acquisition de doubles qualifications?

d) quels exemples de bonnes pratiques peut-on identifier dans les programmes d'acquisition de doubles qualifications?

Pour chaque question, les résultats sont évalués en fonction du cadre national des programmes concernés.

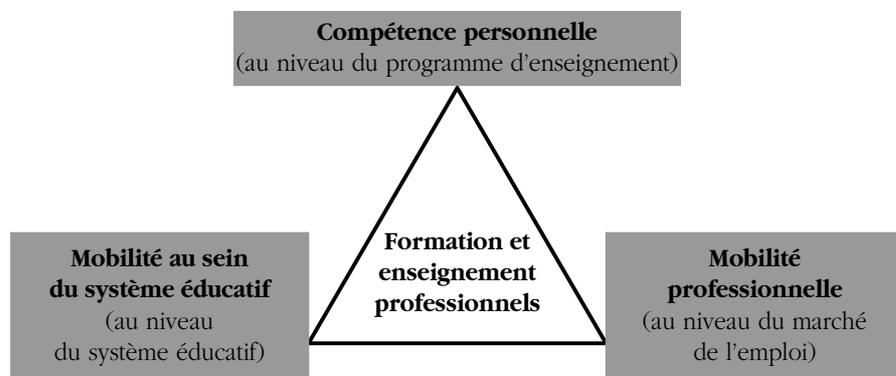
Critères de qualité des doubles qualifications

Au cours de la discussion, on a demandé aux partenaires dans quelle mesure les programmes avaient atteint l'objectif de qualité, conformément aux trois critères (compétence personnelle, mobilité au sein du système éducatif, mobilité professionnelle). Les partenaires ont répondu à cette question en se basant sur leurs programmes spécifiques et non en procédant à une comparaison avec les autres programmes. Pour l'évaluation, ils ont proposé trois options: objectif de qualité atteint; objectif de qualité non atteint; pas de changement.

Le tour de table sur ce sujet a abouti à une évaluation globalement positive de la qualité des doubles qualifications, sur la base des trois critères (sur neuf programmes examinés, une note de qualité a été attribuée sept fois pour la compétence et pour la mobilité au sein du système éducatif respectivement, et six fois pour la mobilité professionnelle). Cependant, il faut être prudent lorsque l'on compare les programmes. Comme la question portait sur les programmes individuellement, les partenaires les ont évalués dans leur contexte national et non dans une perspective comparative. Leur jugement reflète par conséquent les normes et les attentes nationales, qui peuvent varier considérablement d'un pays et d'un programme à l'autre. Si,

Critères de qualité de l'enseignement professionnel

Tableau 2



Typologie des cadres nationaux

Tableau 3

Lien entre le monde de l'éducation et le monde du travail	Pays
Type I = Prédominance d'un lien étroit	Autriche, République tchèque, Danemark, Allemagne, Pays-Bas
Type II = Prédominance d'un lien faible	Suède
Type III = variable	Angleterre, Finlande, France, Grèce, Norvège, Portugal

par exemple, l'expert néerlandais considère que, dans le cadre du programme MBO/BOL4, avec une exigence élevée, l'objectif de développement de compétence n'a pas été atteint, cela ne signifie nullement que ce programme est, en matière de développement de compétence, de "qualité inférieure" par rapport aux autres programmes considérés comme ayant atteint cet objectif.

Néanmoins, l'évaluation globalement positive correspond au résultat de l'analyse comparative effectuée dans le cadre de l'enquête DUOQUAL (Manning 1998). Dans l'ensemble, les doubles qualifications satisfont potentiellement aux critères identifiés pour une qualité et un statut élevés de l'enseignement et de la formation professionnels, développent des compétences personnelles et facilitent la mobilité à la fois au sein du système éducatif et sur le marché de l'emploi (Lasonen et Manning, 1999). L'évaluation sur la base

"Dans l'ensemble, les doubles qualifications satisfont potentiellement aux critères identifiés pour une qualité et un statut élevés de l'enseignement et de la formation professionnels, développent des compétences personnelles et facilitent la mobilité à la fois au sein du système éducatif et sur le marché de l'emploi (...)"



“Le problème principal qu’ils évoquent est celui de savoir comment arriver à une véritable intégration des matières professionnelles et des matières générales dans le programme d’enseignement et dans le processus d’apprentissage (...). L’innovation pédagogique se heurte à une forte résistance due au clivage traditionnel entre le ‘monde’ de l’enseignement général et le ‘monde’ de l’enseignement professionnel (...).”

“Dans le cadre des nombreux et divers problèmes posés par la transition entre le monde de l’éducation et le monde du travail, où se joue l’avenir de nombreux jeunes, les filières de doubles qualifications s’avèrent en réalité sélectives, laissant à la traîne les élèves considérés comme ‘faibles’. La politique éducative doit donc viser à garantir que les programmes d’acquisition de doubles qualifications soient intégrés à des systèmes transparents et flexibles, accessibles à tous et liés directement à d’autres branches de l’éducation et de la formation (...).”

des critères de qualité montre également que, du moins du point de vue des partenaires individuels, on ne peut pas faire de distinction générale entre les programmes “solides” et les programmes “faibles”, ou entre ceux qui “donnent” et ceux qui “reçoivent” des leçons. Le processus d’apprentissage mutuel est lié à une analyse et à une perception beaucoup plus nuancées des points forts et des points faibles des programmes, ce qui va être examiné dans les deux sections suivantes.

Problèmes posés par les doubles qualifications

Après avoir évalué le succès de leurs programmes, on a demandé aux partenaires d’exposer les problèmes rencontrés dans la mise en œuvre des programmes d’acquisition de doubles qualifications. Là encore, la question portait sur les programmes pris individuellement, mais elle ouvre le débat à la fois sur des aspects spécifiques et sur des aspects communs.

Les problèmes rencontrés par les partenaires s’avèrent, de manière frappante, identiques dans tous les programmes et dans tous les cadres nationaux. Le problème principal qu’ils évoquent est celui de savoir comment arriver à une véritable intégration des matières professionnelles et des matières générales dans le programme d’enseignement et dans le processus d’apprentissage. Dans plusieurs projets en particulier (République tchèque, Grèce, Finlande, Pays-Bas, Norvège, Portugal, Suède), l’innovation pédagogique se heurte à une forte résistance due au clivage traditionnel entre le “monde” de l’enseignement général et le “monde” de l’enseignement professionnel (au niveau des institutions, de l’administration, des structures de qualifications, du personnel enseignant). L’absence de formation au poste de travail (en dehors de l’école) a également été identifiée comme un obstacle majeur (République tchèque, Norvège, Portugal, Suède). L’intégration de la théorie et de la pratique dans les activités de classe et d’atelier est considérée comme un défi (Norvège). L’engagement à pratiquer un apprentissage autodirigé peut être entravé par une évaluation de type “atomisé” (Angleterre).

Plusieurs programmes (Autriche, Allemagne et Finlande), bien qu’ayant atteint les

objectifs de qualité, se sont révélés peu accessibles, ce qui nous ramène à un problème généralement soulevé à propos des doubles qualifications. Dans le cadre des nombreux et divers problèmes posés par la transition entre le monde de l’éducation et le monde du travail, où se joue l’avenir de nombreux jeunes, les filières de doubles qualifications s’avèrent en réalité sélectives, laissant à la traîne les élèves considérés comme “faibles”. La politique éducative doit donc viser à garantir que les programmes d’acquisition de doubles qualifications soient intégrés à des systèmes transparents et flexibles, accessibles à tous et liés directement à d’autres branches de l’éducation et de la formation (voir Lasonen et Manning, 1999).

Tirer les leçons des différents programmes d’acquisition de doubles qualifications

La discussion des problèmes rencontrés par chacun des partenaires a donné lieu à un processus d’apprentissage commun, qui s’est enrichi par l’examen d’une autre question: quelles approches adoptées dans d’autres programmes valent la peine d’être examinées? En tout, 29 leçons ont pu être tirées de 11 programmes (approche “demandante” ou “recevante”), et 44 références ont été faites à 11 programmes (approche “offrante”). Certains éléments méritent d’être mentionnés.

L’apprentissage mutuel entre les partenaires a essentiellement porté sur les aspects relatifs aux programmes d’enseignement (26 leçons), et n’a pratiquement pas porté sur la mobilité au sein du système éducatif ni sur la mobilité professionnelle. Cela est sans doute dû au fait que les partenaires ont axé leurs projets sur les aspects liés aux programmes d’enseignement et à l’apprentissage. Il y a cependant des raisons plus fondamentales à cela. L’analyse collective des doubles qualifications a montré que les programmes d’enseignement et le processus d’apprentissage sont les éléments centraux des réformes et des projets pilotes. Ces éléments sont également essentiels pour le succès des programmes et pour la mobilité au sein du système éducatif et la mobilité profession-



nelle. En outre, les questions liées aux programmes d'enseignement dépendent moins du cadre national que les questions de mobilité, qui sont étroitement liées au système éducatif et au marché de l'emploi.

La plupart des leçons tirées des autres programmes sont liées aux problèmes déjà identifiés dans les premiers programmes. Si la correspondance entre les problèmes rencontrés et les leçons possibles n'est pas vraiment surprenante, les exceptions sont, elles, révélatrices. D'une part, certains problèmes peuvent être spécifiques au cadre national, ou simplement identifiés dans le contexte national. Quoiqu'il en soit, les solutions à ces problèmes sont avant tout recherchées dans le contexte national. D'autre part, certaines leçons peuvent s'inspirer des avantages constatés dans d'autres programmes et du lien établi entre ces avantages et les limites et faiblesses ou les orientations du programme propre.

Les leçons sont tirées à la fois de différents programmes dans différents cadres nationaux (27 références) et de programmes du même type (17 références). Ce schéma diversifié confirme l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage mutuel, notamment sur les questions de programmes d'enseignement, n'est pas limité par les différences entre les systèmes.

Des références sont faites aux trois types de programmes et, la plupart du temps, aux programmes de l'Allemagne, de la Norvège, de l'Angleterre et de l'Autriche. Ce choix peut en partie s'expliquer par le fait que les approches novatrices adoptées dans ces programmes ont attiré l'attention. Il se peut cependant qu'une autre raison en soit l'orientation implicite du processus d'apprentissage dans le partenariat: le premier projet (INTEQUAL) a servi de base au projet multiplicateur (DUOQUAL), source d'une riche expérience (incluant les quatre programmes ci-dessus!) pour le partenariat élargi.

Si l'on examine de plus près le contenu des leçons, on s'aperçoit que les questions d'intégration de l'enseignement professionnel et général, d'évaluation des compétences et d'amélioration de la coopération entre les établissements d'enseignement et le monde du travail sont au

Tableau 4

Leçons tirées des programmes d'acquisition de doubles qualifications

- associer les contenus techniques et généraux dans le programme d'enseignement (Allemagne, Pays-Bas);
- intégrer les matières générales et professionnelles (Grèce);
- offrir une expérience pratique et un apprentissage de la vie active comme base de l'apprentissage théorique (Allemagne);
- prévoir une période de formation en apprentissage en tant qu'option dans le cadre de la formation par le travail (Norvège);
- offrir un accès progressif aux spécialisations suivant un schéma "en arbre" (Norvège);
- préparer à la participation sociale et à la citoyenneté (Allemagne, France, Norvège, Suède);
- flexibilité dans l'organisation des programmes de cours pour les étudiants (Suède);
- permettre une diversité des styles d'apprentissage (Angleterre);
- examens oraux facilitant une évaluation synoptique (République tchèque);
- prévoir une certaine flexibilité du temps de formation (Angleterre, Pays-Bas);
- offrir un système modulaire flexible (Angleterre);
- coopération entre les établissements d'enseignement général et professionnel (Finlande);
- offrir des programmes d'enseignement général et professionnel dans un même établissement (Angleterre, Norvège);
- offrir différents niveaux de programmes d'enseignement professionnel dans un même établissement (Pays-Bas);
- élaborer des programmes d'enseignement professionnel de niveau avancé pour les personnes dotées de qualifications professionnelles de niveau faible (Autriche, France);
- proposer un enseignement supérieur à caractère dual pour les étudiants issus d'une formation en apprentissage (Autriche, Allemagne);
- présence d'un tuteur pour les cours intégrés (Norvège);
- octroyer une aide financière aux entreprises pour la formation par le travail (Norvège).

centre de l'intérêt commun. Les questions liées aux programmes d'enseignement peuvent être considérées comme essentielles pour les doubles qualifications et peuvent constituer la base de la mobilité au sein du système éducatif et de la mobilité professionnelle. Les principales approches considérées comme des "leçons" dans les différents programmes sont présentées dans le tableau 4.

Ces approches font bien sûr partie intégrante des programmes individuels et de leur contexte national. Elles ne sauraient être "transférées" à un autre programme, ni reprises comme "ingrédients" pour l'améliorer ou le recréer. Cependant, les concepts sous-jacents à ces approches et la pratique qu'elles impliquent dans chaque cas peuvent promouvoir une ré-



Tableau 5

“Bonnes pratiques” dans les programmes d’acquisition de doubles qualifications

Programme d’enseignement / développement de compétences

- contenu général large et contenu professionnel de base dans les programmes éducatifs (République tchèque);
- intégration d’objectifs /de matières d’apprentissage général et professionnel (Allemagne, Grèce);
- flexibilité du temps d’études (Finlande);
- accent sur le travail quotidien en classe et pédagogie pour de nouvelles compétences (Norvège);
- dynamique et innovation dans les établissements d’enseignement (Portugal);

Système éducatif / mobilité au sein du système éducatif

- participation de larges groupes d’âge (République tchèque, Norvège, Suède);
- attrait pour les bons étudiants (Allemagne, Finlande);
- certificat commun aux diverses filières de doubles qualifications (Autriche);
- renforcement de la mobilité entre les filières générales et professionnelles (Finlande);
- itinéraire d’accès à l’enseignement supérieur (Angleterre);

Marché de l’emploi / mobilité professionnelle

- coopération étroite avec l’industrie (Allemagne);
- diplôme professionnel permettant la promotion sociale et l’employabilité (Portugal);
- formation au poste de travail en tant que facteur favorisant l’accès à un emploi (Suède);

Mobilité au sein du secteur éducatif et mobilité professionnelle

- combinaison de différents types de doubles qualifications pour des groupes cibles (République tchèque);
- accès à la fois à l’enseignement supérieur et à la pratique professionnelle (Grèce, Finlande, Pays-Bas);
- partage des responsabilités entre les autorités éducatives et les organisations liées au monde du travail (Norvège).

succès des doubles qualifications, même si elles sont liées au point de départ spécifique du processus d’apprentissage. Afin de se faire une meilleure idée de ce qu’est une expérience réussie, on a demandé aux partenaires ce qui fonctionnait bien dans leurs programmes d’acquisition de doubles qualifications. Leur évaluation non seulement complète l’examen précédent des approches adoptées dans les autres programmes, mais sert également de présentation de “bonnes pratiques” pouvant offrir un stimulus supplémentaire pour les autres programmes.

L’évaluation de ce qui fonctionne bien dans un programme donné est généralement liée au contexte national et est basée sur la comparaison entre les doubles qualifications et les systèmes traditionnels d’enseignement secondaire supérieur général et professionnel d’un pays donné. Les “bonnes pratiques” constatées sont, par conséquent, spécifiques du programme individuel et du débat national interne. C’est ce qui fait la différence entre les “bonnes pratiques” et les “leçons” (tableau 4), qui ont trait aux questions ou aux problèmes décelés dans d’autres programmes. En outre, les “bonnes pratiques” sont davantage axées sur ce qui fonctionne véritablement bien, sur la base d’une enquête et d’une évaluation internes, alors que les “leçons” peuvent porter à la fois sur l’expérience pratique et sur les approches conceptuelles.

Les “bonnes pratiques” les plus importantes relevées dans les programmes sont présentées dans le tableau 5 et regroupées en fonction des trois critères de qualité (voir les pays indiqués entre parenthèses).

Ce tableau de “bonnes pratiques” correspond en partie au contenu des leçons tirées (voir tableau 4), tout en offrant un spectre plus large d’expériences positives. Les “bonnes pratiques” relevées font référence à tous les aspects de la qualité: à la fois la compétence, la mobilité au sein du secteur éducatif et la mobilité professionnelle. Cela renforce l’hypothèse selon laquelle les doubles qualifications répondent potentiellement aux critères de qualité de la formation et de l’enseignement professionnels. En outre, des “bonnes pratiques” sont identifiées dans toute une série de programmes. Les

flexion nouvelle sur les problèmes de ce genre rencontrés dans d’autres programmes.

“Bonnes pratiques” dans les programmes d’acquisition de doubles qualifications

Les références faites à des approches intéressantes relevées dans d’autres programmes sont également un indicateur du



résultats des programmes nouvellement inclus (République tchèque, Grèce, Finlande et Portugal) enrichissent tout particulièrement l'expérience de partenariat en matière de doubles qualifications.

Présentation

Le processus et les résultats de l'apprentissage mutuel entre les partenaires ont été présentés dans une base de données disponible sur la page d'accueil du Forum de recherche WIFO de Berlin (<http://www.b.shuttle.de/wifo/duoqual/=base.htm>). La base de données électronique a vu le jour au cours de la mise en œuvre du projet et sert à la fois de source d'informations commune pour les partenaires et de site de diffusion pour le public. Des efforts particuliers ont été déployés pour trouver un moyen de rendre le processus d'apprentissage "visible". La partie consacrée aux "leçons d'apprentissage mutuel" commence par présenter la méthodologie suivie dans les sessions de discussions, présente des évaluations structurées des différents programmes (voir tableau 6), ainsi qu'un résumé des résultats des discussions.

Conclusion

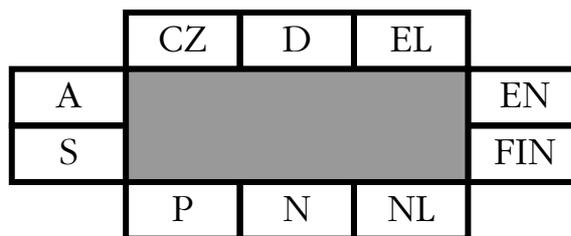
Les résultats de l'apprentissage mutuel confirment les hypothèses avancées au cours des phases précédentes du projet de partenariat, à savoir que:

a) les doubles qualifications répondent potentiellement aux critères identifiés de haute qualité de la formation et de l'enseignement professionnels: elles confèrent des compétences personnelles et facilitent la mobilité à la fois au sein du système éducatif et sur le marché de l'emploi. L'évaluation des partenaires lors de la discussion ainsi que les résultats de l'étude comparative détaillée des programmes (Manning, 1998) confirment cette hypothèse. Les doubles qualifications satisfont très largement aux critères de qualité, non seulement "potentiellement", mais aussi dans la réalité; en même temps, elles montrent un potentiel important de progrès et d'amélioration;

Évaluation des programmes

Tableau 6

Pour préparer la discussion sur l'apprentissage mutuel, les partenaires ont évalué leurs programmes d'acquisition de doubles qualifications dans les pays suivants:



Chaque partenaire répond à trois questions:

1. Qu'est-ce qui fonctionne bien dans ce programme?
2. Quels sont les problèmes posés par ce programme?
3. Quelles leçons peut-on tirer des autres programmes?

<<http://www.b.shuttle.de/wifo/duoqual/less-ass.htm>>

b) les possibilités d'échange et de transfert d'expériences entre les différents programmes et systèmes nationaux sont considérables. La dernière discussion en fournit de nombreuses preuves. Plus particulièrement, il en ressort que les approches en matière de programmes d'enseignement, notamment de développement des compétences, sont plus adaptées à l'apprentissage mutuel que les questions de parcours éducatifs et de profils professionnels (qui sont plus solidement implantés dans les cadres nationaux). Il faut cependant noter que "l'échange et le transfert d'expériences", tels que pratiqués dans le cadre de "l'apprentissage mutuel" au sein du partenariat, se limitent au niveau conceptuel, alors que les implications pratiques restent ouvertes.

Les leçons identifiées par les partenaires doivent être examinées au niveau national et européen et faire l'objet d'une discussion approfondie entre les décideurs politiques, les praticiens et les chercheurs dans le domaine de l'éducation. L'abondante documentation diffusée sur la base de données DUOQUAL (Manning, 1999) peut soutenir ce processus d'apprentissage continu.



Bibliographie

Attwell, G. Towards a community of practice for vocational education and training professionals. In Brown, A. *Promoting vocational education and training: European perspectives*. Hämeenlinna: université de Tampere, 1997, p. 3-11.

Brown, A.; Manning, S. *Qualifications for employment and higher education: a collaborative investigation across Europe*. Hämeenlinna: université de Tampere, 1998. Ammatikasvustussarja; 18.

Heidegger, G. *New forms of basic and further education of professionals for vocational education and training. EUROPROF working paper*. Brême: Institut Technik und Bildung, 1996.

Heidegger, G. Future trends in European vocational education. In Stenström, M.-L.; Lasonen, J. *Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, université de Jyväskylä, 2000, p. 266-279.

Kämäräinen, P. What kind of key qualifications should be integrated to curricula in the near future according to a "horizontal approach"? *Development of vocational qualifications and competencies. European Vocational Training Conference, basic documents, 3 and 4 July 1998*. Vienne: ministère fédéral de l'éducation et des affaires culturelles, 1998, p. 5-17.

Kämäräinen, P. Parity of esteem as a challenge to European cooperation as reflected in the POST-16 STRATEGIES/SPES-NET and INTEQUAL/DUOQUAL projects. In Stenström, M.-L.; Lasonen, J. *Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, université de Jyväskylä, 2000, p. 302-315.

Lasonen, J. Shared learning. In Lasonen, J.; Young, M. (dir.). *Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, université de Jyväskylä, 1998, p. 169-185.

Lasonen, J.; Manning, S. Analysing strategies and qualifications in two Leonardo da Vinci research partnerships – issues of transnational research in collaboration. In Mulder M. (dir.). *Vocational Education and Training Research: Proceedings of the vocational education and training NET program at the ECER conference on 17-20 September 1998 in Ljubljana, Slovenia*. 1998, p. 1-7.

Lasonen, J.; Manning, S. *How to improve the standing of vocational as against general education – a comparative investigation of strategies and qualifications across Europe*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, université de Jyväskylä; Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V., 1999. Contribution au deuxième Rapport sur la recherche du Cedefop; 2001.

Manning, S. (dir.). *Qualifications with a Dual Orientation towards Employment and Higher Education: A Comparative Investigation of Innovative Schemes in Seven European Countries. INTEQUAL Report I*. Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO), 1996.

Manning, S. (dir.). *Qualifications with a Dual Orientation towards Employment and Higher Education: A Collaborative Investigation of Selected Is-*

sues in Seven European Countries. INTEQUAL Report II. Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO), 1997.

Manning, S. (dir.). *Dually-oriented qualifications: a knowledge base related to the Leonardo da Vinci projects INTEQUAL/DUOQUAL*. Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO), 2000. Internet: <<http://www.b.shuttle.de/wifo/duoqual/=base.htm>> (créée le 14 août 1999).

Stenström, M.-L. Impacts of and experiences from the SPES-NET project. In Stenström, M.-L.; Lasonen, J. *Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, université de Jyväskylä, p. 253-257.

Liste des projets

(1) **EUROPROF** / Projet d'enquêtes et analyses Leonardo da Vinci (1995-1997).

Titre: New forms of education of professionals for vocational education and training [Nouveaux types de formation des professionnels de l'enseignement et de la formation professionnels].

(2) **INTEQUAL** / Projet d'enquêtes et analyses Leonardo da Vinci (1995-1997).

Titre: The acquisition of integrated qualifications for professional work and study – an assessment of innovative approaches in seven European countries [L'acquisition de qualifications intégrées pour le travail et les études professionnelles – une évaluation des approches novatrices adoptées dans sept pays européens].

(3) **DUOQUAL** / Leonardo da Vinci Multiplier-effect project (1997-2000) based on INTEQUAL [projet à effet multiplicateur Leonardo da Vinci (1997-2000), basé sur INTEQUAL].

Titre: Qualifications with a dual orientation towards employment and higher education – applying a pattern of comparative investigation across European countries [Doubles qualifications vers l'emploi et l'enseignement supérieur – appliquer un modèle d'enquête comparative à travers les pays européens].

Coordinateur (INTEQUAL/DUOQUAL): Sabine Manning, Forum de recherche sur l'éducation et la société (WIFO), Berlin.

Partenaires (IQ=INTEQUAL; DQ=DUOQUAL):
Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (BIAT), université de Flensburg, Allemagne (DQ);
Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), Marseille, France (IQ);
Cooperativa Marcella, Lurago Marinone, Italie (DQ);
Département de la recherche dans le secteur éducatif, université de Roskilde, Roskilde, Danemark (DQ);
Faculdade de Ciências e Tecnologia – Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa, Monte de Caparica, Portugal (DQ);
HIAK Akershus College, Bygdoy, Norvège (IQ/DQ);
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), Vienne, Autriche (IQ/DQ);
Institut Technik und Bildung (ITB), université de Brême, Allemagne (IQ/DQ);
Institut pour la recherche dans le secteur éducatif (IER), université de Jyväskylä, Finlande (DQ);
Institute for Employment Research (IER), université de Warwick, Angleterre (IQ/DQ);

Institut national de la recherche pédagogique (INRP), Paris, France (DQ);

Institut Pédagogique (P.I.Q.), Ministère de l'éducation, Athènes, Grèce (DQ);

Institut de recherche sur la formation technique et professionnelle (VÚO), Prague, République tchèque (DQ);

SCO Kohnstamm Instituut, université d'Amsterdam, Pays-Bas (IQ/DQ);

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB), Munich, Allemagne (IQ/DQ);

Institut de l'éducation de Stockholm, Stockholm, Suède (IQ/DQ);

Université de Surrey, Surrey, Angleterre (IQ).

Auteurs de la base de données INTEQUAL/DUOQUAL (Manning 2000)

<<http://www.b.shuttle.de/wifo/duoqual/=base.htm>>

Göran Arman, Tor Bergli, Rainer Bremer, Alan Brown, Elly de Bruijn, Henri Eckert, Lourenço Frazão, Robert Höghielm, Knud Illeris, Gerald Heidegger, Pekka Kämäräinen, Jean-Louis Kirsch, Anna Konopásková, Werner Kusch, Lillian Larsen, Anne Lazar, Kveta Lejcková, Owe Liljefelt, Sabine Manning, Loukia Marneli, Trudy Moerkamp, Teresa Oliveira, Stamatis Paléocrassas, Fátima Santos, Monika Thum-Kraft, Petr Vicienik, Maarit Virolainen, Eva Voncken, Stella Zacharia.

(4) **POST-16 STRATEGIES** / Projet d'enquêtes et analyses Leonardo da Vinci (1995-1997).

Titre: Finding new strategies for post-16 education by networking vocational and academic/general education and working life to improve the parity of esteem for initial vocational training [Élaborer de nouvelles stratégies pour la formation des plus de 16 ans en connectant l'enseignement professionnel et général au monde du travail, afin d'améliorer la parité d'estime pour la formation professionnelle initiale].

Coordinateur: Johanna Lasonen, Institut pour la recherche dans le secteur éducatif, université de Jyväskylä.

(5) **SPES-NET** / Leonardo da Vinci Multiplier-effect project (1997-2000) based on POST-16 STRATEGIES.

Titre: Sharpening the post-16 education strategies by horizontal and vertical networking [Améliorer les stratégies de formation pour les plus de 16 ans par une connexion horizontale et verticale].

Coordinateur: Marja-Leena Stenström, Institut pour la recherche dans le secteur éducatif, université de Jyväskylä.



Vers un apprentissage pour l'avenir: expériences pratiques



Klaus Halfpap

Directeur honoraire chargé des établissements scolaires auprès d'un gouvernement régional de Rhénanie-du-Nord - Westphalie

Introduction

En 1997, le groupe de réflexion sur l'éducation et la formation des Communautés européennes a demandé de considérer "la professionnalisation et la préparation à l'entrée dans un monde du travail complexe, exigeant et en rapide évolution... à tous les niveaux des systèmes d'éducation" comme la troisième fonction majeure de l'éducation, à côté du développement de la personnalité et de la socialisation (Communauté européenne, 1997).

Selon Opaschowski (1999), quelques "tendances essentielles" détermineront l'évolution sociale du monde occidental (y compris des États-Unis et du Japon) dans la décennie à venir. Dans l'énumération qui suit, certaines de ces tendances présentant un intérêt pour le système éducatif sont mentionnées, accompagnées de brèves explications:

a) mondialisation: partage du travail à travers le monde – déclin du travail au sens traditionnel –, nécessité d'élargir la notion de travail au-delà de l'emploi rémunéré en incluant les prestations humaines et sociales;

b) services: changement structurel d'une société industrielle en une société de services basée sur les technologies de l'information – extension des services de sécurité, de prévoyance et de santé – développement d'une société de loisirs orientée sur l'expérience (tourisme, médias, etc.);

c) flexibilisation: changement plus fréquent de profession et d'emploi;

d) vieillissement: augmentation à 90 ans de l'espérance de vie moyenne dans les

pays industrialisés occidentaux d'ici au milieu du siècle – doublement de la proportion des personnes de plus de 60 ans en Allemagne;

e) individualisation: le personnage clé de l'ère industrielle était le "salarié", l'objectif de performance à l'avenir sera "l'entreprenariat pour la vie";

f) médiatisation: percée, au niveau mondial, du nouveau mass media Internet.

Ces tendances mèneront à une modification et à un élargissement de la perception de l'objectif de la formation professionnelle. Dans les années 80 et 90, les modifications de l'organisation du travail au sein des sociétés industrialisées ⁽¹⁾ ont conduit à la promotion délibérée de compétences clés allant au-delà de la compétence spécialisée. Des compétences essentielles, telles que "la flexibilité, la capacité de prendre des décisions, l'esprit d'entreprise, la capacité d'abstraction, l'esprit de groupe et la capacité d'apprentissage (compétence d'autoapprentissage)" jouent un "rôle clé dans l'organisation du travail présente et à venir" (Commission, 1993). Ces compétences constituent également des conditions indispensables à la réalisation d'une tâche (Ott, 1999). Cela est confirmé par une enquête réalisée en Allemagne en 1998/1999 sur les mutations structurelles dans le monde du travail par l'Institut fédéral de la formation professionnelle (*Bundesinstitut für Berufsbildung*) et l'Institut de recherche sur le marché du travail et les métiers (*Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*): depuis 1991/1992, le degré d'autonomie dans l'organisation du travail a augmenté, le degré de monotonie du travail a diminué et la demande d'innovation et de créativité au travail s'est accrue (Dostal et al., 2000). Les compétences mention-

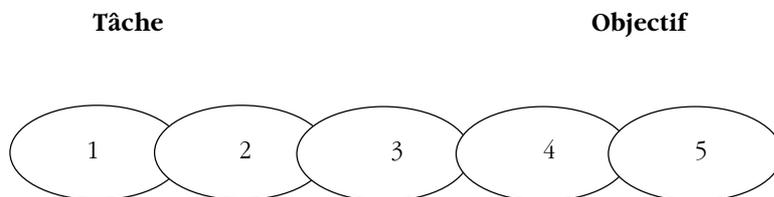
Des tendances majeures déterminent l'évolution sociale en élargissant la perception que nous avons de l'objectif de la formation professionnelle. Cet article décrit trois projets pilotes (Allemagne), dont les résultats pourraient présenter un intérêt pour des pays possédant des systèmes de formation différents. L'expérience acquise grâce à ces projets permet de tirer des conclusions pour la transformation future des établissements scolaires en "maisons de l'apprentissage".

⁽¹⁾ Du travail à la chaîne à la fabrication intégrée par atelier, et d'activités commerciales isolées à la responsabilité de cas globaux.



Modèle d'une action complète

Graphique 1



Étapes

- 1) analyser la tâche, les solutions possibles et les conditions influençant l'action
- 2) élaborer un plan d'action (objectifs intermédiaires et étapes de travail)
- 3) évaluer et définir le plan d'action
- 4) exécuter le plan d'action
- 5) examiner et évaluer les résultats et le processus d'action

sur échantillon représentatif réalisée en Allemagne (Bundesministerium, 2000), selon laquelle 34 % des individus âgés de plus de 14 ans (soit environ 22 millions de personnes) réalisent un travail bénévole (37 % des personnes entre 14 et 25 ans). L'aptitude à accepter des tâches et des emplois bénévoles suppose une prédisposition générale à un comportement social, favorisé, entre autres, par le sentiment d'"appartenance" à un grand cercle d'amis ou de relations ou à une Église, ou encore par la possession d'un diplôme de niveau élevé.

Le "nouvel" objectif de l'éducation peut se résumer comme étant la compétence globale d'action dans la vie professionnelle, privée et sociale. À cet effet, les compétences suivantes jouent un rôle particulièrement important:

a) les compétences professionnelles et spécialisées (savoir, savoir-faire);

b) l'aptitude à résoudre des problèmes, notamment la capacité à analyser, à planifier et à prendre des décisions;

c) la capacité d'interaction, en particulier la capacité à coopérer et à communiquer;

d) la capacité à assumer des responsabilités individuelles et sociales.

Un grand nombre de tendances mentionnées étaient déjà perceptibles depuis longtemps (cf., entre autres, Commission, 1993). En Allemagne, de nombreuses expériences pilotes se sont efforcées de développer de nouveaux concepts de formation⁽³⁾ tenant compte de ces tendances. Certaines de ces expériences pilotes et leurs mesures de suivi seront relatées ci-après⁽⁴⁾. Tous les travaux didactiques se rapportent à des formations en établissement scolaire.

Seuls seront exposés dans cet article les rapports de résultats pouvant également présenter un intérêt pour des pays possédant des systèmes de formation différents. Les titres choisis représentent, à mon avis, des étapes majeures vers l'avenir de l'enseignement professionnel en établissement scolaire:

a) lien entre travail et apprentissage dans la formation professionnelle;

nées sont également indispensables, lorsque des personnes agissant de manière autonome doivent accomplir une tâche avec succès dans n'importe quelle situation de la vie (cf. graphique 1).

Conformément au principe directeur d'une "éducation pour un apprentissage tout au long de la vie", la perception élargie de l'objectif de la formation professionnelle signifie:

a) ne plus être formé seulement pour un métier unique, mais également pour des tâches dans le domaine humanitaire et social, y compris pour un travail non rémunéré. En Allemagne, les "charges honorifiques" acquièrent une importance croissante;

b) le système de formation professionnelle doit relever le défi consistant à former les individus à gérer leur vie de manière judicieuse dans la phase de plus en plus longue faisant suite à l'emploi rémunéré, car le travail joue un rôle clé dans la vie de l'homme.

Ce que l'on appelle le travail bénévole⁽²⁾ (non rémunéré) a une grande importance non seulement après, mais également pendant la phase d'emploi rémunéré. Cela a été confirmé par la première enquête

⁽²⁾ Dans des domaines tels que le sport, les loisirs, les activités culturelles, l'école, le travail social, l'Église, la politique, le travail avec les jeunes et les services de sauvetage.

⁽³⁾ Se reporter aux publications de l'Institut fédéral de la formation professionnelle (*Bundesinstitut für Berufsbildung*). Adresse: Hermann-Ehlers-Strasse 10, D-53113 Bonn.

⁽⁴⁾ L'auteur de cet article a participé à celles-ci en tant que directeur de projet ou conseiller scientifique.



b) formation des enseignants et création des conditions requises dans les établissements d'enseignement;

c) nouveaux rôles des enseignants et des apprenants.

En dernier lieu, les trois expériences pratiques décrites seront résumées et complétées par quelques réflexions sur des aspects clés de l'évolution future de l'école comme "centre d'apprentissage".

Lien entre travail et apprentissage dans la formation professionnelle

En Rhénanie-du-Nord - Westphalie, les élèves admis dans les établissements d'enseignement secondaire technique (*Fachoberschulreife*) peuvent obtenir, en deux ans d'école professionnelle à plein temps (*Berufsfachschule*), une formation commerciale de base et le volet scolaire du diplôme d'accès à un établissement d'enseignement supérieur technique (*Fachhochschulreife*)⁽⁵⁾. Ces cours, suivis dans un établissement d'enseignement secondaire commercial (*böhere Handelsschule*), étaient, jusqu'au milieu des années 80, presque exclusivement théoriques. Il se révélait indispensable de relier plus fortement la formation à la pratique, afin de la rendre plus efficace, en laissant les élèves faire leurs propres expériences.

Entre 1985 et 1988, une expérience pilote fut réalisée dans quatre établissements. Elle visait à examiner la manière dont cet objectif pouvait être atteint grâce à l'apprentissage par le travail dans un "bureau d'apprentissage" (Halfpap, 1993). À cet effet, des bureaux "réalistes" furent aménagés, afin que les élèves puissent planifier, exécuter et évaluer des activités commerciales. Les élèves travaillaient et apprenaient, un jour par semaine, sur des postes commerciaux typiques dans les unités d'une entreprise pilote: achat, vente, entrepôt et, le cas échéant, production, comptabilité et personnel/administration générale (cf. graphique 2). Les activités commerciales étaient réelles, la simulation ne portait que sur l'échange de marchandises⁽⁶⁾.

Graphique 2 Liens pratique-théorie dans le bureau d'apprentissage

Postes de travail pour les employés
de commerce dans des entreprises réelles

Orientation professionnelle

BUREAU D'APPRENTISSAGE de l'entreprise pilote

avec sections (achat, vente...)

Orientation générale

Matières: commerce, anglais, politique, allemand...
< matières générales >

Une entreprise pilote est une reproduction idéalisée de la réalité et crée un cadre pour l'apprentissage par le travail en établissement scolaire (et non pas uniquement dans le bureau d'apprentissage; cela explique la flèche double entre le bureau et les disciplines enseignées dans le graphique 2)⁽⁷⁾. L'apprentissage par le travail dans un bureau d'apprentissage peut être décrit comme suit:

a) les tâches sont classées selon un degré de difficulté croissant, conformément à des principes didactiques. Cette classification reflète en particulier la complexité des processus de travail et du contenu des disciplines, ainsi que la liberté de décision dont dispose l'élève dans la planification et l'aménagement autonome et coopératif des processus de travail;

b) c'est un apprentissage orienté sur l'action et hautement efficace, car il est basé sur l'individu, structuré autour d'activités,

(5) Après une période de formation en entreprise, l'élève peut obtenir le *Fachhochschulreife*, qui lui donne accès aux *Fachhochschulen*. Le diplôme d'accès à un établissement d'enseignement secondaire technique (*Fachoberschulreife*) est un diplôme scolaire intermédiaire qui peut être acquis après avoir fréquenté pendant dix ans un établissement d'enseignement général.

(6) À l'époque, on n'acceptait pas, dans les écoles, de créer des entreprises réelles gérées par les élèves. Aujourd'hui, cela se produit de plus en plus fréquemment.

(7) La flèche allant des disciplines enseignées vers le bureau d'apprentissage est censée illustrer le fait que de nombreuses disciplines influencent le travail réalisé dans le bureau d'apprentissage. La flèche allant vers les disciplines est censée montrer que les données de l'entreprise pilote peuvent et doivent être utilisées également dans ces disciplines.



rattaché à l'expérience, interactif et global. L'élève n'est plus un consommateur de savoir, mais il doit participer activement à l'aménagement de son propre apprentissage;

c) l'apprentissage exige une modification du comportement des enseignants dans le sens d'un partenariat interactif: les enseignants aménagent l'apprentissage en enseignement de groupe et assument un rôle de conseillers et de tuteurs, pendant que les élèves travaillent et apprennent;

d) c'est un apprentissage qui relie les disciplines entre elles et qui exige une étroite coordination entre celles-ci.

Des bureaux d'apprentissage ont désormais été introduits dans tous les établissements de Rhénanie-du-Nord - Westphalie, ainsi que dans d'autres Länder d'Allemagne⁽⁸⁾. Les premières mesures ont été prises pour introduire ce concept en Hongrie et, plus récemment, en Russie et en Pologne. L'Institut fédéral de la formation professionnelle (*Bundesinstitut für Berufsbildung*, BIBB) a encouragé l'ouverture de centres pilotes pour la formation professionnelle dans de nombreuses villes d'Europe centrale et orientale (BIBB, 1996). Tous ces centres sont équipés de bureaux d'apprentissage dans leurs sections commerciales. Dans le cadre de ce projet, par exemple, un centre pilote à Moscou bénéficie de l'aide d'un établissement ayant participé à l'expérience pilote du "bureau d'apprentissage" en Rhénanie-du-Nord - Westphalie. En Pologne, il existe des "bureaux d'apprentissage pilotes" à Poznań et Koszalin. Dans les trois républiques d'Estonie, de Lettonie et de Lituanie, des centres pilotes d'enseignement professionnel ont été développés avec le soutien des ministères compétents d'Allemagne et des trois pays Baltes, du BIBB, ainsi que d'instituts de Hesse et de Rhénanie-du-Nord - Westphalie⁽⁹⁾.

En Rhénanie-du-Nord - Westphalie, l'apprentissage par le travail dans les bureaux d'apprentissage a été entre-temps également étendu à d'autres filières, par exemple à la formation d'employé de bureau. Certains établissements utilisent également des entreprises pilotes équipées de locaux techniques appropriés pour enseigner d'autres spécialisations, telles que la

formation de personnel pour les cabinets d'avocat, de médecin et de dentiste, pour les commissionnaires de transport ou le commerce de détail.

Formation des enseignants et création des conditions requises dans les établissements d'enseignement

Une expérience pilote de "bureau d'apprentissage", étendue au Brandebourg de 1992 à 1995, reposait sur l'expérience acquise en Rhénanie-du-Nord - Westphalie. En premier lieu, des équipes d'enseignants dans six établissements du Land furent formées au travail dans des bureaux d'apprentissage. L'expérience pilote (Halfpap, Oppenberg et Richter, 1996) concernait la formation d'assistant commercial basée sur un enseignement à plein temps d'une durée de deux ans. Lors de la première année, chaque équipe d'enseignants d'un établissement partenaire de Rhénanie-du-Nord - Westphalie conseillait respectivement deux établissements. Au bout d'un an, la demande relative à cette formation était si forte⁽¹⁰⁾ qu'il fallut la proposer dans d'autres établissements. Au terme de l'expérience pilote, 16 établissements participaient dans le Brandebourg. Un an plus tard, la totalité des 20 établissements – à une exception près – disposaient, grâce à d'autres mesures de formation continue, de bureaux d'apprentissage.

Cette expérience pilote, d'une amplitude accrue, confrontait les quatre équipes d'animateurs (un quatrième établissement partenaire avait été trouvé) à un défi d'une importance insoupçonnée. Seule une formation continue conséquente des enseignants, orientée sur l'action, pouvait permettre de mener à bien cette tâche⁽¹¹⁾. Les équipes d'établissements voisins se rencontrèrent plusieurs fois par an dans le Brandebourg pour suivre des formations d'une semaine, animées par les équipes d'enseignants de Rhénanie-du-Nord - Westphalie. L'objectif ne consistait pas à faire acquérir aux enseignants davantage de savoir spécialisé, mais à les former à des méthodes didactiques et à développer leur capacité à travailler en équipe dans de nouvelles structures organisationnelles.

⁽⁸⁾ Cf., par exemple, Achtenhagen et Schneider, 1993.

⁽⁹⁾ En 1996, l'auteur de cet article a participé à Jurmala et Riga (Lettonie) à un atelier de travail avec des dirigeants et des collaborateurs de centres pilotes pour une mise en commun des expériences en matière de développement de la formation professionnelle dans ces pays. L'importance des bureaux d'apprentissage a été soulignée, même s'ils doivent être complétés par des stages en entreprise (Carl-Duisberg-Gesellschaft, 1997).

⁽¹⁰⁾ Car des places de formation en entreprise n'ont pu être offertes dans le cadre de la formation duale.

⁽¹¹⁾ Ce concept d'apprentissage pour adultes a fait ses preuves. Par conséquent, il est possible de répliquer à Blaschke (1997, p. 17) que cette "méthode d'apprentissage et d'enseignement pour adultes" existe bien et qu'elle est entre-temps largement pratiquée.



C'est ainsi qu'ils devaient apprendre à planifier un apprentissage intégré par l'action, selon le modèle d'une action complète (graphique 1). Cela nécessite de la part de l'enseignant une nouvelle capacité de planification de haut niveau. Afin d'inciter les élèves à organiser le plus possible leurs propres actions, en leur enseignant la capacité d'action dans un grand nombre de situations concrètes de la vie, l'enseignant doit aménager l'environnement et les conditions d'apprentissage de manière à ce que les élèves puissent planifier et agencer leur propre processus d'apprentissage ⁽¹²⁾.

La mise en œuvre intégrale du concept de filière dans le Brandebourg (et en Rhénanie-du-Nord - Westphalie) a confronté les enseignants et la direction des établissements à de grands défis. Le concept de filière suppose que la filière est le facteur clé dans la planification de l'apprentissage et de l'enseignement dans toutes les disciplines. Dans les établissements d'enseignement professionnel, il existe un nombre élevé de filières conduisant à des diplômes différents (à l'inverse du lycée, par exemple, qui conduit à un diplôme unique). L'apprentissage d'une langue étrangère, des mathématiques ou de l'économie "en soi" n'est ni efficace, ni intéressant, ni significatif pour l'avenir des élèves qui ont choisi une formation professionnelle. Il importe en revanche d'établir un lien transparent entre chacune de ces disciplines et la filière d'assistant commercial ou d'agent commercial des transports, par exemple. La coordination du contenu et du temps attribué aux différentes disciplines dans une filière facilite l'apprentissage, car elle permet, d'une part, de reconnaître plus facilement les interconnexions et, d'autre part, de réaliser un apprentissage interdisciplinaire. Les enseignants ne peuvent y parvenir que grâce à un travail d'équipe (y compris l'enseignement en équipe). Cependant, la capacité de travailler en équipe ne peut se développer de manière effective que si on l'exerce, c'est-à-dire si on travaille dans une équipe. C'est en se fondant sur ce principe que les formations continues pour les enseignants ont été aménagées.

La mise en œuvre du concept d'enseignement orienté sur l'action et, par conséquent, des plans qui reposent sur lui, a

des conséquences importantes pour la direction des établissements d'enseignement ⁽¹³⁾:

a) nécessité d'organiser des conseils d'enseignants incluant toutes les disciplines de la filière ⁽¹⁴⁾, afin d'élaborer les grandes lignes didactiques de cette filière. Des équipes d'enseignants doivent élaborer un programme scolaire annuel et des situations d'apprentissage interdisciplinaire par l'action;

b) nécessité pour les enseignants de travailler en équipe, pendant une longue période, dans la même filière. Les enseignants organisent en grande partie leur travail eux-mêmes (y compris la répartition des heures de cours). Seul le nombre d'heures par discipline et enseignant est prédéfini;

c) les locaux éducatifs doivent être équipés de manière à permettre une alternance entre l'apprentissage coopératif en petits groupes et un travail en classe entière, associant théorie et pratique (entre autres dans un bureau d'apprentissage ou un laboratoire atelier).

Rôles nouveaux pour les enseignants et les élèves

Entre 1990 et 1993, une expérience pilote intitulée "laboratoire atelier" a été réalisée dans le Schleswig-Holstein ⁽¹⁵⁾. Elle visait à promouvoir les compétences clés en s'appuyant sur l'exemple de la technique CNC dans la filière menant à la profession de technicien d'usinage (Halfpap et Marwede, 1994) ⁽¹⁶⁾. Il s'est avéré que la promotion de compétences clés (cf. ci-dessus) a conduit à une perception différente des rôles des enseignants et des élèves, dont il sera fait état ci-après.

Les élèves – soutenus par une équipe d'enseignants – devaient réaliser une tâche de production complexe en l'espace de six mois (une journée de huit heures par semaine) dans l'atelier, c'est-à-dire dans le "laboratoire" d'une entreprise pilote créée au sein de l'école ⁽¹⁷⁾. L'équipement disponible dans les locaux de travail (y compris une vaste bibliothèque) a permis aux élèves de travailler individuellement ou en groupes (petits ou grands). Le contenu des

⁽¹²⁾ Onstenk (1995, p. 39) a insisté sur la possibilité d'améliorer l'apprentissage en renforçant l'environnement de l'apprentissage sur le lieu de travail.

⁽¹³⁾ Afin de faciliter l'introduction de ce concept et d'assurer son succès, plusieurs cours de formation continue ont été réalisés dans le Brandebourg en faveur des membres de la direction des établissements d'enseignement.

⁽¹⁴⁾ Des représentants des élèves de cette filière devraient aussi être invités à participer à ces conseils en tant que membres consultatifs, ainsi que (dans les écoles professionnelles du système dual) des représentants des apprentis dans les entreprises.

⁽¹⁵⁾ Cette expérience pilote a eu, en ce qui concerne l'organisation et la direction des écoles, des effets comparables à ceux de l'expérience pilote du Brandebourg.

⁽¹⁶⁾ Ces expériences ont aussi inspiré le projet pilote du Brandebourg.

⁽¹⁷⁾ Il apparaît ainsi clairement qu'il a été tenu compte de l'expérience des projets pilotes "bureau d'apprentissage" réalisés en Rhénanie-du-Nord - Westphalie.



disciplines a été élaboré: technique de production et de contrôle, communication technique, technique des matériaux, technique mécanique, gestion industrielle et commerciale, études communautaires, par exemple dans le calcul des coûts prévisionnels et des coûts réels, dans la préparation du travail, dans le bureau de programmation et dans la production et le contrôle relatifs à la fabrication de “pointes de centrage mouvantes”.

Les enseignants ont réalisé des comptes rendus détaillés de leur travail. Voici quelques-uns des résultats majeurs de l'évaluation de la formation des enseignants lors de l'apprentissage par le travail:

a) l'apprentissage par le travail exige de la part des enseignants une capacité de planification (cf. ci-dessus) et une flexibilité méthodologique;

b) les enseignants doivent apprendre à observer le comportement des élèves et à le juger en fonction de critères donnés, et à stimuler sciemment les compétences comportementales ⁽¹⁸⁾;

c) les enseignants doivent eux-mêmes agir plus ou moins comme des modèles, en démontrant leur capacité d'action dans un grand nombre de situations par la mise en pratique des compétences clés mentionnées ci-dessus.

Lorsqu'on évalue le “nouveau” rôle de l'enseignant, il faut se poser, entre autres, les questions suivantes: a-t-il encouragé la capacité d'action des élèves dans un grand nombre de situations? A-t-il réussi à créer des situations d'apprentissage par l'action – le cas échéant dans le travail en équipe – et à faciliter l'apprentissage intégré par l'action?

Le “nouveau” rôle des élèves consiste, notamment, à être capables de fournir des informations sur leur propre travail, de manier les logiciels et les machines, de travailler en équipe, de trouver des informations, d'utiliser les connaissances acquises et de parler en public (sous la forme d'exposés ou de contributions importantes en classe).

Il s'agit donc, autant que possible, de juger et d'évaluer la performance complexe des élèves par rapport au développement

de leur apprentissage dans toutes les compétences liées à la capacité d'action, selon des critères connus des élèves et transparents pour eux.

Transformation de l'établissement scolaire en “maison de l'apprentissage”

En 1992, le ministre-président de la Rhénanie-du-Nord - Westphalie ⁽¹⁹⁾ a convoqué une commission internationale de l'éducation. Celle-ci a présenté les résultats de sa recherche, ses suggestions et recommandations majeures dans un rapport intitulé *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* [L'avenir de l'éducation – L'école de l'avenir] (Bildungskommission, 1995). L'école de l'avenir y est décrite comme une “maison de l'apprentissage”. Elle ne pourra résister à la pression des exigences imposées à l'avenir que “si elle se considère elle-même comme une organisation apprenante” (loc. cit.). Il s'agit ici du même impératif que celui que les auteurs de l'étude *Organisation qualifiante...* ont exprimé dans leur vision du développement des ressources humaines pour la formation initiale et la formation continue dans les entreprises de l'Union européenne: l'autoapprentissage sur le lieu de travail est le modèle de l'apprentissage en entreprise – elle-même une organisation apprenante –, dans lequel travail et apprentissage sont combinés en une “culture d'apprentissage universelle” (Commission, 1993).

En tant que maison de l'apprentissage, un établissement scolaire est tenu de développer son propre profil pédagogique. À cette fin, toutes les personnes y travaillant doivent parvenir à un consensus sur les tâches suivantes et les classer par ordre de priorité dans la “culture de l'établissement”:

a) transmission de savoir et développement de la personnalité;

b) apprentissage de disciplines et apprentissage interdisciplinaire;

c) apprentissage social et apprentissage pratique;

⁽¹⁸⁾ De même, le comportement social ne peut être acquis de manière efficace, au niveau des élèves, que par une action réfléchie, par exemple en travaillant sur le comportement des élèves avec eux, de manière cognitive.

⁽¹⁹⁾ C'était alors Johannes Rau, l'actuel président de la République fédérale d'Allemagne.



d) découverte de sa propre identité et respect de l'intégrité d'autrui (Bildungskommission, 1995).

L'un des préceptes majeurs énoncés par cette commission pour la formation professionnelle initiale et continue est que "la mission éducative de la formation professionnelle va au-delà de la formation à une activité professionnelle. La formation professionnelle est également une formation générale" (loc. cit.).

À mon avis, il est possible de résumer comme suit les conséquences majeures du travail effectué dans les expériences pilotes sur l'évolution des établissements scolaires:

a) le profil de l'établissement reflète les orientations pédagogiques de base, qui sont essentielles dans un établissement scolaire. La création de tels profils exige un degré élevé d'autonomie de la part de chaque établissement, qui est tenu de fixer par écrit ses objectifs, ses stratégies de mise en œuvre et ses procédures d'évaluation;

b) la pédagogie utilisée dans la filière entraîne une interconnexion de la filière objective ⁽²⁰⁾ et de l'apprentissage subjectif des élèves. Les situations d'apprentissage interdisciplinaire par l'action dans le cadre d'une entreprise pilote sont les éléments majeurs d'un enseignement par filière, permettant de dépasser l'enseignement traditionnel des connaissances dans des disciplines séparées;

c) les domaines d'action tirés du travail, de la vie et de la société déterminent l'approche didactique utilisée pour le développement de programmes d'enseignement. Leur contenu est décrit de manière détaillée, en termes de capacités visées (compétences spécialisées, méthodologiques et sociales) et de capacités requises pour gérer les situations d'action. Ces programmes d'enseignement sont transformés par des équipes d'enseignants (dans des conseils de filières) en un programme d'enseignement pour chaque établissement;

d) la formation professionnelle initiale et continue des enseignants doit être guidée par l'idée d'"être enseignant" avec son paradigme "faciliter l'apprentissage", plu-

tôt que par l'idée d'être enseignant en tant que "transmetteur de savoir". Elle doit former les enseignants à éduquer, à conseiller, à innover et à travailler en équipe et, par conséquent, à jouer un rôle dans la définition du profil de l'établissement et dans l'élaboration du programme d'enseignement, dans le cadre d'une méthodologie d'enseignement par filière;

e) l'organisation et la direction de l'établissement doivent faciliter et soutenir le concept pédagogique présenté. Cela implique:

- un modèle d'orientation participative, dans le cadre duquel les enseignants jouent un rôle majeur dans l'organisation de leur propre travail (en équipes);

- une structure organisationnelle basée sur des filières ou des groupes de filières, chaque enseignant intervenant dans le moins de filières possible;

- un emploi du temps souple, ainsi que des équipements facilitant un apprentissage et un enseignement orientés sur l'action.

On a dégagé de l'étude mentionnée ci-dessus onze "conditions requises pour les rôles à responsabilités" devant servir de références pour la promotion du travail bénévole (Bundesministerium, 2000) ⁽²¹⁾. Ces conditions requises étaient également importantes - rétrospectivement - dans les expériences pilotes rapportées dans cet article. Elles constituent en outre des compétences clés pour l'emploi rémunéré et s'appliquent, comme on l'a vu, à la fois aux activités économiques et aux activités de formation. Si ces conditions sont prises en compte, la formation professionnelle préparera également au travail bénévole:

- 1) marge de manœuvre pour agir de manière indépendante sous sa propre responsabilité,

- 2) possibilité de faire valoir ses propres dispositions et capacités,

- 3) possibilité de faire quelque chose "qui a un sens",

- 4) possibilité d'agir en vue d'obtenir des résultats,

- 5) attribution de responsabilités,

⁽²⁰⁾ Celle-ci est prédéfinie par le programme d'enseignement (Halfpap, 2000).

⁽²¹⁾ La 12^e condition ("possibilité de réaliser des modifications sans obligation de se justifier") ne s'applique qu'au travail bénévole.



- 6) possibilité de travail en équipe auto-organisé,
- 7) possibilité de se contrôler soi-même,
- 8) garantie de connaissances et de capacités adéquates,
- 9) très grande flexibilité concernant le temps,
- 10) possibilité de participer à la définition d'objectifs,
- 11) garantie d'une direction "poussant à l'action".

Lors d'une conférence, il a été démontré, à l'aide de 26 exemples, de quelle manière ce concept peut être appliqué à certaines disciplines dans l'école de l'avenir (Landesinstitut, 1997). Une équipe d'enseignants a fait un compte rendu de son travail dans *Lernen für Europa* [Apprendre pour l'Europe] et a décrit entre autres le concept d'ensemble comme suit:

"L'apprentissage pour l'Europe ne peut et ne doit être assigné à une discipline iso-

lée. Si l'on souhaite élargir la capacité d'action des jeunes en vue de les préparer au domaine d'action plus large et plus complexe que sera l'Europe, il faudra développer les objectifs des filières au niveau interdisciplinaire, les concrétiser, les harmoniser et les fixer par écrit en leur conférant un caractère contraignant. Auparavant, il faudra définir la contribution que chaque discipline de la filière peut et doit apporter à la réalisation des objectifs communs et la manière dont les disciplines doivent converger vers un objectif commun (...) La meilleure manière, sans doute, de réaliser "l'apprentissage pour l'Europe" est de le réaliser sur place, à savoir dans les autres pays européens ou en étroite coopération avec des partenaires étrangers." Des établissements d'enseignement d'Allemagne, du Danemark, de Grande-Bretagne, de Hongrie, des Pays-Bas et du Portugal participent dans le cadre du programme de l'Union européenne Socrates à la professionnalisation grâce à des échanges d'expériences.

Les exemples pratiques ont montré que nous nous sommes déjà engagés sur la voie d'un apprentissage pour l'avenir.

Bibliographie

Achtenhagen, Frank; Schneider, Dagmar. *Stand und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernbüroarbeit unter Berücksichtigung der Nutzung Neuer Technologien.* 2 vol. Göttingen: 1993.

Aloja, Piera C.; Nyhan, Barry; Stahl, Thomas. *Organisation qualifiante: une perspective pour le développement des ressources humaines.* Éd. Commission des Communautés européennes. Bruxelles, 1993.

Bildungskommission NRW. *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen.* Berlin: Neuwied/Kriftel, 1995.

Blaschke, Dieter. Aktuelle Situationen, Erfahrungen und Strategien in der Evaluierung von beruflichen Aus- und Weiterbildungsprogrammen. In Cedefop, *Evaluierung von europäischen Ausbildungs- und Beschäftigungsprogrammen sowie Programmen zur Entwicklung der Humanressourcen.* Thessaloniki, 1997, p. 15 sqq.

Bundesinstitut für Berufsbildung. *Geförderte Modellzentren und Lernbüros in Mittel- und Osteuropa.* Berlin, 1996.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. *Freiwilliges Engagement in Deutschland, Ergebnisse der Repräsentativerhebung*

zu Ebrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. 3 vol. (seul le 1^{er} volume est cité: *Gesamtbericht*), Stuttgart, Berlin, Köln, 2000.

Carl-Duisberg-Gesellschaft e. V. (avec le Centre de formation professionnel de Lettonie). *Modellzentren der beruflichen Bildung in Estland, Lettland und Litauen.* Köln, 1997.

Communautés européennes. Groupe de réflexion sur l'éducation et la formation. *Rapport: accomplir l'Europe par l'éducation et la formation.* Luxembourg, 1997.

Dostal, Werner; Jansen, Rolf; Parmentier, Klaus. *Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung.* Nürnberg, 2000.

Halfpap, Klaus. *Lernen lassen – Ein Wegweiser für pädagogisches Handeln.* Darmstadt, 1996.

Halfpap, Klaus. Curricula für berufsbildende Schulen handlungsorientiert konstruieren und evaluieren. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, n° 2, 1998, p. 166 sqq.

Halfpap, Klaus. Développement de programmes pédagogiques dans le cadre de la formation professionnelle duale en Allemagne. *Revue européenne "Formation professionnelle"*, n° 21, 2000, p. 34 sqq.

Halfpap, K. et al. *Arbeitslernen im Lernbüro*, 3^e édition. Schwerte, 1993.

Halfpap, Klaus; Marwede, Manfred. *Werkstattlabor. Vol. 2: Abschlußbericht des Modellversuchs Werkstattlabor.* Schwerte, 1994. [Version abrégée sur Internet: <http://www.ipts.de/ipt23/wela/wela-ind.htm>].

Halfpap, Klaus; Oppenberg, Heinbernd; Richter, Dirk. *Kaufmännisches Arbeitslernen in Modellbetrieben des Landes Brandenburg. Vol. 3: Abschlußbericht des Modellversuchs Lernbüro.* Schwerte, 1996.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. *Profilbildung in Kollegschulen und berufsbildenden Schulen.* Soest, 1997.

Onstenk, Jeroen. Apprendre sur le lieu de travail en situation de changement organisationnel dans l'industrie de transformation. *Revue européenne "Formation professionnelle"*, n° 5, 1995, p. 37 sqq.

Opaschowski, Horst W. *Blick in die Zukunft – Wie wir morgen arbeiten und leben.* Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript. Schwerte, 1999.

Ott, Bernd. Structures et objectifs d'une formation professionnelle globale. *Revue européenne "Formation professionnelle"*, n° 17, 1999, p. 55 sqq.



Entreprises virtuelles et formation professionnelle

Introduction

Les structures d'entreprises décentralisées se développent en réaction aux nouvelles exigences de la concurrence. La gestion de ces structures est facilitée ou rendue possible par la vaste diffusion et le développement des technologies d'information et de communication (TIC). Dans ce contexte se développent ce que l'on appelle des "entreprises virtuelles".

Ces entreprises virtuelles peuvent aller d'entreprises n'existant pas réellement (entreprises écoles) à des entreprises gérant leurs affaires via Internet, en passant par des associations relativement informelles d'entreprises indépendantes qui mènent une activité commerciale sous un nom commun et sont organisées exclusivement par le biais des nouvelles technologies.

Selon cette dernière interprétation de l'entreprise virtuelle, les caractéristiques de telles structures virtuelles peuvent être définies ainsi:

- a) elles mettent fortement l'accent sur la recherche de solutions à des problèmes spécifiques (elles sont très fortement centrées sur leurs clients);
- b) il s'agit d'organisations de travail temporaires qui sont dissoutes une fois le problème résolu;
- c) l'organisation du "groupe de résolution des problèmes" est décentralisée;
- d) elles n'ont pas de siège permanent et n'existent que sur Internet/Intranet (utilisation poussée des TIC).

Pour mettre en place des entreprises virtuelles dans la formation professionnelle, il faut éliminer la distinction traditionnelle entre formation interne et externe. Les acteurs intéressés, tels que les enseignants, élèves, classes, écoles techniques, écoles de commerce ou d'administration, principaux des écoles ou consultants externes, constituent un collectif de résolution des problèmes et travaillent ensemble en recourant aux TIC. Aux yeux d'un observateur extérieur, l'entreprise virtuelle fonctionne comme s'il s'agissait d'une entreprise ou d'un projet indépendant. Un enseignant ou une classe lance un projet d'apprentissage en le proposant sur un marché virtuel à d'autres classes qui veulent participer, avec leurs compétences spécialisées, à un exercice de résolution de problèmes.

Structures virtuelles d'organisation

Des structures virtuelles d'organisation peuvent être formées à différents niveaux dans l'entreprise, comme le montre le graphique 1 (Hofmann, Kläger, Michelsen; 1995).

Les structures virtuelles intraorganisationnelles existent dans le cadre juridique d'une entreprise indépendante (Klein, 1995; Kirn, 1995; Mowshowitz, 1986) ⁽¹⁾. Leur mise en œuvre technique se fait par le biais d'un Intranet. Winand (1997) donne l'explication suivante:

"Le principe des projets ou processus virtuels en particulier peut aujourd'hui (...) être appliqué à la fois à l'intercoopération et à l'intracoopération des

Stefan Kreber

*Diplômé d'études
commerciales
Institut des sciences
industrielles
Université intégrée
de Kassel*

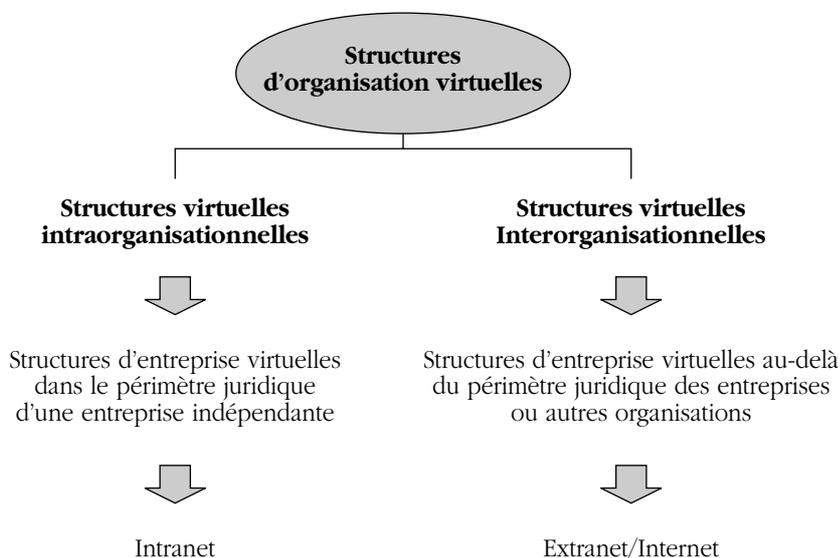
L'expérience du projet Leonardo da Vinci "Entreprises virtuelles dans la formation professionnelle initiale" (ISIS) permet de penser que le concept novateur d'entreprise virtuelle peut être mis en œuvre avec succès dans la formation et l'enseignement professionnels.

⁽¹⁾ Dans ce contexte, Olbrich parle de "fausses entreprises virtuelles" (voir Olbrich, 1994).



Graphique 1

Structures d'organisation virtuelles



Entreprises virtuelles

Le concept d'entreprise virtuelle (EV) a été examiné de très près dans les travaux de Davidow et Malone. Ces auteurs définissent les EV comme des entreprises pouvant fournir des biens et services sur mesure, en grandes quantités s'il le faut, dans des conditions économiques et rapidement. Davidow et Malone évoquent principalement les biens et les services et évitent toute définition concrète de la notion d'"entreprise virtuelle" (Davidow et Malone, 1993). Néanmoins, leurs travaux ont fait considérablement avancer le débat sur les entreprises virtuelles et suscité de nombreuses tentatives de définition.

Contrairement à Davidow et Malone, qui prennent comme hypothèse l'existence d'entreprises virtuelles, Fischer a défini les "entreprises virtuelles" comme des organisations ayant une brève durée de vie et formées sur une base ad hoc avec des équipes ou des individus, c'est-à-dire comme une combinaison temporaire de spécialistes (Fischer, 1995). Dans cette définition, Fischer cite ainsi les caractéristiques des entreprises virtuelles:

- a) orientées sur la recherche de solutions à des problèmes;
- b) rapides;
- c) adaptables;
- d) fondées sur des partenariats.

Plus récemment, des groupes temporaires d'entreprises juridiquement indépendantes s'appuyant sur les nouvelles technologies de l'information ont été considérés comme des "entreprises virtuelles". Ils n'existent que pendant la durée limitée d'un projet poursuivi en commun, de sorte que les compétences se rattachant spécifiquement aux projets des différents partenaires peuvent être utilisées de manière flexible (voir, par exemple, Winand, 1997; Pribilla, Reichwald et Goecke, 1996; Hoffmann, Hanebeck et Scheer, 1996; Reiß, 1996; Winand, 1995; Flynn et Flynn, 1995; Klein, 1994). Ce "collectif de résolution de problèmes" ⁽²⁾ ainsi formé se compose de diverses entreprises et se dissout une fois le projet conclu avec succès ou le problème résolu. Souvent, il en résulte de nouvelles alliances, avec des constellations différentes selon les circonstances.

entreprises. Dans le premier cas, la coopération est établie au-delà des périmètres organisationnels. Dans le cas de l'intracoopération, les partenaires de différentes divisions ou départements d'une institution se combinent pour former des unités virtuelles (...).

Les structures virtuelles interorganisationnelles sont constituées au-delà du périmètre juridique des entreprises individuelles ou autres organisations. Ici, la mise en œuvre technique se fait par le biais d'un Extranet ou d'Internet. La forme extrême des structures d'organisation virtuelles interorganisationnelles caractérise les entreprises virtuelles. Outre leur nature délibérément temporaire, qui n'est pas forcément une caractéristique inhérente aux structures virtuelles intraorganisationnelles, les entreprises virtuelles se distinguent principalement du concept plus répandu de structures virtuelles d'organisation par le fait qu'elles renvoient exclusivement à des structures interorganisationnelles.

⁽²⁾ Voir Fischer, 1995, p. 56 sur la notion de "collectif de résolution de problèmes".



Aux yeux des “détenteurs du problème”, c’est-à-dire les clients, une telle alliance apparaît comme une entité économique qui leur fournit un service similaire à celui qu’ils attendent d’une entreprise traditionnelle. Cependant, il n’existe pas de structure physique permanente derrière le collectif de résolution de problèmes.

Mertens et Faisst (1997) étendent cette définition pour inclure les individus dans l’alliance organisationnelle que constituent les entreprises virtuelles:

“Une entreprise virtuelle est une forme de coopération entre entreprises, institutions et/ou individus juridiquement indépendants qui fournissent un service suivant une approche économique commune. Les entités qui coopèrent participent à une coopération horizontale et/ou verticale en y contribuant principalement avec leurs compétences centrales et elles agissent à l’égard de tiers comme une entreprise unique pendant la durée de fourniture du service. L’institutionnalisation des fonctions de gestion centralisée au sein de l’organisation, le contrôle et le développement de l’EV sont largement évités et la coordination et l’harmonisation requises assurées par des systèmes informatiques adéquats. L’EV est chargée d’une mission, et elle cesse d’exister une fois la mission remplie.”

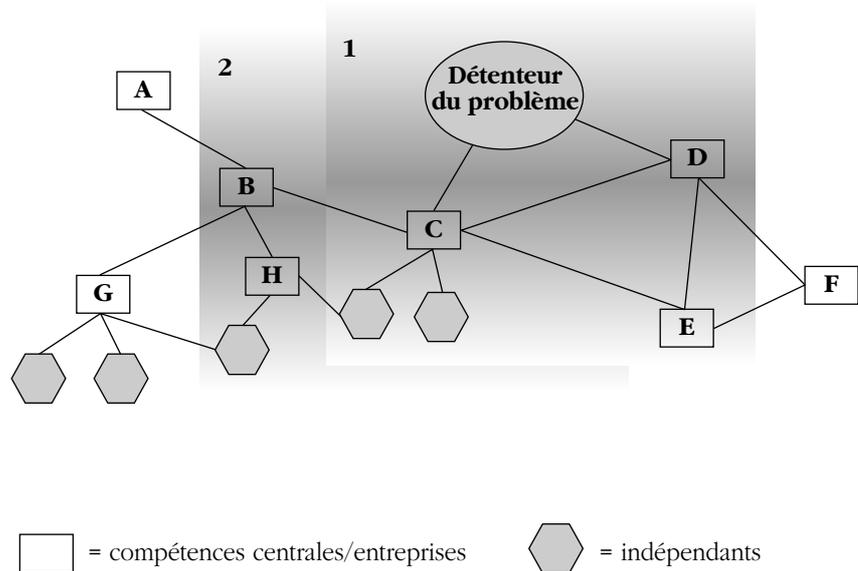
Les entreprises virtuelles peuvent être illustrées par un diagramme, comme le montre le graphique 2.

Les entreprises virtuelles présentent les caractéristiques suivantes:

- a) elles mettent fortement l’accent sur la recherche de solutions à des problèmes spécifiques (elles sont très fortement centrées sur le client);
- b) il s’agit d’organisations de travail temporaires qui sont dissoutes une fois le problème résolu;
- c) elles se concentrent sur la compétence centrale;
- d) elles évitent de mettre en place des fonctions de gestion centralisée institutionnalisées;

Entreprises virtuelles

Graphique 2



e) il s’agit d’entités juridiquement indépendantes;

f) elles sont basées sur la confiance et sur une approche économique commune;

g) elles sont des organisations apprenantes et adaptables;

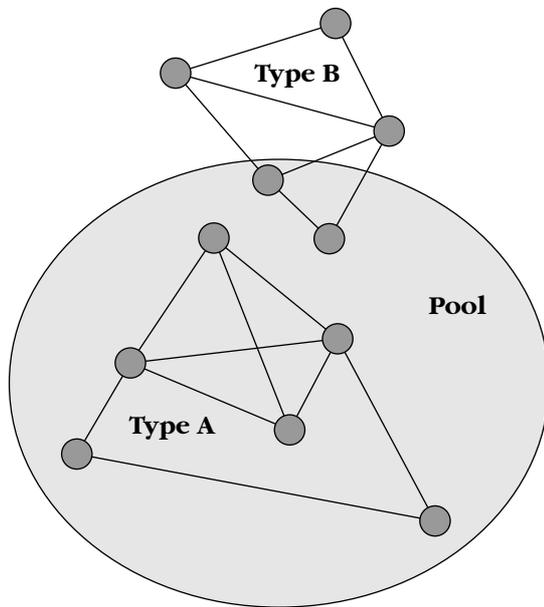
h) l’organisation du groupe de résolution des problèmes est décentralisée;

i) elles n’ont pas de siège permanent et n’existent que sur Internet/Intranet (elles dépendent fortement des TIC).

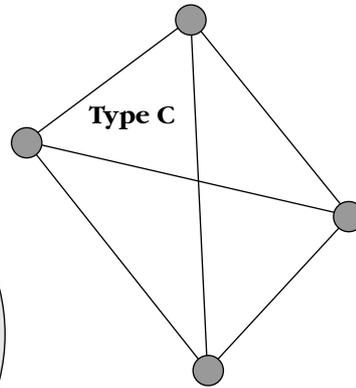
Mertens et Faisst (op. cit.) distinguent trois types d’entreprises virtuelles dans leur étude de terrain (graphique 3). Le facteur “confiance” est déterminant pour le succès des entreprises virtuelles. Avant même que les différents partenaires ne s’allient au sein d’une entreprise virtuelle, il faut qu’ils disposent d’indicateurs de confiance basés sur leurs pratiques de travail. Pour cette raison, le réseau défini par Mertens



Types d'entreprises virtuelles (cf Mertens et Faisst, 1997)



Graphique 3



plus petites, généralement indépendantes ou semi-autonomes. Le développement de normes en matière de logiciels renforce la tendance à avoir moins de systèmes logiciels et on observe une flexibilité accrue de la main-d'œuvre ces derniers temps (Mertens et Faisst, op. cit.).

Des facteurs limitatifs apparaissent également. Contrairement aux théories parfois professées par les théoriciens et praticiens des organisations, selon lesquelles les grandes entreprises constitueront à l'avenir l'exception et les alliances sous forme de réseau la règle, on constate une tendance croissante à constituer de grandes entreprises et à s'associer pour avoir davantage de poids sur le marché (Mertens et Faisst, 1997, op. cit.). Les facteurs qui plaident contre les entreprises virtuelles sont les suivants:

- a) la brièveté de l'expérience des participants, et par conséquent l'incapacité de comprendre les inconvénients de la vitesse;
- b) l'absence d'engagement permanent de spécialistes envers une entreprise;
- c) l'attitude des organisations de travailleurs, très sceptiques vis-à-vis de cette approche;
- d) la complexité des entreprises virtuelles;
- e) les obstacles qui se présentent pendant la période de coopération.

Domaines problématiques

Un projet Leonardo da Vinci ⁽³⁾ a examiné l'impact de l'enseignement professionnel en ce qui concerne les observations présentées plus haut sur les entreprises virtuelles. Quelles compétences sont importantes dans les formes virtuelles d'organisation, en particulier dans les entreprises virtuelles? Comment la formation et l'enseignement professionnels, notamment initiaux, doivent-ils être structurés pour satisfaire aux exigences de demain?

Compétences

Comme il apparaît clairement dans l'interprétation des entreprises virtuelles décrites ci-dessus, les entreprises virtuelles

et Faisst comme type A représente une variante commune. Dans le cadre du réseau de type A, les entreprises virtuelles se constituent sur la base d'un pool préexistant d'entreprises qui se connaissent déjà, de manière à pouvoir s'appuyer sur un certain niveau de confiance entre les partenaires. Si une compétence spécifique nécessaire pour la résolution d'un problème n'est pas disponible ou l'est insuffisamment au sein de ce pool, un partenaire extérieur apportera sa contribution pendant la durée de vie de l'EV (type B). L'admission ultérieure de ce partenaire externe au sein du pool est très probable si la coopération est une réussite. Rares sont les entreprises virtuelles fondées par des partenaires qui n'avaient pas de relations au préalable, et qui n'avaient donc pas pu développer de liens de confiance (type C).

La tendance à la virtualisation est encouragée par les programmes de soutien à la création d'entreprises et par l'externalisation d'activités par les entreprises existantes, dans le cadre de nouvelles entreprises. En même temps, on constate une tendance à la mise en place d'unités

(3) Projet Leonardo: "Évaluation, intervention et transfert du projet Leonardo 'Entreprises virtuelles dans la formation professionnelle initiale (ISIS)' - OSIRIS" sous la direction du P^r D^r-Ing. Hans Martin, Institut des sciences industrielles à l'université intégrée de Kassel, avec des partenaires de projet en Allemagne (HRM Consult, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik), Grèce (université de Thessalonique) et Irlande (Cork Institute of Technology). Période couverte par le projet: 1997-2000.



font peser sur la formation et l'enseignement professionnels nombre d'exigences problématiques. Le projet Leonardo da Vinci ISIS a permis de les identifier.

Travail sur projet

Pendant la mise en œuvre d'un projet, les acteurs individuels du projet doivent apporter à la fois une expertise adéquate et une grande variété de qualifications. La communication interdisciplinaire avec les partenaires pour la définition et la délimitation commune des domaines de travail est aussi indispensable que le savoir spécialisé et les compétences interpersonnelles pour la résolution des problèmes. Les participants doivent également connaître les outils de gestion de projets, ainsi que les procédures et les règles pour les discussions, les réunions et les présentations.

La reconnaissance indépendante des déficits d'informations et des déficits opérationnels, et donc l'acquisition indépendante des informations et connaissances nécessaires qui en résulte sont facilitées par les projets et en constituent en même temps des objectifs.

Dans toutes les professions modernes, la fourniture de conseils et de services acquiert une importance croissante à côté de l'expertise en techniques d'information et de communication. Les spécialistes ne doivent pas ériger des barrières en employant leur jargon technique, mais ils doivent reconnaître le problème de leur client et utiliser leurs compétences spécialisées pour trouver des solutions adéquates. Par conséquent, la formation professionnelle de demain devra jeter un pont entre la compétence du spécialiste, les techniques de communication et le savoir commercial approprié.

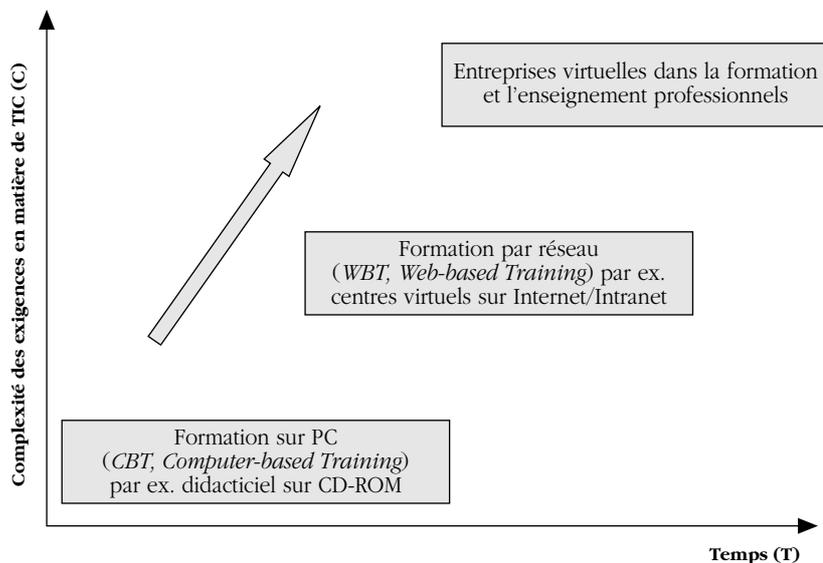
L'expérience montre qu'à l'heure actuelle le savoir devient de plus en plus rapidement obsolète. Par conséquent, il est nécessaire de s'adapter en permanence et d'apprendre tout au long de la vie.

Technologies d'information et de communication

Les personnes qui travaillent au sein d'une entreprise virtuelle doivent avoir une bonne maîtrise des TIC, qui sont très largement utilisées. À côté des compétences d'utilisateur, qui sont aujourd'hui es-

Formation virtuelle du personnel

Graphique 4



sentielles même dans les entreprises traditionnelles, la connaissance de la mise en réseau des systèmes informatiques est particulièrement importante. Le projet Leonardo da Vinci ISIS a eu besoin de plus d'un an pour mettre en place l'infrastructure technique nécessaire dans tous les organismes et établissements participants, en particulier dans les écoles professionnelles (*Berufsschulen*) allemandes. Cette situation montre combien il est important de disposer non seulement d'un bon équipement de traitement des données, mais aussi et surtout de compétences en matière d'utilisation et de maintenance des TIC.

Internationalisation

À côté des compétences techniques spécialisées, les compétences linguistiques et interculturelles sont particulièrement importantes dans les entreprises virtuelles transnationales. Les différences culturelles peuvent créer des problèmes pour l'interprétation des informations. Une compréhension de l'autre culture, de ses coutumes et usages permet d'éviter les malentendus et les frictions.



Compétences liées à la profession

Les EV créent de nouvelles formes de travail et de nouveaux postes de travail. Le travail est décentralisé, exécuté à domicile ou dans les locaux du client. Occasionnellement, des lieux de travail non commerciaux peuvent être mis en place, comme des centres communaux de télétravail ou un *office hostelling*. Les travailleurs doivent par conséquent connaître le droit du travail et les normes d'hygiène et de sécurité. La réglementation en matière de sécurité s'applique également aux postes de travail situés en dehors des locaux de l'entreprise (par exemple, les dispositions concernant les stations de travail des opérateurs informatiques).

Les descriptions des tâches et les profils des emplois individuels ne présentent guère d'intérêt dans les EV, puisque "le" poste au sens étroit du terme n'existe plus. Les travailleurs doivent satisfaire à des exigences qui dépendent de la nature du projet. Il n'y a pas de profil d'emploi pour un poste donné, puisque les tâches changent en permanence en fonction de l'évolution du projet. Il faut par conséquent une formation permanente et continue adaptée aux besoins qui se présentent.

Évolution de carrière et formation continue

L'évolution de carrière dans une EV n'est pas prévue sous la forme d'une position dans une hiérarchie, mais en fonction de l'histoire du projet. La réussite d'un projet permet de grimper les échelons de la réussite mieux que le fait d'être responsable du personnel ou que l'ancienneté dans l'entreprise. La configuration de l'équipe est déterminante pour le succès des entreprises virtuelles. Des normes uniformes doivent être mises en place pour la formation, les méthodes, les procédures et les schémas de comportement. La supervision des équipes est fondamentale. Cette situation entraîne des modifications dans la formation initiale et continue. Si les emplois traditionnels ne présentent plus guère d'intérêt, la formation traditionnelle n'a plus de sens. La formation doit par conséquent être liée au projet. La formation continue s'individualise. Les personnes qui "travaillent pour elles-mêmes" et l'équipe qui est au cœur du projet doivent s'investir personnellement et parfaire en permanence leur formation. On peut s'attendre à une forte

demande de formation continue dans ce contexte.

Comment satisfaire cette demande et comment organiser la formation et la formation continue dans les entreprises virtuelles?

Organisation

Une solution possible consiste à rendre virtuelle la formation initiale et continue (graphique 4). Il ne s'agit pas de remplacer ainsi la formation et la formation continue traditionnelles, mais de les compléter.

Tout d'abord, il convient de développer des logiciels de formation adéquats. Il existe déjà sur le marché de bons programmes de formation assistés par ordinateur. Ils peuvent d'habitude être installés localement sur un PC à l'aide d'un CD-ROM. Leur contenu est adapté lors de l'élaboration de chaque nouvelle version. L'apprenant peut travailler sur la base de ce programme sur un PC multimédia. La conception de ces systèmes exige un niveau élevé de connaissances pédagogiques.

Pour satisfaire les besoins des entreprises virtuelles, la formation initiale et continue devrait cesser d'être "stationnaire" et se mettre elle aussi en réseau. Les méthodes de formation basées sur Internet ou Intranet permettent de changer rapidement les contenus. Les utilisateurs peuvent accéder aux programmes de formation qu'ils souhaitent et travailler à l'aide des modules à tout instant et en tout lieu leur permettant l'accès à la Toile. L'utilisation intelligente des capacités multimédias pour atteindre les objectifs de la formation détermine dans une large mesure le succès de ces systèmes.

Des entreprises virtuelles peuvent également être organisées dans le cadre de la formation et de l'enseignement professionnels. Dans une phase initiale, on y trouve des EV de type A. Un groupe de formation virtuel au sens d'une entreprise virtuelle peut être formé à partir d'un pool permanent de salariés, de participants à la formation continue, d'enseignants et d'élèves. Chaque individu peut formuler ses besoins de formation sur le marché virtuel ou rechercher un fournisseur ca-



pable de satisfaire ses besoins individuels. On peut imaginer qu'un tel système puisse se développer pour devenir un système de type B ou C. De telles structures créent cependant de très fortes exigences en matière de TIC, et sont par conséquent beaucoup plus complexes.

Il existe différents fournisseurs de formation virtuelle pour le personnel. On peut distinguer les structures virtuelles intraorganisationnelles et interorganisationnelles (graphique 5).

Les écoles peuvent proposer des cours sur Internet. On peut imaginer que les enseignants rendent accessibles à leurs élèves des matériels de formation supplémentaires par le biais d'Internet. Les utilisateurs de ces matériels peuvent être les élèves ou d'autres enseignants. Une EV de type A ou B peut se développer si les élèves et les enseignants travaillent ensemble sur ces matériels en tant qu'équipe ⁽⁴⁾.

Les entreprises développent leur propre formation basée sur la Toile pour leur usage interne et pour la formation continue. Leurs groupes cibles sont à l'évidence leurs propres salariés. Une EV de type A peut se développer.

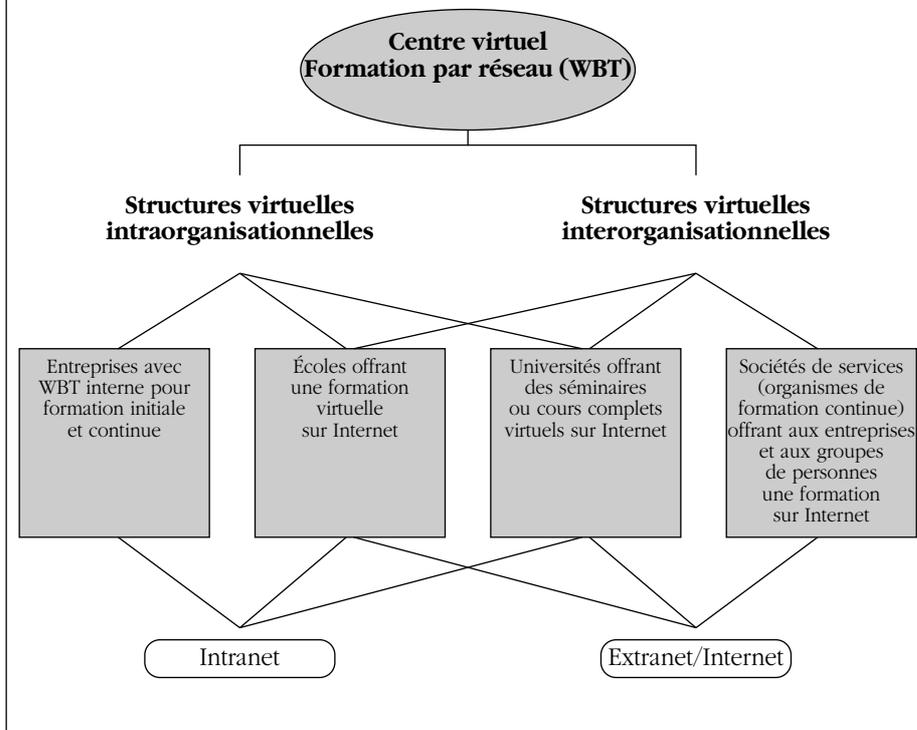
De plus en plus, les fournisseurs de services, généralement des instituts de formation continue, proposent une formation aux entreprises et à des groupes d'individus sur Internet. Certaines entreprises ouvrent une partie de leurs modules de formation développés en interne à d'autres entreprises ou individus. Si cette offre correspond à une EV de type B, les fournisseurs de services Internet sont plutôt classés comme EV de type C.

Les universités développent également des séminaires ou des cours entiers virtuels et les proposent sur Internet. Il s'agit d'EV de types A et C combinés. Elles sont organisées en interne au sein de l'université (type A) ou entre universités (type C) en fonction des utilisateurs.

Tous les types de formation virtuelle du personnel satisfont aux exigences des entreprises virtuelles. Un degré élevé de maillage à l'aide des TIC est nécessaire. Leurs usagers apprennent à se servir des technologies requises et acquièrent les

Diverses formes de centres virtuels d'apprentissage

Graphique 5



compétences clés exigées par des structures virtuelles. Des équipes virtuelles se constituent en tant que groupes apprenants et peuvent employer leur potentiel technique pour optimiser leur travail.

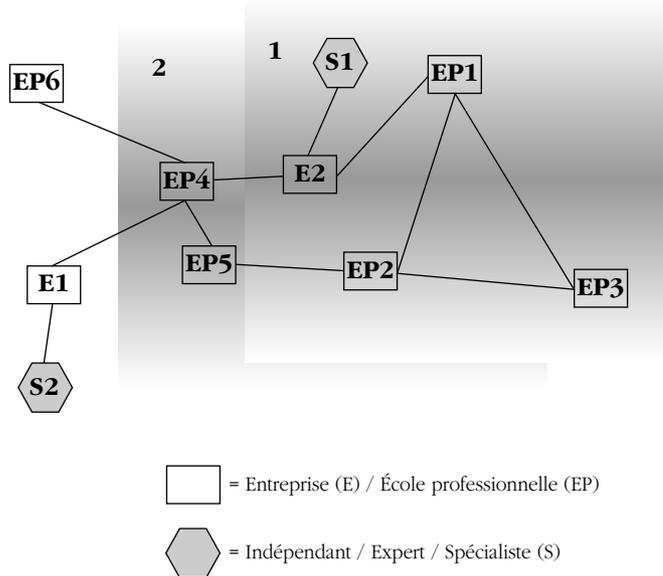
Les entreprises virtuelles en tant que forme extrême de structures d'organisation virtuelles interorganisationnelles dans la formation continue présentent des exigences très spécifiques. Les groupes internes et externes qui ont besoin d'une formation professionnelle sont dispersés. Les enseignants, les classes, les élèves, les principaux des écoles, les intervenants extérieurs, les entreprises et les consultants s'unissent au sein d'un pool (type A ou B) ou d'un marché virtuel ouvert (type C) et apportent leurs contributions spécialisées respectives. Un projet ou un problème est ainsi abordé sur le marché virtuel par Intranet ou par Internet. Il en résulte la formation d'un collectif de résolution de problèmes dont la composition dépend de la nature de ce problème (graphique 6). Toutes les compétences clés nécessaires se combinent pour mener à bien le projet. Les ré-

⁽⁴⁾ On peut citer à titre d'exemple les écoles et établissements d'enseignement participant au projet Leonardo "Entreprises virtuelles dans la formation professionnelle initiale (ISIS)" en Allemagne (Schulze-Delitzsch-Schule, Wiesbaden; Max-Eyth-Schule, Alsfeld; Friedrich-Ebert-Schule, Wiesbaden), en Grèce (École technique de Chalkis, Chalkis) et en Irlande (Cork Institute of Technology, Cork). Le projet ISIS est suivi sur le plan scientifique dans le cadre du projet OSIRIS.



Entreprises virtuelles dans la formation professionnelle initiale

Graphique 6



jet suscite des questions que l'enseignant ne peut probablement pas résoudre sans une aide externe.

Un projet de formation basé sur l'action et impliquant d'autres classes peut apporter la solution. Le projet peut à présent être rendu public sur le marché virtuel, afin de rechercher des partenaires potentiels. Une classe d'une école de commerce manifeste son souhait de participer au projet. Une entreprise artisanale s'y intéresse également et propose sa coopération.

L'étape suivante concerne le financement de l'entreprise virtuelle. Les tâches doivent être réparties et la structure de communication nécessaire précisée. Les informations sont échangées entre les membres du projet. Enfin, l'éolienne est construite et le projet est achevé. La classe de l'école de commerce cherche à présent à créer une nouvelle alliance, car des contacts ont été développés dans le cadre de ce projet et le nouveau sujet qui intéresse la classe, "les transactions de paiement en Europe", sera également abordé sous la forme d'une entreprise virtuelle. Une nouvelle alliance se constitue.

sultats sont communiqués aux membres du réseau. Lorsque le projet est achevé, le groupe se reconfigure et de nouvelles entreprises virtuelles sont ainsi formées.

Ce concept théorique peut être illustré à l'aide d'un exemple, la "construction d'une éolienne". Une classe d'une école professionnelle technique veut construire une éolienne. Pour y parvenir, elle a besoin d'un grand nombre d'informations. Il s'agit de tenir compte d'aspects de marketing, de design, de planification de la production, de comptabilité, d'analyse coût-bénéfice, de vente et d'achat. Le pro-

Cette description schématique est bien sûr incomplète. Un tel projet exige beaucoup de la part des enseignants et des élèves. Cependant, l'expérience du projet Leonardo da Vinci "Entreprises virtuelles dans la formation professionnelle initiale (ISIS)" permet de penser que le concept novateur d'entreprise virtuelle peut être utilisé avec succès dans la formation et l'enseignement professionnels.

Bibliographie

Davidow, W.H.; Mallone, M.S. *Das virtuelle Unternehmen*. Frankfurt, New York: Campus, 1993.

Fischer, P. *Die Selbständigen von morgen: Unternehmer oder Tagelöhner?* Frankfurt, New York: Campus, 1995.

Flynn, L.K.; Flynn M. *Virtual Companies*. Ingram's, 1995, vol. 21, n° 2, p. 41-43.

Hoffmann, W.; Hanebeck, C.; Scheer, A.-W. Kooperationsbörse – Der Weg zum virtuellen Unternehmen. *Management & Computer*, 1996, vol. 4, p. 35-41.

Hofmann, J.; Kläger, W.; Michelsen, U. Virtuelle Unternehmensstrukturen. *Office Management*. Baden-Baden, 1995, n° 12, p. 24-29.

Kirn, S. *Kooperierende virtuelle Agenten in virtuellen Organisationen*. Heidelberg: HMD, 1995, vol. 32, n° 185, p. 24-36.

Klein, S. *Virtuelle Organisation*, WiSt, 1994, vol. 23, p. 309-311.

Mertens, P.; Faisst, W. Virtuelle Unternehmen: Idee, Informationsverarbeitung, Illusion. In Scheer, A.-W., 18. *Saarbrücker Arbeitstagung für Industrie, Dienstleistung und Verwaltung 1997*. Heidelberg: Physica-Verlag, 1997, p. 101-135.

Mowshowitz, A. Social Dimensions of Automation. In Yovitz, M. C.; Orlando et al. *Advances in Computers*, 1986, vol. 25, p. 335-404.

Olbrich, T. J. Das Modell der "Virtuellen Unternehmen" als unternehmensinterne Organisations-

und unternehmensexterne Kooperationsform. *Information Management*, 1994, n° 4, p. 28-36.

Pribilla, P.; Reichwald, R.; Goecke, R. *Telekommunikation im Management: Strategien für den globalen Wettbewerb*. Stuttgart: Schaefer-Poeschel, 1996.

Reiß, M. Virtuelle Unternehmung: organisatorische und personelle Barrieren. *Office Management*. Baden-Baden, 1996, n° 5, p. 13.

Winand, U. Virtuelle Unternehmen. *NetWorks*, 1995, n° 3, p. 45.

Winand, U. Gestaltung durch Virtualisierung – Fokus: Medien- und Kommunikationstechnologien. *Arbeitsbericht, Lehrgebiet Wirtschaftsinformatik*, Universität GH Kassel, 1997, n° 14.



Formation professionnelle des personnes travaillant dans le domaine de l'égalité des chances pour les femmes

Introduction

En 1990, les personnes travaillant dans le domaine de l'égalité des chances en Espagne étaient désignées sous différents noms; on parlait d'animateurs socio-culturels, d'éducateurs de la communauté, de formateurs pour adultes, etc. Le statut des personnes responsables de la mise en œuvre des actions positives au sein des services sociaux des municipalités et des agences publiques était assez précaire et ils étaient globalement considérés comme des "travailleurs sociaux" ou des "éducateurs pour adultes". Une "action positive" est une tentative de prévenir ou de redresser toute situation entraînant une réelle inégalité entre les femmes et les hommes résultant d'une discrimination basée sur le sexe (Bianca, 1987). En Espagne, tout comme dans d'autres États membres de l'Union européenne, les actions positives possèdent une base juridique dans la constitution de 1978 (articles 9.2. et 14) et dans des réglementations juridiques. À cette époque, il n'existait pas de dénomination spécifique pour ces personnes, bien que leur groupe ne cessait de croître rapidement (près de 600 personnes), avec un profil professionnel particulier qui visait à combattre les discriminations sur le plan social, professionnel et éducatif. Par ailleurs, l'importance de leur tâche, qui consistait à mettre en œuvre les plans des services publics pour la promotion de l'égalité des chances, rendait nécessaire de déterminer et de reconnaître les filières d'accès et la

spécialisation dans le cadre de la formation professionnelle (voir tableau 1).

En général, on parlait du principe que les spécialistes en égalité des chances travaillaient dans les "services de la communauté" et dans "l'éducation des adultes", en d'autres termes, qu'il s'agissait là d'un groupe de professionnels assimilables aux personnes travaillant dans les services sociaux et éducatifs, mais il n'existait pas une reconnaissance concrète du profil des personnes chargées des "actions positives" en faveur des femmes.

Neuf ans plus tard, la situation a profondément changé. Depuis, des études ont été réalisées dans le cadre de NOW (Nouvelles chances pour les femmes), une initiative communautaire pour la promotion de l'égalité des chances entre les hommes et les femmes, en particulier dans le monde du travail (les mesures décrites ici ont été cofinancées par la Direction générale pour les femmes de la communauté de Madrid). Cette initiative a abouti à la reconnaissance des profils professionnels et des filières d'accès dans le cadre de la formation professionnelle. Ces études avaient en général comme point de départ une analyse systématique des tâches remplies par les personnes travaillant dans le domaine de l'égalité des chances et une étude des exigences en matière de formation. Le résultat a été l'inclusion des profils professionnels de responsables (*agentes*) et de conseillères (*promotoras*) en égalité des chances pour les femmes dans la classification nationale des professions en Espagne et



**Julio
Fernández
Garrido**

Directeur de l'École de relations du travail. Université Complutense de Madrid, Espagne



**Luis
Aramburu-
Zabala
Higuera**

Professeur associé en psychologie du travail. Université Carlos III de Madrid, Espagne

Cet article décrit le processus qui a abouti à la reconnaissance des profils professionnels et des filières d'accès aux postes dans le domaine de l'égalité des chances en Espagne. Il donne un aperçu de l'aide apportée par l'initiative communautaire NOW et encourage les organisations et personnes intéressées à se joindre à cette initiative en vue de promouvoir dans ce domaine la transparence et la certification reconnue partout dans l'UE.

**Tableau 1**

En Espagne, les termes suivants utilisés dans cet article sont d'usage courant:

Formation professionnelle (*Formación Profesional*): formation technique du niveau secondaire postobligatoire (après 16 ans), sous la responsabilité des autorités en charge de l'éducation; elle comprend deux cycles correspondant aux niveaux 2 et 3 de l'Union européenne. Les certificats et diplômes professionnels obtenus sont valables sur tout le territoire national.

Formation professionnelle "pour l'emploi" (*Formación Ocupacional*): formation technique de type court destinée aux chômeurs ou aux travailleurs désirant améliorer leurs qualifications. Cette formation est gratuite et dépend des services publics responsables du travail (ministère du Travail et de la Sécurité sociale), des régions ou des communautés autonomes.

Certificat d'aptitude professionnelle (*Certificado de Profesionalidad*): accréditation permettant l'exercice d'une profession sur l'ensemble du territoire national. Le certificat est obtenu après avoir suivi avec succès un programme de formation normalisé; ces programmes se composent habituellement d'une série "d'unités capitalisables".

Classification nationale des professions (*Clasificación Nacional de Ocupaciones*): registre officiel de toutes les professions existant en Espagne, utilisé à des fins de statistique et de gestion de l'emploi. La classification espagnole date de 1994 et est similaire à la classification internationale type des professions de l'Organisation internationale du travail (1988).

Conseil supérieur de la statistique (*Consejo Superior de Estadística*): organisme public chargé de l'actualisation périodique de la classification nationale des professions.

Agences pour l'emploi (*Oficinas de Empleo*): agences locales des services publics de l'emploi de l'État (INEM) et des autorités régionales.

Modèles de profession (*Modelos Ocupacionales*): fiches techniques élaborées par les services publics de l'emploi et décrivant le contenu et les exigences fondamentales d'une profession.

Programmes de formation normalisés (*Programas de Curso Normalizados*): programmes de formation technique conçus à partir d'un programme d'enseignement normalisé minimal, identique sur l'ensemble du territoire national. Ces programmes peuvent être adaptés aux besoins spécifiques des différents marchés et zones géographiques.

Programmes d'initiation ("base générale") [*Programas de Iniciación ("amplia base")*]: cours de formation qui transmet les contenus généraux de base pour l'exercice d'une profession.

Programmes de spécialisation (*Programas de Especialización*): cours de formation destinés aux personnes possédant déjà les connaissances et les qualifications de base nécessaires à l'exercice d'une profession. Dans le cas des titulaires d'un diplôme universitaire, ces cours s'intitulent *Curso de Muy Alto Nivel* (MAN – cours de très haut niveau).

"Diplomatura" universitaire: formation universitaire de trois ans équivalent au niveau 4 de l'Union européenne.

"Licenciatura" universitaire: formation universitaire d'environ cinq ans équivalent au niveau 5 de l'Union européenne.

En Espagne, la formation professionnelle se compose de deux cycles d'études techniques qui suivent l'enseignement secondaire obligatoire; ils correspondent aux niveaux 2 et 3 de l'Union européenne et relèvent des autorités responsables de l'éducation. Par ailleurs, la formation professionnelle "pour l'emploi" propose des cours de spécialisation technique de type court destinés aux chômeurs et autres groupes cibles; elle relève des services publics de l'emploi et des agences régionales pour la formation et l'emploi (cf. schéma en annexe).

l'introduction de programmes de formation professionnelle types. En espagnol, on utilise fréquemment la forme féminine de l'appellation professionnelle (*promotora*), étant donné que jusqu'en 1992-94 la majorité des personnes chargées des actions positives en Espagne était des femmes. Vers 1999, environ 10% des responsables et conseillers d'égalité étaient des hommes. Une évolution semblable a été probablement enregistrée dans d'autres États membres permettant d'imprimer une impulsion aux programmes d'égalité des chances mis en œuvre par les services de l'État, les syndicats et certaines entreprises⁽¹⁾. Cet article décrit le processus qui a abouti à cette reconnaissance et invite les personnes et organisations intéressées à se joindre à cette initiative afin d'instaurer dans tous les États membres de l'UE une certification professionnelle "transparente" et "reconnue".

Professions dans le domaine de l'égalité des chances

Dans certains pays européens ainsi qu'aux États-Unis, il existe déjà depuis un certain temps des professionnels en égalité des chances chargés de la mise en œuvre des actions positives dans différents domaines comme l'emploi, l'éducation, la participation des citoyens, etc. Ces professionnels ont pour tâche de prévenir la discrimination fondée sur le sexe et de promouvoir les conditions permettant d'assurer une réelle égalité des chances. Cette préoccupation croissante de garantir l'égalité des chances entre hommes et femmes a amené de nombreux pays à créer des services de conseils destinés spécialement aux femmes. L'apparition de profils professionnels liés aux actions positives répond à la nécessité de s'appuyer sur un personnel compétent dans ce domaine. Ces profils possèdent des éléments communs, mais il existe aussi certaines différences entre les États membres de l'UE, découlant des particularités de chaque pays (Cedefop, 1986).

En France, les personnes travaillant dans ce domaine sont appelées "conseiller(e)s d'égalité", "agents d'égalité" et "responsables en égalité". En Allemagne, il y a déjà un certain temps que ces professions ont été bien définies et les dénominations



officielles sont celles de *Gleichstellungsberater(in)* (conseiller en égalité) et de *Gleichstellungsbeauftragte(r)* (responsable de l'égalité). Au Royaume-Uni, ce travail est fait par les *equal opportunity officers* (responsables de l'égalité) et les *equal opportunity advisers* (conseiller en égalité). Aux Pays-Bas, on les appelle *Emanciepatiewerker* (travailleur en égalité des chances).

En Espagne, on parle depuis quelques années des *agentes de igualdad* (responsables de l'égalité) et des *promotoras de igualdad de oportunidades* (conseillères en égalité des chances).

En ce qui concerne la formation de ces professionnels, trois tendances ont pu être identifiées, à savoir la formation des ressources humaines (dans des pays comme le Royaume-Uni et l'Italie), la préparation dans le cadre des syndicats et des négociations collectives (Italie, France, Allemagne) et l'insertion dans le monde du travail et le développement de carrière des femmes (Portugal, Grèce, Allemagne, Espagne). Dans ce contexte, les programmes de formation en Espagne sont semblables à certaines initiatives de formation polyvalente réalisées récemment dans certains *Länder* allemands ainsi qu'aux Pays-Bas. Ces initiatives se sont concrétisées sous la forme de programmes de formation "base générale", c'est-à-dire qui ne se limitaient pas à un domaine particulier comme la gestion du personnel ou l'orientation professionnelle, mais qui couvraient un large éventail de compétences nécessaires pour mener à bien les actions positives dans les divers contextes. Toutefois, aucune tentative n'a été faite dans ces pays pour uniformiser cette formation de base en concevant un programme d'enseignement normalisé valable sur le plan national. À cet égard, l'expérience espagnole revêt un intérêt particulier, dans la mesure où elle vise à instaurer une future certification professionnelle soutenue par les services de l'emploi et reconnue par les employeurs.

Analyse des profils professionnels

Dans ce contexte, un groupe d'analystes de l'École des relations du travail de l'uni-

Tableau 2

Responsable de l'égalité des chances pour les femmes

Description de la profession

Le responsable de l'égalité des chances (*Agente de igualdad de oportunidades*) coordonne, lance et met en œuvre les plans d'actions positives pour l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation, de la formation professionnelle et de l'emploi, de la culture, des loisirs, de la prévoyance sociale et, en général, dans toutes les formes de participation citoyenne, y compris au niveau de la représentation dans les instances publiques.

À cette fin, le responsable:

- conseille les administrations, les partenaires sociaux, les entreprises et les organisations non gouvernementales en matière d'initiatives et de législation concernant l'égalité des chances;
- coordonne, supervise et participe à la préparation des mesures de préformation et d'orientation professionnelle et met en œuvre les actions de formation/emploi destinées en particulier aux groupes défavorisés;
- collabore avec les services locaux de prévoyance sociale, de l'emploi, de la jeunesse, de la santé et d'autres secteurs, en vue de prévenir et de redresser les situations désavantageant ou marginalisant les femmes;
- lance et soutient des campagnes de sensibilisation ayant pour objectif de modifier les comportements discriminatoires et les stéréotypes sexistes au sein de la communauté;
- conçoit, met en œuvre et évalue les actions positives et les plans pour l'égalité des chances en coordonnant les activités des différents organismes et agents impliqués;
- agit en tant qu'intermédiaire entre l'administration, les collectifs de femmes et les partenaires sociaux dans toutes les questions concernant l'égalité des chances au sein de la communauté.

Formation et profil souhaités

Malgré la tendance prévalant dans les pays de l'Union européenne à recruter des professionnels possédant un diplôme de l'enseignement supérieur en sciences sociales ou un titre universitaire comparable (niveaux 4 et 5 de l'UE), cette profession peut être exercée de façon compétente par des personnes ayant suivi d'autres formations et disposant d'une grande expérience et pratique du travail dans le domaine de l'égalité des chances. Les qualités considérées indispensables sont: un caractère équilibré, la sociabilité et l'empathie, en plus de la capacité de gérer des projets et de coordonner des équipes. Une sensibilité et une ouverture aux problèmes rencontrés traditionnellement par les groupes défavorisés, en particulier les femmes, est une condition fondamentale pour l'exercice de cette profession.

versité Complutense de Madrid s'est engagé, en 1992, dans l'étude du profil des professionnels de l'égalité des chances en Espagne, en vue de son inclusion possible dans la classification nationale des professions. Cette étude devait s'inscrire dans le cadre d'un programme NOW géré par la Direction générale pour l'emploi et les affaires sociales de la Commission européenne et cofinancé par les Fonds

(¹) L'initiative espagnole a reçu le soutien formel des institutions suivantes: la direction générale pour les femmes de la communauté de Madrid; l'institut de la femme; les syndicats *Comisiones Obreras* et *Unión General de Trabajadores* et de différentes collectivités locales (Fuenlabrada et Coslada à Madrid; Pampelone, etc.).



Tableau 3

Conseiller en égalité des chances pour les femmes

Description de la profession

Le conseiller (*Promotora de igualdad de oportunidades*) est la personne qui, en collaboration avec le responsable de l'égalité des chances pour les femmes ou le responsable du Département de la femme, lance et coordonne les différentes actions positives en contact direct avec les femmes, les associations de femmes et autres organisations concernées par les questions d'égalité des chances.

À cette fin, le conseiller:

- est chargé de l'accueil, de l'information et de l'orientation dans les centres de conseil, les centres d'accueil et autres services destinés aux femmes, y compris les services sociaux et des communautés;
- participe directement au suivi des activités organisées à l'attention des femmes dans les domaines de la préformation, de l'éducation, de la formation professionnelle, de l'orientation professionnelle, de la santé, de la culture, etc.;
- conseille et assiste les groupes et les associations en ce qui concerne les services, les ressources et les activités ayant trait aux femmes;
- organise la formation et l'orientation des travailleurs sociaux, ainsi que des activités dans le domaine de la santé et de l'éducation;
- conseille et informe les entreprises et les organisations sur les mesures relatives aux actions positives (subventions, aides à la formation et à la reconversion, etc.) et sur les questions concernant l'égalité des chances entre les femmes et les hommes;
- conseille et coopère aux programmes et initiatives du Conseil et de la Commission pour les femmes, etc.;
- collabore à d'autres tâches concernant la conception, la gestion et l'évaluation des actions positives au niveau local et recherche les inégalités dont pourraient être victimes les femmes au niveau des services locaux.

Formation et profil souhaités

Étant donné les fonctions exercées, il semble recommandé d'avoir un niveau de formation de base équivalent aux niveaux 2 et 3 de l'Union européenne (enseignement secondaire), même si cette profession peut aussi être exercée par des personnes possédant une expérience et une formation pratique dans le travail direct avec les femmes. Une formation et une expérience complémentaires dans le domaine des actions positives sont fortement recommandées. Une sensibilité et une ouverture spécifiques aux problèmes rencontrés traditionnellement par les groupes défavorisés, en particulier les femmes, est une condition fondamentale pour l'exercice de cette profession.

files, du fait que cette étude avait lieu parallèlement à l'actualisation de la classification nationale des professions (1994).

En vue de préparer la description technique des profils des agents et conseillers d'égalité, une équipe de l'école pour les relations du travail a élaboré le questionnaire intitulé PAIO⁽²⁾, qui a servi de base aux interviews structurées pour la collecte de données sur le contenu des professions. La méthodologie adoptée était substantiellement similaire à celle recommandée par l'Organisation internationale du travail (1988) pour les études sur la description professionnelle des emplois (description des fonctions générales, tâches spécifiques, ainsi qu'activités et missions concrètes). Le questionnaire a été envoyé à environ 200 professionnels et à leurs supérieurs hiérarchiques dans toute l'Espagne. Les résultats suivants découlent de cette étude réalisée entre 1992 et 1994.

L'hypothèse initiale posée par les chercheurs concernant l'existence de deux profils différents dans ce champ professionnel a été confirmée. Un des profils se rapporte aux fonctions liées à la planification, au conseil des responsables techniques et politiques de haut niveau et à l'évaluation des programmes. Ces fonctions correspondent à l'activité exercée par des personnes possédant une formation universitaire et plusieurs années d'expérience. Conformément à d'autres pays (CEDEFOP, op. cit. 1986), ce profil a été dénommé *Agente de Igualdad de Oportunidades* (responsable). Le deuxième profil professionnel est lié aux activités en contact direct avec les usagers des services destinés aux femmes, ainsi qu'à l'animation des campagnes de sensibilisation, aux écoles pour adultes, etc. Ce profil correspond plus ou moins aux personnes ne possédant pas de formation universitaire et a été dénommé *Promotora de Igualdad de Oportunidades* (conseillère).

structurels. Ce programme a pour objectif spécifique d'identifier les personnes qui, en Espagne, sont chargées des questions liées à l'égalité des chances et d'élaborer un programme type de formation professionnelle avalisé par les services publics de l'emploi. En outre, il était aussi prévu de présenter une proposition à l'Institut national de statistique espagnol pour la reconnaissance officielle de ces pro-

Malgré leurs différences marquées, ces deux profils présentent un certain chevauchement, surtout en ce qui concerne les tâches consistant à apporter aide et conseil aux femmes de groupes cibles déterminés (par exemple, les demandeuses d'emploi, les femmes maltraitées, etc.); en d'autres termes, il existe une certaine continuité dans les tâches des responsables et des conseillères en égalité.

(2) PAIO/perfil Profesional de Agentes de Igualdad de Oportunidades (Profil professionnel des responsables de l'égalité); École de relations du travail de l'université Complutense de Madrid, 1992.



Les données ci-dessus ont permis de rédiger deux fiches techniques résumant les résultats de cette étude (voir tableaux 2 et 3).

Reconnaissance dans la classification nationale des professions

En 1994, les résultats de ces travaux ont été présentés au Conseil supérieur de la statistique d'Espagne en vue d'inclure ces deux professions dans la classification nationale des professions, un document officiel qui énumère les principales professions exercées dans chaque pays. Cette proposition a été acceptée lors de l'actualisation effectuée entre 1992 et 1994⁽³⁾. L'Office national espagnol pour l'emploi (INEM) a aussi inclus ces deux profils en 1997 dans sa propre classification des professions. Cela signifie que tous les responsables et conseillers en égalité en Espagne figurent dans toutes les études statistiques et que les personnes qui désirent postuler à un tel emploi peuvent s'inscrire à cette fin dans une agence pour l'emploi.

La prochaine étape, entre 1998 et 1999, a consisté à élaborer des programmes d'enseignement types qui mèneraient à la reconnaissance des cours de formation professionnelle existant déjà depuis plusieurs années dans l'ensemble du pays. Ces programmes de formation professionnelle, lancés initialement par l'Institut des femmes d'Espagne puis étendus à plusieurs communautés autonomes, ont permis de former plus de 600 femmes entre 1987 et 1999. Une partie de ces programmes est subventionnée par les services publics espagnols de l'emploi, qui recommandent la normalisation des programmes d'enseignement. On peut distinguer globalement deux étapes dans le développement de ces programmes: une première étape qui a vu la création de nombreux programmes d'initiation de type "général" (1987-1992) et une deuxième étape où est apparue la spécialisation (1993-1999). Néanmoins, ces programmes de formation ne font pas une nette distinction entre les deux profils décrits dans la classification nationale des professions de 1994.

Pour arriver à l'objectif visé, à savoir la mise en place de programmes d'enseigne-

Tableau 4 Fiche synoptique du programme de formation pour les responsables de l'égalité, 1999

Groupe de formation: Services communautaires et aux particuliers
Spécialisation: (intitulé du cours) Responsables de l'égalité des chances pour les femmes

Durée recommandée: 270 heures

Nombre de stagiaires: 15

Niveau: professionnel (MAN) 5

Référence dans la classification nationale des professions: 2939 (page 160)

Objectifs généraux:

Après avoir suivi ce cours, le participant doit avoir atteint le niveau de connaissances et qualifications requis pour remplir les tâches suivantes:

- conseiller les administrations, les partenaires sociaux, les entreprises et autres organisations en matière d'initiatives et de législation concernant l'égalité des chances;
- concevoir, mettre en œuvre et évaluer les actions positives et les plans pour l'égalité des chances, en coordonnant les activités des différents organismes et agents impliqués;
- agir en tant qu'intermédiaire entre l'administration, les collectifs de femmes et les partenaires sociaux dans toutes les matières concernant l'égalité des chances.

Conditions d'accès:

Diplôme universitaire (*Diplomatura* ou *Licenciatura*, de préférence en sciences sociales)

Aucune connaissance technique requise.

Contenus: (blocs thématiques)

- Stratégies pour la détection et la prévention des discriminations
- Techniques de planification, de développement et d'évaluation des actions positives
- Techniques en conseil et assistance
- Techniques de négociation et communication
- Intervention dans des contextes spécifiques

ment types, le point de départ était la description des deux modèles professionnels qui reflètent les compétences liées aux deux profils. À cette fin, les responsables et les conseillers en égalité ont été interrogés entre 1992 et 1994 et un autre questionnaire a été préparé sur les besoins de formation initiale et continue. Ce questionnaire a regroupé les domaines de formation suivant les catégories des fonctions mises en évidence dans l'étude antérieure

⁽³⁾ *Promotoras de Igualdad de Oportunidades* (conseillers), code numéro 2939 de la classification nationale des professions d'Espagne (1994), p. 160; et *Agentes de Igualdad de Oportunidades* (responsables), code numéro 3539, *ibid.* p. 201.



Tableau 5

Fiche synoptique du programme de formation pour les conseillers en égalité, 1999

Groupe de formation: Services communautaires et aux particuliers
Spécialisation: (intitulé du cours) Conseillers en égalité des chances pour les femmes

Durée recommandée: 270 heures

Nombre de stagiaires: 15

Niveau: professionnel

Référence dans la classification nationale des professions: 3539 (page 201)

Objectifs généraux:

Après avoir suivi ce cours, le participant doit avoir atteint le niveau de connaissances et qualifications requis pour remplir les tâches suivantes:

- accueillir, informer et guider les femmes dans les centres de conseil, les centres d'accueil et autres services destinés aux femmes;
- participer aux activités organisées à l'attention des femmes dans les domaines de la préformation, de l'éducation, de la formation professionnelle, de l'orientation professionnelle, de la santé, de la culture, etc.;
- conseiller et assister les groupes et les associations en ce qui concerne les services, les ressources et les activités ayant trait aux femmes.

Conditions d'accès:

Certificat de l'enseignement secondaire ou, à défaut, expérience de travail dans le cadre d'activités de conseil et d'aide aux femmes, ou de l'animation socioculturelle.

Aucune connaissance technique requise.

Contenus: (blocs thématiques)

- Stratégies pour la détection et la prévention des discriminations
- Techniques d'accueil et de suivi
- Formation des formateurs pour les actions positives
- Présentation efficace
- Intervention dans des contextes spécifiques

Vers un certificat d'aptitude professionnelle

Enfin, la normalisation de la formation professionnelle "pour l'emploi" (*Formación Ocupacional*) nous amène au troisième objectif de ce projet qui est la reconnaissance par le ministère du Travail et de la Sécurité sociale espagnol du certificat d'aptitude professionnelle (*Certificado de profesionalidad*) pour les conseillers en égalité⁽⁵⁾ et la création d'un module d'enseignement dans le cadre de la formation professionnelle qui, en Espagne, dépend du ministère de l'Éducation et de la Culture et des régions qui bénéficient des effets d'une importante décentralisation. En Espagne, le répertoire des certificats professionnels (*catálogo de certificados profesionales*) est à la base du dispositif de validation et de reconnaissance entre le système de formation professionnelle (*Formación Profesional* qui dépend de l'autorité responsable de l'éducation) et le système de formation professionnelle "pour l'emploi" (*Formación Ocupacional* qui est du ressort de l'autorité en charge du travail), deux branches traditionnellement bien séparées. À l'heure actuelle, l'équipe d'experts de l'École de relations du travail poursuit les travaux ouvrant la voie à l'approbation de ce certificat. Cette équipe a néanmoins signalé que les profils des conseillers et responsable d'égalité incluaient d'autres compétences, qui ne pouvaient pas s'acquérir dans le cadre d'une qualification formelle et qui devaient être également prises en compte lors de la sélection, telles que la maturité, l'expérience du travail avec les femmes, les affinités personnelles, etc. Ces caractéristiques forment la base d'un "modèle professionnel" développé récemment dans le cadre de l'initiative NOW suivant les spécifications des services de l'emploi espagnols.

Résumé et perspectives

Les travaux entrepris en vue de l'homologation professionnelle des responsables et conseillers en égalité des chances pour les femmes sont un exemple de la façon dont les experts en formation professionnelle peuvent contribuer au développement d'actions positives dans l'Union

(4) Codes de référence du système de niveaux de qualification professionnelle établi par l'Union européenne.

(5) Le cas des responsables en égalité est différent, étant donné qu'il s'agit d'une profession qui exige une formation universitaire du niveau de la *Diplomatura* (c'est-à-dire, du niveau 4 de qualification de l'Union européenne), ou de la *Licenciatura* ou d'un niveau équivalent (niveau 5).

et fixé deux niveaux de formation: un cours de spécialisation du niveau 4/5⁽⁴⁾ pour les responsables en égalité et un autre de niveau 3 pour les conseillers en égalité. Les réponses au questionnaire ont été complétées par un groupe Delphi formé d'experts des organisations en charge de l'égalité des chances, des autorités locales et des syndicats. Elles sont à la base des deux modèles de cours normalisés dont les caractéristiques techniques sont résumées dans les tableaux 4 et 5.



européenne. En 1994, une étude détaillée du travail des professionnels du domaine de l'égalité des chances à abouti à la reconnaissance de ces deux professions dans la classification nationale des professions en Espagne. Par la suite, l'étude sur les "modèles professionnels" et les besoins de formation ont servi de base aux deux programmes de formation professionnelle normalisés et aux futurs certificats d'aptitude professionnelle. Concrètement, cela signifie que les personnes travaillant dans le domaine de l'égalité des chances ont réussi à être recon-

nues par l'administration publique. Deux facteurs ont joué un rôle important à cet égard: d'une part, le travail technique et d'autre part, la mobilisation des organisations et associations de femmes dans l'ensemble du pays. Cette mobilisation a été importante, car elle a permis de pouvoir compter sur le soutien des organisations pour l'égalité des chances, des institutions locales et régionales et des grands syndicats. Compte tenu du caractère pionnier de cette initiative lancée par l'UE, des efforts sont faits en vue de sa diffusion dans d'autres pays⁽⁶⁾.

Bibliographie

Arbejdsmarkedsstyrelsen Danmark. *Towards Equal Opportunities for Women and Men.* The National Labour Market Authority of Denmark. Copenhagen, Danemark, 1992.

Bianca, I. *Un programa de acción positiva.* Ministère de la Culture, Madrid, 1987.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) *Responsables en égalité: formation et profils professionnels.* Document interne 92-825-6375-8. Berlin, 1986.

Centro de Estudios de la Mujer. *Mujeres y Ayuntamiento.* Centro de Estudios de la Mujer. Madrid, 1991.

Deroure, F. *Accompagner les femmes dans leur formation.* Direction générale Emploi, Relations industrielles et Affaires sociales. Commission des Communautés européennes, 1990.

Instituto Nacional de Empleo. *Diseño de pruebas de certificación.* Document interne. Sous-direction générale pour la gestion de la formation professionnelle. INEM, Madrid, 1988.

Instituto Nacional de Empleo. *Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-INEM/1994).* Madrid, 1996.

Instituto Nacional de Estadística. *Clasificación Nacional de Ocupaciones, Revision 1994.* Madrid, 1994.

Ministère du Travail et de la Sécurité sociale – Office national pour l'emploi. *Clasificación de Ocupaciones (nomenclature).* Document interne, sous-direction générale pour la promotion de l'emploi. INEM, Madrid, 1988.

Organisation internationale du travail (OIT). *Classification internationale type des professions (CIIP.: 1988).* Genève, 1991.

Organisation internationale du travail (OIT). *Tareas propias de los puestos de trabajo.* EADA. Barcelone, 1998.

United States Bureau of Labor. *Dictionary of Occupational Titles.* US Bureau of Labor, 1977.

⁽⁶⁾ Pour tout échange d'informations sur ce sujet, prière de contacter Julio Fernández/Luis Aramburu, Escuela de Relaciones Laborales Universidad Complutense de Madrid, C/San Bernardo, n° 49, 28015 Madrid, Espagne. Email: psdif07@sis.ucm.es et aramburu@correro.cop.es Les initiatives concernant une action commune dans le domaine des professionnels en égalité des chances dans les États membres de l'Union européenne sont les bienvenues.

Rubrique réalisée par
Anne Waniart

du service documentation
du CEDEFOP, avec l'appui
des membres du réseau do-
cumentaire

La rubrique "Choix de lectures" propose un repérage des publications les plus significatives et récentes relatives à l'évolution de la formation et des qualifications aux niveaux européen et international. Privilégiant les ouvrages comparatifs, elle signale également des études nationales réalisées dans le cadre de programmes européens et internationaux, des analyses sur l'impact de l'action communautaire dans les États membres, ainsi que des études sur un pays vu d'un regard extérieur. La section "Du côté des États membres" rassemble une sélection de publications nationales significatives.

Choix de lectures

Europe – International

Informations, études comparatives

Competence development and learning organisations: a critical analysis of practical guidelines and methods / Ulrica Löfstedt.

In: *Systems research and behavioural science*, 18 (2001), p. 115-125
New York: John Wiley, 2001
ISSN 1099-1743

Une analyse critique de huit études portant sur le développement des compétences dans les organisations montre que les approches, méthodes et modèles systémiques ont beaucoup à offrir dans le domaine du développement des compétences dans les PME. Toutefois, les méthodes et approches proposées ont encore un caractère plutôt expérimental et théorique. Elles doivent par conséquent être encore testées de façon empirique et adaptées aux conditions rencontrées dans la pratique. Il serait également intéressant d'approfondir davantage le développement de toutes les idées soulevées dans ces études, afin de les amener à maturité. Enfin, afin de satisfaire à toutes les exigences du programme ADAPT de la Commission européenne, il est nécessaire de procéder à d'autres recherches et développements sur la manière de combiner et d'étendre les méthodes originales discutées dans cette analyse.

Lifelong Learning and the new educational order / Field, John.

Londres: Trentham Books, 2000, XII + 181 p.
ISBN 1-85856-199-X

Ce volume comprend cinq chapitres. Le chapitre 1, "L'éducation et la formation tout au long de la vie: un concept pour l'avenir?", se concentre sur le concept et les politiques à mettre en œuvre, ainsi que sur leur contexte. Le chapitre 2, "L'explosion silencieuse", repose sur la conviction de Field concernant "le changement sous-jacent fondamental du comportement du citoyen ordinaire". Le chapitre

3, "L'économie apprenante", aborde un domaine où s'applique le plus souvent et le plus facilement le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie, à savoir le lieu de travail. Le chapitre 4, "Qui est laissé de côté?", revient sur un point déjà mentionné et souligne le rôle de l'éducation et de la formation tout au long de la vie au niveau de "l'exclusion" de grands groupes au sein de la société. Dans les quatre premiers chapitres, Field établit la base pour ses stratégies énoncées dans le chapitre 5, "Le nouveau système d'éducation". Dans le monde contemporain complexe, il n'existe pas de réponse unique, ni simple. Dès lors, il propose quatre stratégies plus une pour se rapprocher du nouveau système d'éducation tel qu'il le souhaite: repenser le rôle de la scolarisation; élargir la participation au niveau de l'éducation des adultes; construire une citoyenneté active en investissant dans le capital social; poursuivre la recherche de la signification; enfin, créer un équilibre entre les objectifs individuels et la responsabilité environnementale.

Creative and inclusive strategies for lifelong learning: report of International Roundtable 27-29 November, 2000

Editors Gillian Youngs, Toshio Ohsako and Carolyn Medel-Añonuevo.

Organisation des Nations-Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture - UNESCO, Institute for Education - UIE Meeting International Roundtable, Hamburg, 2000

Imprint Hamburg: UIE, 2001, 124 p.
ISBN 92-820-1110-0

La table ronde a été proposée dans le cadre du groupe 1 du programme de l'UIE (Institut de l'UNESCO pour l'éducation): "L'éducation tout au long de la vie dans différents contextes culturels: de la pose des fondations à une participation renforcée". C'est également la suite du "Dialogue mondial 7: bâtir les sociétés apprenantes: savoir, information et développement humain" qui a eu lieu à l'EXPO 2000 (6-8 septembre 2000, Hanovre, Allemagne). Elle représente aussi une étape



préliminaire à la formulation d'un domaine d'activité de suivi coordonné et dirigé par l'UIE du Forum mondial sur l'éducation (Dakar, avril 2000).

Union européenne: politiques, programmes, acteurs

Mémorandum de la CES, la FGTB, et la CSC à la Présidence de l'Union européenne.

Bruxelles: CES, 2001, 18 p.

CES,

5 Boulevard Roi Albert III,

B-1210 Bruxelles,

Tél. (32-2) 2240411,

Fax (32-2) 2240454,

E-mail: etuc@etuc.org,

URL: <http://www.etuc.org/>

La CES (Confédération européenne des syndicats), la CSC (Confédération des Syndicats Chrétiens) et la FGTB (Fédération Générale du Travail de Belgique) espèrent que la Présidence belge arrivera à développer le modèle social européen grâce au dialogue social et au dialogue macro-économique européen. Ces organisations souhaitent également qu'un rôle plus important soit accordé aux partenaires sociaux nationaux. Dès lors, les organisations syndicales estiment que la Présidence belge et la Commission devraient organiser ensemble un Sommet européen du dialogue social.

Euromosaic: soutien de la Commission européenne aux mesures de promotion et de protection des langues et des cultures régionales et minoritaires.

Commission européenne, DG Éducation et Culture

Luxembourg: EUR-OP, 2001, pag. div.

ISBN 92-821-5512-6

Résumé disponible dans toutes les langues de l'UE sur le site Europa:

<http://europa.eu.int/comm/education/langmin/euromosaic.html>

Il s'agit d'une étude théorique qui a examiné les divers mécanismes sociaux et institutionnels par lesquels un groupe linguistique émerge et se reproduit. Il a été nécessaire de se concentrer sur sept concepts centraux, pour lesquels il a fallu re-

chercher des mesures empiriques. Il apparaît que les facteurs premiers de ces processus sont la famille, l'éducation et la communauté. Les motivations sont de l'ordre du prestige de la langue, ou de son utilité en termes de mobilité sociale et de reproduction culturelle. Le lien entre la maîtrise de la langue et son usage fait référence aux concepts d'institutionnalisation et de légitimation. Le rapport Euromosaic issu de cette étude réalisée par l'Institut de *Sociolingüística Catalana* (Barcelone), le Centre de recherche sur le plurilinguisme (Bruxelles), et le *Research Centre Wales* (Bangor), souligne l'évolution des mentalités quant à la valeur de la diversité économique et de l'intégration européenne. Il note que la langue constitue un élément central de la diversité et que, dans la mesure où la diversité est un des piliers du développement innovateur, il convient de maintenir la diversité existant au sein de l'UE.

Kalif: to share is to multiply.

CIBIT

European Consortium for the Learning Organisation - ECLO

Utrecht: CIBIT, 2001, 75 p.

ISBN 90-75709-10-2

La Commission européenne soutient le développement d'une infrastructure de la connaissance en réseau pour 16 projets ESPRIT connus sous le nom de KALIF (*Knowledge and Learning Infrastructure*). Ce projet a commencé à la fin de 1998 et a pour objectif de fournir un cadre pour l'apprentissage organisationnel et la gestion des connaissances pour les 16 projets soutenus par le nouveau programme thématique d'ESPRIT de l'UE, l'IT et l'apprentissage pour l'industrie. L'objectif de ce projet est d'appliquer les principes et les concepts utilisés dans l'apprentissage organisationnel à tout programme de l'UE. Ce projet novateur cherchera à créer un environnement apprenant efficace, aussi bien pour l'UE, les projets de recherche et de développement impliqués dans le programme, que pour ses deux principaux partenaires et les membres de leurs réseaux respectifs. Par ailleurs, le projet cherche à mettre en place trois groupes d'utilisateurs industriels intéressés par le sujet du programme, en vue d'examiner les possibilités d'une exploitation plus large des projets en cours.



Occupational safety and health and employability programme and experience.

Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail

Luxembourg: EUR-OP, 2001, 214 p.

ISBN 92-95007-18-2

Cat.No. TE-33-00-502-EN-C

Ce rapport donne une vue d'ensemble des différents types d'initiatives organisées dans les États membres visant à accroître l'employabilité des travailleurs par le biais d'interventions découlant du domaine de la santé et de la sécurité au travail. Vingt-six études de cas de treize États membres soulignent le rôle potentiel de la santé et de la sécurité au travail pour améliorer l'employabilité des travailleurs, y compris les programmes de prévention et les programmes visant à (ré)insérer des groupes spécifiques dans le monde du travail.

URL: <http://agency.osha.eu.int/publications/reports/employability/>

Écoles de la deuxième chance: conférence de diffusion: passer le flambeau au programme Grundtvig.

Bruxelles: Commission européenne – DG Éducation et Culture, 2001, 108 p.

Bruxelles: Commission européenne – Direction générale Éducation et Culture, Rue de la Loi 200/Wetstraat 200, B-1049 Bruxelles/Brussel, Tél. (32-2) 2991111,

URL: http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Disponible en EN et FR

Les 10 et 11 mai 2001, la municipalité et les Écoles de la deuxième chance de Norrköpping ont organisé, avec le soutien du Bureau suédois pour les programmes communautaires et la Commission européenne, une conférence de diffusion des résultats obtenus par les Écoles de la deuxième chance, avec le soutien du programme SOCRATES-GRUNDTVIG, instrument communautaire qui deviendra un important vecteur du message des Écoles de la deuxième chance. Quelque cent-vingt participants venant de dix-neuf pays européens ont participé à cette conférence, y compris des Agences nationales de Grundtvig, des collectivités et agences territoriales intéressées par ce concept, ainsi que le Parlement européen, le ministère suédois de l'Éducation et le syn-

dicat d'enseignants de Suède. La conférence a confirmé le succès de la phase pilote des Écoles de la deuxième chance, ainsi que l'engagement réel à poursuivre les efforts de créer plus de liens entre les projets et de mobiliser d'autres écoles, villes et pays pour qu'ils s'associent au réseau. C'était aussi la première fois, dans la courte histoire des Écoles de la deuxième chance, que des pays hors Union européenne, tels que l'Islande, la Norvège, la République tchèque, la Bulgarie, la Lettonie, la Roumanie, la Slovaquie et la Pologne, avaient l'occasion de se renseigner sur la démarche des Écoles de la deuxième chance.

URL: <http://europa.eu.int/comm/education/2chance/report.pdf>

Étude sur la condition des jeunes et sur la politique pour la jeunesse en Europe.

Commission européenne – DG Éducation et Culture

IARD

Luxembourg: EUR-OP, 2001, pag. div.

Disponible dans toutes les langues de l'UE

Dans le cadre du programme "Jeunesse pour l'Europe", la DG Éducation et Culture a chargé l'institut IARD (Milan) d'effectuer une "Étude sur la condition des jeunes et sur la politique pour la jeunesse en Europe". Cette étude est le résultat d'une collaboration active entre les instituts de recherche européens des quinze États membres, du Liechtenstein, de Norvège et d'Islande. Elle est divisée en trois sections principales: la première traite de la condition des jeunes dans les dix-huit pays européens, la deuxième de la politique pour la jeunesse dans ces mêmes pays et la dernière aborde l'éducation et la formation des jeunes travailleurs en Europe. Cette étude impressionnante identifie les principaux problèmes et défis que rencontrent les jeunes générations, puis se concentre sur certaines questions comme l'éducation et la formation, le marché du travail, le bien-être, la santé et les valeurs, la participation associative et politique ainsi que la "dimension européenne". Elle contient les rapports nationaux et généraux sur chacun des trois grands points ci-dessus mentionnés et formule quelques réflexions politiques et recommandations en vue d'aider à développer les initiatives dans



le domaine de la jeunesse.

URL: http://europa.eu.int/comm/education/youth/studies/iard/summaries_fr.pdf

Training needs of investment analysts.

Commission européenne, DG Entreprise
Luxembourg: EUR-OP, 2001, 48 p.
ISBN 92-894-0632-1
Catalogue No. NB-NA-17031-EN-C

Un rapport réalisé à la demande de la Direction générale Entreprise révèle qu'il existe à l'heure actuelle en Europe un réel besoin de formation pour les analystes en investissements dans trois grands domaines: l'entrepreneuriat, les tendances et l'évolution de la technologie et la théorie de base de la technologie (la compréhension de la base technique de la technologie). Ce rapport recommande qu'il y ait

plus d'établissements, au niveau universitaire, qui suivent l'exemple de l'Insead, de la *London Business School* et de l'IMD, Suisse, en organisant des cours sur ces sujets. Compte tenu de leur nouveauté, il suggère que ces sujets devraient être enseignés par des professionnels de l'industrie de la technologie de l'information. Il est également suggéré que des associations de capital à risque devraient organiser des cours pour développer l'intérêt du secteur. Le rapport recommande que les associations des industries mettent en place des programmes portant spécifiquement sur les nouvelles tendances dans le domaine de la technologie/du marché, la technologie de base dans une langue compréhensible par des analystes non-techniciens, l'évaluation des actions de croissance et les problèmes d'évaluation. Enfin, les nouvelles technologies évoluant très rapidement, les cours devraient être réactualisés aussi souvent que possible.



Du côté des États membres

A **Valorisierung von Leonardo da Vinci in Österreich: ein Bericht zur Veranstaltungsreihe der Leonardo da Vinci Nationalagentur Österreich = building on the achievement ("Valorisation") of Leonardo da Vinci in Austria: a report on a series of seminars of the Leonardo da Vinci National Agency Austria.**

Leonardo da Vinci Nationalagentur Österreich

Vienne: Österreichischer Akademischer Austauschdienst, 2001, 315 p.

Leonardo da Vinci

Nationalagentur Österreich,

Schottengasse 7/5,

A-1010 Wien,

Tél. (43-1) 5324726,

Fax (43-1) 532472680,

E-mail: info@leonardodavinci.at,

URL: <http://www.leonardodavinci.at>

Au cours de l'année 2000, les résultats de la première phase du programme Leonardo da Vinci en Autriche ont fait l'objet de discussions, dans le cadre d'un échange de points de vue, afin de clarifier la question de la durabilité du programme au niveau national et d'établir les conditions pour la mise en œuvre de la deuxième phase du programme en Autriche. Ce projet, lancé et soutenu par la Commission européenne à travers l'UE en vue de valoriser la première phase du programme Leonardo da Vinci, a commencé à Vienne en février 2000 en tant que partie de toute une série de séminaires. Il s'est achevé par une conférence internationale de valorisation qui a eu lieu le 16 juin 2000 à Salzbourg. Les séminaires spécialisés se sont concentrés sur trois grands domaines: le système d'éducation dual, la formation professionnelle continue et les compétences linguistiques.

D **Innovative Ansätze beim Lernen durch Arbeit und bei beruflichen Prüfungen:**

Sechs Fallstudien als Basis zur Entwicklung eines Instrumentariums zur Beobachtung von Innovationen in Europa.

Grünewald, Uwe [et al.]

Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB
Berichte zur beruflichen Bildung, vol. 238
Bielefeld: Bertelsmann 2000, 128 p.
ISBN: 3-7639-0910-9

Les six études de cas présentées ici font partie d'un projet financé par la Commission européenne et visant à analyser la valeur de modèle des approches novatrices dans le domaine de l'éducation et à les présenter comme "bonnes pratiques". Ce volume est consacré, d'une part, à l'apprentissage sur le poste de travail et à l'utilisation du potentiel que représente le travail comme source de formation et, d'autre part, aux innovations dans le système allemand d'examen et de certification. Ces domaines sont tous deux tournés vers l'avenir, puisqu'ils traitent de processus d'apprentissage hors des formes d'apprentissage classiques (cours, séminaires). Examen et certification se réfèrent de plus en plus aux exigences professionnelles concrètes requises par le travail. Les exemples de cas mentionnés ici montrent clairement les avantages et les problèmes liés à ces approches novatrices.

Förderung von Benachteiligten in der Berufsausbildung.

Büchel, Dieter-August [et al.]

Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB
Bielefeld: Bertelsmann 2000, 120 p.

ISBN: 3-7639-0920-6

Cet ouvrage présente certains des envois reçus en 2000 dans le cadre de l'attribution du prix Hermann Schmidt par l'association *Innovative Berufsbildung*. Le thème retenu en l'an 2000 pour ce concours annuel sur la formation professionnelle était la "Promotion des personnes défavorisées dans le cadre de la formation professionnelle". L'objectif étant l'intégration durable des personnes défavorisées dans la société et le monde du travail, les activités proposées concernaient la préparation, l'accompagnement et la réalisation de contrats de formation qui mènent à un diplôme reconnu en vertu du paragraphe 25 de la loi sur la formation professionnelle et du code de l'artisanat. Le choix et la présentation des



contributions ont été faits en fonction des grands axes de la promotion des personnes défavorisées. Les concepts présentés concernent l'orientation professionnelle et l'accès à la formation. Viennent ensuite les approches à caractère sectoriel ou régional, les contributions relatives au plan de promotion, à l'aménagement de mesures de qualification ou d'étapes de formation, ainsi qu'à la fin de la formation et à la période qui la suit.

DK Erfaringer fra forsøg med eud-reformen: grundforløb og hovedforløb i 2000. [Résultats des expériences liées à la réforme de la formation professionnelle: cours de base et cours principaux en 2000].

Shapiro, Hanne
Undervisningsministeriet, UVM;
Uddannelsesstyrelsen
(Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 11 -2001)
Copenhague: UVM, 2001, 136 p.
ISBN: 87-603-1988-7

En mars 1999, les modifications apportées à la loi sur la formation et l'enseignement professionnels ont été adoptées. Il s'en est suivi des changements substantiels au niveau de l'organisation de base des programmes de FEP technique afin de créer une structure plus ouverte, flexible et transparente. Ces changements ont été mis en oeuvre en janvier 2001. Avant l'introduction de ces modifications, un certain nombre de projets de développement avaient été lancés dans plusieurs collèges techniques partout au Danemark. Cet ouvrage décrit ces projets dirigés par l'Institut danois de technologie. Le rapport aborde les thèmes suivants: le cadre organisationnel pour la réforme, les intentions de la réforme sur le plan de l'éducation, les nouveaux outils et rôles des enseignants, l'information des entreprises sur la réforme et le problème des abandons.

Om erhvervsakademiuddannelserne: 6 tv-programmer: vejen videre.

[Enseignement supérieur de type court dans les écoles professionnelles: 6 programmes de télévision].
Copenhague: DR, 2001. vidéocassette, 160 min.

*DEL,
Rosenørns Allé 31,
DK-1970 Frederiksberg C*

En 2000, la réforme de l'enseignement supérieur de type court a été mise en oeuvre. Cette réforme a pour objectif le développement de grands programmes d'enseignement plus incisifs, dont l'attrait leur permet de concurrencer les autres programmes d'enseignement postobligatoire. À cette fin, le nombre de programmes a été fortement réduit, passant de 75 à 15, dont 13 entièrement nouveaux. Cette vidéocassette présente tous les nouveaux programmes d'enseignement à vocation professionnelle, en ce qui concerne tant le contenu que la structure. Ces programmes permettent aux étudiants d'acquérir une qualification professionnelle, tout en les préparant à l'enseignement supérieur.

E Guía de formación profesional en España.

Instituto Nacional de las Cualificaciones, INCUAL
Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, MTAS
INCUAL, 2001, 176 p.
*INCUAL,
Rafael Calvo 18,
E-28010 Madrid*

Ce rapport présente le système de formation professionnelle en Espagne et se divise en quatre chapitres décrivant les sous-systèmes qui le composent. Le premier chapitre traite de l'enseignement professionnel ou formation initiale et présente la législation en la matière, les conditions d'accès, etc., les programmes de protection sociale et les enseignements ayant un régime spécial (enseignement artistique, des arts plastiques, des langues et du sport). Le deuxième chapitre est consacré à la formation professionnelle pour l'emploi, sa réglementation, la planification des actions de formation et la certification, ainsi qu'au programme des écoles-ateliers et des maisons de métiers et à la formation professionnelle continue (financement, gestion, accords avec les partenaires sociaux et la Fondation pour la formation continue - FORCEM -). Le troisième chapitre aborde la formation dépendant d'organismes autres que des administrations du travail ou de l'éduca-



tion, comme les professions maritimes, agricoles et militaires. Le dernier chapitre présente, sous forme de tableaux, les organismes responsables de la planification et de la gestion; en ce qui concerne la transparence des qualifications, il se réfère à l'Union européenne. Le rapport s'achève par la Classification nationale de l'éducation (CNED-2000).

F Les enjeux d'une refonte de la formation professionnelle continue: bilan pour un futur.

Lichtenberger, Yves; Méhaut, Philippe
MEDEF,
 31 avenue Pierre 1er de Serbie,
 F-75784 Paris Cedex 16,
<http://www.medef.fr>

Ce dossier, réalisé à l'attention des partenaires sociaux dans le cadre des négociations sur le système de formation professionnelle continue, dresse un bilan et propose des éléments d'analyse pour les discussions à venir. Une série de documents, déjà publiés ou non, constituent 12 annexes autour des thèmes suivants: marché du travail, évolution et perspectives - transformation du travail, compétence et enjeux de la formation - perspectives démographiques - efficacité de la formation pour les individus et les entreprises - évolution de la formation, rapport au temps de travail - financement, structure de la dépense, différences sectorielles, les entreprises non formatrices - la mutualisation, le rôle des Organismes Paritaires Collecteurs Agréés (OPCA) - l'individu et la formation tout au long de la vie - les accès individuels, Congé Individuel de Formation (CIF), Capital Temps Formation (CTF) - certification et validation des acquis - formation initiale, accès des jeunes à l'emploi et à l'alternance, dynamique de la négociation collective.

Évaluation du programme Leonardo Da Vinci I en France de 1995 à 1998.

Gartiser-Schneider, Nathalie
 Institut de Recherche et d'Analyse des Dynamiques Économiques et Spatiales - IRADES
 Bureau d'économie théorique et appliquée - BETA
 Marseille: CEREQ, 2001, 124 p.
 Documents CEREQ, série évaluation, 154
 ISBN 2-11-091-413-0

CEREQ,
 10 place de la Joliette,
 BP 21321,
 F-13567 Marseille cedex 02,
 Tel.: (33-4) 91132828,
 Fax (33-4) 9113288,
 E-mail: cereq@cereq.fr,
 URL: <http://www.cereq.fr>

Ce document fait suite à un premier rapport sur le démarrage du programme d'action communautaire Leonardo da Vinci I (CEREQ Documents No 127, octobre 1997). Il dresse un premier bilan des résultats atteints. Si les porteurs de projets se déclarent en général satisfaits de ce qu'ils ont pu réaliser, la diffusion et la valorisation de ce qu'ils ont produit demeurent problématiques. Aussi les impacts de Leonardo en France paraissent-ils encore limités, qu'il s'agisse des effets sur la qualité des systèmes de formation professionnelle initiale et continue, des innovations sur le marché de la formation, ou de la démultiplication des placements de stagiaires et de jeunes travailleurs dans les pays membres de l'Union européenne. Le rapport observe également que les partenariats se limitent bien souvent à la durée de réalisation du projet, alors que les objectifs du programme Leonardo seraient que les partenariats puissent se poursuivre sous d'autres formes. Il souligne les incidences d'une logique de fonctionnement du programme et de ses exigences de conformité à respecter dans l'exécution des projets. Elles se traduisent notamment par une valorisation discutable d'une matérialité des résultats obtenus, et entraînent une sous-évaluation de l'intérêt qu'offrent les processus expérimentés. Elles ont souvent bridé la logique de projet et d'innovation, qui reste néanmoins l'objectif fondamental de ce programme.

Une nouvelle ambition pour la voie technologique.

Decomps, Bernard
 Paris: MENRT, 2001, 116 p.
 Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie,
 110, rue de Grenelle,
 F-75357 Paris cedex 07,
 URL: <http://www.education.gouv.fr>

Pour garantir la crédibilité, la fluidité et la lisibilité de l'ensemble des formations



à vocation de professionnalisation, une architecture globale de la voie des métiers doit être mise en place en France. Cette organisation appelle une articulation forte entre filière technologique et filière professionnelle, qui doit se concrétiser par le développement de lycées des métiers favorisant la mise en œuvre de parcours personnalisés fluides entre ces deux ordres d'enseignement. La mission confiée à M. Decomps est double. Une réflexion approfondie sera menée sur la part technologique de cette voie des métiers, portant notamment sur l'analyse de l'origine des flux, des modalités d'accès aux différentes séries du baccalauréat technologique, du BTS et du DUT et des sorties vers l'emploi à ces niveaux. Cette mission a abouti à la remise d'un rapport le 1er février 2001. Des propositions concernant les évolutions souhaitables du baccalauréat technologique, l'articulation entre les sections technologiques et professionnelles, ainsi que les modalités d'accès des bacheliers généralistes dans cette filière ont notamment été développées.

URL: <http://www.enseignement-professionnel.gouv.fr/ministere/missions/rapport-decomps.htm>

GR **Thesmoi kai politikes epangelmatikis katartisis: i evropaiiki proklisi kai i exelixi tou ethnikou systimatos epangelmatikiis katartisis. [Institutions et politiques de formation professionnelle: le défi européen et l'évolution du système national de formation professionnelle]**

Amitsis, Gavriil
Athènes: Ekdoseis Papazisi AEBE, 2000, 949 p.

ISBN 960-021442-5
Ekdoseis Papazisi AEBE,
Nikitara 2,
GR-106 78 Athens,
Tel.: (30-1) 3822496,
Fax (30-1) 3809150,
E-mail: papazisi@otenet.gr

Cette étude examine et décrit le cadre institutionnel de la formation professionnelle certifiée en Grèce et analyse les interventions de l'UE pour la modernisation et l'amélioration des mesures nationales équivalentes. L'étude se concentre sur les points suivants: a) l'analyse du contexte institutionnel qui régit la mise en œuvre

des activités de formation professionnelle en Grèce, b) l'enregistrement des activités des services de planification et la transposition des services de formation professionnelle (initiale et continue), c) la normalisation des modèles européens nationaux de base dans le domaine de la formation professionnelle, d) l'analyse du rôle et de l'intervention de l'UE en faveur du développement des actions de formation professionnelle subventionnées par le FSE. D'après cette étude, les politiques de formation professionnelle devraient être examinées non seulement sous l'angle de l'économie et de la compétitivité, mais aussi sous celui de la protection des personnes exclues du marché du travail. L'étude conclut qu'une réorganisation radicale des politiques de formation professionnelle et leur adaptation aux nouvelles conditions sont nécessaires. Cela peut être réalisé par la consolidation constitutionnelle des droits de chaque individu à la formation professionnelle et la mise en place d'un sous-système servant de connexion entre la formation initiale et la formation continue.

IRL **2000 review and 2001 outlook statement.**

FORFAS
Dublin: FORFAS, 2001, 39 p.
Disponible auprès de:
FORFAS,
Wilton Park House,
Wilton Place,
IRL-Dublin 2,
Tél. (353-1) 6073000,
Fax (353-1) 6073030,
E-mail: forfas@forfas.ie,
URL: <http://www.forfas.ie>

Cet ouvrage présente une vue d'ensemble de l'économie dans le contexte de la performance des agences d'État de développement. On y trouve, notamment, des informations sur les données concernant l'emploi et les besoins de compétences. Il examine le travail du groupe d'experts, soutenu par FORFAS, sur les futurs besoins de compétences. Les rapports du groupe d'experts sur les qualifications requises pour le commerce électronique et sur la formation en entreprise, ainsi que l'enquête nationale sur les offres d'emploi du FAS/ESRI (Services de l'emploi et de la formation/Institut de recherche économique et sociale) sont mis en avant.



En 2001, le groupe d'experts se concentrera sur la manière d'encourager les plus de 55 ans à participer plus activement aux forces de travail irlandaises. Les compétences requises en TI dans l'économie nationale, les besoins en personnel qualifié du secteur de la construction à la lumière du plan de développement national, les besoins de chercheurs dans le secteur privé et universitaire et les questions liées à l'offre et à la demande en général sur le marché du travail national.

Employment and human resources development operational programme, 2000-2006.

Department of Enterprise, Trade and Employment

Dublin: Stationery Office, 2000, 127 p. + appendices

ISBN 0-7076-9008-0

Disponible auprès de:
Government Publications,
Postal Trade Section,
4-5 Harcourt Road,
IRL-Dublin 2.,
Tél. (353-1) 6613111,
Fax (353-1) 4752760

Un investissement de 14 199 millions d'euros est proposé pour ce programme opérationnel (PO) dans les ressources humaines, dont 901,09 millions d'euros seront fournis par les Fonds structurels de l'UE au cours des 4 années à venir. Avec la relance économique actuelle en Irlande et le resserrement qui en résulte sur le marché du travail, l'accent est mis dans ce PO sur la poursuite de politiques permettant de disposer d'une offre appropriée de personnes possédant les qualifications adéquates pour soutenir la croissance. À cette fin, la priorité est donnée aux actions visant à accroître l'offre de main-d'œuvre, qu'il s'agisse des femmes désirant retravailler, des personnes plus âgées, des handicapées ou des immigrés. Les propositions relatives à la formation en entreprise se concentrent sur l'amélioration de la quantité et de la qualité de la formation et le développement des ressources humaines et sur l'offre de soutien aux initiatives de formation lancées par les partenaires sociaux. La formation tout au long de la vie de chaque individu doit être aussi soutenue grâce une souplesse dans l'organisation de l'éducation/formation. La discussion porte également

sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement fourni à tous les niveaux du système d'éducation et de formation et sur le développement actuel d'une structure pour la certification et les qualifications.

Learning for life: white paper on adult education.

Department of Education and Science - DES

Dublin: Stationery Office, 2000, 224 p.
ISBN 0-7076-6450-0

Disponible auprès de:
Government Publications,
Postal Trade Section,
4-5 Harcourt Road,
IRL-Dublin 2,
Tél. (353-1) 6613111,
Fax (353-1) 4752760

L'éducation des adultes est le dernier domaine de l'éducation collective qui reste encore à développer en Irlande. Le Livre blanc présente un plan pour son développement futur et son expansion et met l'accent sur l'accès, la qualité, la flexibilité et la réactivité, ainsi que la création de structures locales et nationales pour aider à offrir un système coordonné et intégré. L'offre d'une structure complémentaire d'éducation et de formation centrées sur l'apprenant pour assurer la progression est une priorité majeure. Le Livre blanc examine le processus de consultation qui a eu lieu depuis la publication du Livre vert et fait des propositions concernant les points suivants: l'éducation postobligatoire et de la deuxième chance, l'éducation communautaire, l'éducation sur le lieu de travail, l'enseignement supérieur, les services d'aide, c'est-à-dire la formation des éducateurs d'adultes, l'accréditation, les services de garde d'enfants, etc. et les structures nécessaires pour la mise en œuvre de ces propositions.

Partnership in training and lifelong learning: case study pack.

Irish Congress of Trade Unions - ICTU
Irish Business and Employers' Confederation - IBEC

Dublin: IBEC, 2001

Pag. div.

IBEC,
Confederation House,
84/86 Lower Baggot Street,



IRL-Dublin 2,
Tél. (353-1) 6601011,
Fax (353-1) 6601717,
URL: <http://www.ibec.ie>

Les études de cas présentées ici font partie de l'analyse des effets d'accords de partenariats sur la formation tout au long de la vie au niveau de l'entreprise. L'étude, menée conjointement par l'IBEC et l'ICTU en 2000, examine la façon dont les accords de partenariat influent sur la nature et la structure des activités de formation et de développement dans les entreprises irlandaises. L'étude reflète également certains aspects d'une approche de la formation basée sur l'entreprise et sur le travail de *Skillnets* – le programme de réseaux de formation, un organisme comprenant les organisations tant patronales que syndicales. Les études de cas décrivent comment 10 entreprises irlandaises, d'économie mixte, privées et multinationales, ont introduit des accords de partenariats pour faciliter l'engagement mutuel de la direction et du personnel dans le développement organisationnel. Dans chaque cas, ces accords ont également eu des conséquences sur les processus de formation et de développement au sein de ces organisations et montrent de nouvelles approches pour l'éducation et la formation tout au long de la vie sur le lieu de travail.

NL Lifelong learning in the Netherlands: the state of the art in 2000 / Cees Doets, Barry Have,

Anneke Westerhuis (red.).
's-Hertogenbosch: CINOP, 2001. - 136 p.
(Expertisecentrumreeks). –
ISBN 90-5003-333-4
Disponibile auprès de:
CINOP,
P.O. Box 1585,
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch,
tél. (31-73) 6800768,
verkoop@cinop.nl

Ce rapport aborde la question centrale de savoir comment se manifeste l'idée d'éducation et de formation tout au long de la vie dans a) le développement d'une politique du gouvernement néerlandais concernant la formation et l'enseignement professionnels, b) les innovations dans l'organisation de formations initiales et

postinitiales par les établissements d'enseignement et dans les entreprises et c) les changements de schémas de participation des adultes en ce qui concerne l'éducation et la formation. Les auteurs ont apporté des réponses à cette question vues sous différentes perspectives. En conclusion, il est possible d'affirmer que le gouvernement, les partenaires sociaux et les prestataires de formation aux Pays-Bas ont accompli un certain nombre de pas menant à une société où la formation entreprise par les adultes jouit d'une reconnaissance et d'une place accrues.

Koers BVE: advies over de voortgang in de vernieuwing van het middelbaar beroepsonderwijs en volwassenen-educatie / SER

's-Gravenhage: Sociaal-Economische Raad (SER), 2001. - 117 p. -
ISBN 90-6587-772-X
SER,
P.O. Box 90405,
NL-2509 LK Den Haag,
tél. (31-70) 3499541,
verkoop@gw.ser.nl

Le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Science (OC&W) a demandé au Conseil économique et social (SER) de donner son avis sur le mémorandum intitulé *Koers BVE* (les grandes orientations politiques dans le domaine de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes). Dans ce mémorandum, brossant un cadre politique cohérent, le ministre décrit la politique de développement à moyen terme de ce secteur. Les mesures du *Koers BVE* visent à renforcer l'enseignement professionnel. Il a été demandé au SER de tenir compte tout particulièrement dans son avis des points suivants: le renforcement des dynamiques régionales, la mise en place d'une responsabilité publique multiple, l'adaptation de l'offre à la demande (régionale), les moyens d'accroître la position des participants en créant d'autres possibilités de financement pour répondre à la demande. La recommandation décrit tout d'abord le secteur du BVE en le replaçant dans son contexte social, puis énumère un certain nombre de défis à relever. Les sujets importants devant être inscrits à l'ordre du jour de la politique à moyen terme sont également mentionnés. Le SER émet également un



avis détaillé sur ces divers points et opère une distinction entre plusieurs points clés. L'avis aborde également le contrôle et la responsabilité, la collaboration régionale, l'accessibilité à l'enseignement professionnel et à l'éducation des adultes, ainsi que l'adéquation et les résultats.

P **Classificação nacional de áreas de formação.**

[Classification nationale des domaines de formation].

Diário da República (Lisbonne) 78,
1^a série, 2001

CIDES,

Praça de Londres 2-2^o,

P-1049-056 Lisboa,

Tél. (351) 218441100,

Fax (351) 218406171,

E-mail: depp.cides@deppmts.gov.pt,

URL: <http://www.deppmts.gov.pt/cict.html>

L'éducation et la formation professionnelle jouent un rôle de plus en plus important dans la qualité de l'emploi. L'absence de données comparables sur la formation dispensée au Portugal a constitué une entrave aux décisions des politiques. L'Office des statistiques de la Communauté européenne (EUROSTAT) et le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), conscients de cette difficulté dans la comparaison des statistiques, ont élaboré une sous-classification des sphères d'étude de la classification internationale type de l'éducation (CITE) concernant les domaines de formation. La Commission interministérielle pour l'emploi (CIME) a traduit et adapté le manuel en question à la réalité portugaise, en créant ainsi la Classification nationale des domaines de formation, visée dans l'arrêté ministériel n° 316/2001.

Mudança organizacional e Gestão dos Recursos Humanos.

[Changement organisationnel et gestion des ressources humaines].

Caetano António, coord.

Observatório do Emprego e Formação Profissional, OEFP

Estudos e Análises (Lisbonne) 20

Lisbonne: OEFP, 2000, 345 p.

ISBN: 972-732-603-X

Observatório do Emprego e Formação Profissional,

Av. Defensores de Chaves, 95,

P-1000 Lisboa,

Tél. (351) 217817080,

Fax (351) 217817087

Le but de cette étude est de mettre en rapport le changement organisationnel et la gestion des ressources humaines en ce qui concerne la qualité de l'emploi, la motivation et l'implication des travailleurs dans l'organisation, ainsi que leur adaptabilité aux différents changements requis par les stratégies de compétitivité poursuivie par les dites organisations.

Os empresários e o mercado do 1º emprego: estratégias de recrutamento.

[Les entrepreneurs et le marché du 1er emploi: stratégies de recrutement].

Moreno, Conceição, coord.; Colaço, Teresa [et al.]

CESO I & D

Lisbonne: AIP, 2000, 201 p.

CIDES,

Praça de Londres 2-2^o,

P-1049-056 Lisboa,

Tél. (351) 218441100,

Fax (351) 218406171,

E-mail: depp.cides@deppmts.gov.pt,

URL: <http://www.deppmts.gov.pt/cict.html>

Cette publication rassemble l'essentiel d'une étude sur "Les entrepreneurs, le marché du premier emploi et les stratégies de recrutement", commandée par l'Association industrielle de Porto, parrainée par l'Institut de l'emploi et de la formation professionnelle (IEFP) et dont la réalisation technique a été menée par CESO- Recherche et développement, au cours de l'année 1997, à la suite d'un concours public. L'étude analyse les problèmes suivants: le taux élevé du chômage des jeunes, la difficulté d'obtenir un premier emploi, le chômage de diplômés et le manque de qualification des ressources humaines en général. Face à cette situation, l'Association industrielle de Porto a organisé deux séminaires dans les villes de Porto et de Viana do Castelo, et elle a invité divers spécialistes afin qu'ils analysent les résultats de l'étude. Cette monographie comporte certaines de ces conclusions. L'Association industrielle de Porto insiste sur le besoin de réaliser des actions dans les domaines suivants: cohérence et efficacité des systèmes de qualification initiale; visibilité des systè-



mes de formation et reconnaissance des qualifications; recrutement, insertion professionnelle et promotion de l'emploi; gestion des ressources humaines.

UK Schools: building on success

Department for Education and Employment

Sheffield: DfEE, 2001, 96 p.

ISBN: 0-10150-502-7

Disponible auprès de:

The Stationery Office,

PO Box 29, Norwich NR3 1GN,

Tél: (44-845) 7023474

Fax (44-870) 6005533,

e-mail: book.orders@theso.co.uk,

URL: <http://www.ukstate.com>

Ce Livre vert examine les changements survenus dans les services de l'éducation depuis l'arrivée au pouvoir des Travaillistes et fait des propositions de réforme pour les années à venir. Il place l'enseignement secondaire tout en haut de la liste des priorités pour les réformes et propose un système au sein duquel les écoles pourraient évoluer et passer du système actuel de la majorité des écoles publiques de type polyvalent (*comprehensive school*) à un système où les écoles seraient plus spécialisées en se concentrant sur certains programmes, y compris les cours de formation professionnelle. Il propose de permettre aux élèves, dès l'âge de 14 ans, de mélanger les cours généraux et professionnels et les options basées sur le travail et il inclut une offre d'options professionnelles de haut niveau dans les différents domaines de compétences, avec une échelle de progression bien définie à 16 ans menant à des cours de formation professionnelle de niveau supérieur, ou au programme *Apprentissages modernes*. Le Livre vert expose par ailleurs la vision du gouvernement en ce qui concerne une coopération plus étroite entre les écoles, les *colleges* et les entreprises locales en vue d'une meilleure adéquation entre la formation et les possibilités d'emploi.

Online ed.: <http://www.dfef.gov.uk/buildingonsuccess/pdf/schools.pdf>

Opportunity for all in a world of change: a white paper on enterprise, skills and innovation.

Department for Trade and Industry, Department for Education and Employment

Sheffield: DfEE, 2001, pag. div.

ISBN: 1-10150-522-1

Disponible auprès de:

The Stationery Office,

PO Box 29,

Norwich NR3 1GN,

Tél: (44-845) 7023474

Fax (44-870) 6005533,

e-mail: book.orders@theso.co.uk,

URL: <http://www.ukstate.com>

Ce Livre blanc traite des conditions pour le succès économique pour les dix ans à venir. Il présente les réalisations du gouvernement travailliste actuel en matière de croissance économique, d'éducation et de formation. Il décrit les propositions faites en vue de s'adapter aux changements et de garantir que les investissements nécessaires soient faits dans une infrastructure moderne. Les points clés traités sont: donner aux individus les bonnes compétences, former des régions fortes, investir dans les innovations, créer un climat propice aux entreprises et à la croissance et renforcer les liens au niveau européen et mondial. Le Livre montre clairement qu'il est absolument essentiel d'élever le niveau d'éducation et de qualification de la population en vue de l'acquisition par les individus des qualifications, compétences et savoir-faire nécessaires pour la croissance économique. Il s'engage clairement à développer "un système d'enseignement professionnel qui égalera les meilleurs dans le monde". Il détaille une proposition d'investissement de 163 millions de livres pour développer les spécialisations professionnelles dans les *colleges*, pour augmenter les ressources allouées au programme *Apprentissages modernes* réformé et pour rationaliser les qualifications professionnelles. Il propose de former 10 000 personnes supplémentaires par an dans le domaine des technologies de l'information et de la communication grâce à de nouveaux programmes d'apprentissage avancé. Il attribue 45 millions de livres au développement d'un réseau, plus restreint mais renforcé, des centres nationaux de formation (*National Training Organisations*), les centres de formation sectoriels dirigés par les employeurs.

URL: <http://www.dti.gov.uk/opportunityforall>



Membres du réseau documentaire du CEDEFOP

CEDEFOP

European Centre for the Development of Vocational Training
P.O. Box 22427
GR-55102 THESSALONIKI
Tel. (30-31) 049 01 11 General
Tel. (30-31) 049 00 79 Secretariat
Fax (30-31) 049 00 43 Secretariat
Mr. Marc Willem
Head of Library & Documentation Service
E-mail: mwi@cedefop.eu.int
Documentary Information Network Secretariat
E-mail: doc_net@cedefop.eu.int
Web address: <http://www.cedefop.eu.int>
www.trainingvillage.gr

FOREM/CIDOC

Office wallon de la Formation professionnelle et de l'Emploi
Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle
Boulevard Tirou 104
B-6000 CHARLEROI
Tel. (32-71) 20 61 67
Ms. N. Derwiduée
Tel. (32-71) 20 61 74
Ms. Nadine Derwiduée
E-mail: nadine.derwiduee@forem.be
Web address: <http://www.forem.be>
Joint Network Member for Belgium with VDAB

VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tel. (32-2) 506 13 21
Mr. R. Van Weydeveldt
Fax (32-2) 506 15 61
Mr. Reinald Van Weydeveldt
Documentation
E-mail: rvweydev@vdab.be
Mr. Tomas Quaethoven
Documentation
E-mail: tquaetho@vdab.be
Web address: <http://www.vdab.be>
Joint Network Member for Belgium with FOREM

DEL

Danmarks Erhvervspaedagogiske Laereruddannelse
The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers
Rosenørns Allé 31
DK-1970 FREDERIKSBERG C
Tel. (45-35) 24 79 50 Ext. 317
Ms. P. Cort
Ext. 301 Ms. M. Heins
Fax (45-35) 24 79 40
Ms. Pia Cort
Research Assistant
E-mail: pia.cort@delud.dk
Ms. Merete Heins
Librarian
E-mail: merete.heins@delud.dk
Web address: <http://www.delud.dk>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Hermann-Ehlers-Str. 10
D-53113 BONN
Tel. (49-228) 107 21 26
Mr. D. Braecker
Tel. (49-228) 107 21 31
Ms. M. Krause
Fax (49-228) 107 29 74
Mr. D. Braecker
E-mail: braecker@bibb.de
Ms. Martina Krause
E-mail: krause@bibb.de
Web address: <http://www.bibb.de>

OEEK

Organisation for Vocational Education and Training
Ethnikis Antistatis 41 & Karamanoglou
GR-14234 ATHENS
Tel. (30-1) 27 09 144 Ms. E. Barkaba
Fax (30-1) 27 09 172
Ms. Ermioni Barkaba
Head of Documentation
E-mail: oEEK20@ath.forthnet.gr
Web address: <http://www.forthnet.gr/oEEK/>

INEM

Instituto Nacional de Empleo
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Condesa de Venadito 9
E-28027 MADRID
Tel. (34-91) 585 95 82 General
Tel. (34-91) 585 95 80
Ms. M. Luz de las Cuevas Torresano
Fax (34-91) 377 58 81
Fax (34-91) 377 58 87
Mr. Luis Díez García de la Borbolla
Deputy Director General of Technical Services
Ms. Maria Luz de las Cuevas Torresano
Information/Documentation
E-mail: mluz.cuevas@inem.es
Web address: <http://www.inem.es>

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
4, avenue du Stade de France
F-93218 SAINT DENIS LA PLAINE
Cedex
Tel. (33-1) 55 93 91 91
Fax (33-1) 55 93 17 28
Mr. Patrick Kessel
Director
E-mail: kessel@easynet.fr
Ms. Danièle Joulieu
Head of Documentation
E-mail: d.joulieu@easynet.fr
Mr. Stéphane Héroult
Documentation Department
E-mail: s.heroult@easynet.fr
Web address: <http://www.centre-inffo.fr>

FAS

The Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
DUBLIN 4
Ireland
Tel. (353-1) 607 05 36
Fax (353-1) 607 06 34
Ms. Margaret Carey
Head of Library & Technical Information
E-mail: margaret.carey@fas.ie
Ms. Jean Wrigley
Librarian
E-mail: jean.wrigley@fas.ie
Web address: <http://www.fas.ie>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tel. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
Mr. Enrico Ceccotti
General Director
Mr. Colombo Conti
Head of Documentation
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Mr. Luciano Libertini
E-mail: isfol.doc2@iol.it
Web address: <http://www.isfol.it>

FOPROGEST asbl

23,rue Aldringen
L-2011 LUXEMBOURG
Tel. (352) 22 02 66
Fax (352) 22 02 69
Mr. Jerry Lenert
Director
E-mail: AGN@foprogest.lu
Web address: <http://www.foprogest.lu>

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
Centre for Innovation of Education and Training
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
5200 BP's-HERTOGENBOSCH
The Netherlands
Tel. (31-73) 680 08 00
Tel. (31-73) 680 06 19 Ms. M. Maes
Fax (31-73) 612 34 25
Ms. Martine Maes
E-mail: mmaes@cinop.nl
Ms. Annemiek Cox
E-mail: acox@cinop.nl
Web address: <http://www.cinop.nl>

abf-Austria/IBW

Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
Rainergasse 38
A-1050 WIEN
Tel. (43-1) 545 16 71 0
Ms. S. Klimmer
Fax (43-1) 545 16 71 22
Ms. Susanne Klimmer
E-mail: klimmer@ibw.at
Web address: <http://www.ibw.at>
Joint Network Member for Austria with IBE



Organisations associées

abf-Austria/IBE

Arbeitsgemeinschaft
Berufsbildungsforschung
Institut für Berufs- und
Erwachsenenbildungsforschung
Raimundstraße 17
A-4020 LINZ
Tel. (43-732) 60 93 130
Ms. M. Milanovich
Fax (43-732) 60 93 13 21
Ms. Marlis Milanovich
E-mail: milanovich@ibe.co.at
Web address: <http://www.ibe.co.at>
Joint Network Member for Austria
with IWB

CIDES

Centro de Informação e
Documentação Económica e Social
Ministério do Trabalho e da
Solidariedade
Praça de Londres 2-1º Andar
P-1091 LISBOA Codex
Tel. (351-21) 843 10 35
Ms. O. Lopes dos Santos
Tel. (351-21) 843 10 36
Ms. F. Hora
Fax (351-21) 840 61 71
Ms. Odete Lopes dos Santos
Director
E-mail:
odete.santos@deppmts.gov.pt
Ms. Fátima Hora
Documentation Department
E-mail: fatima.hora@deppmts.gov.pt
Web address: <http://www.deppmts.gov.pt>

NBE

National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel. (358-9) 77 47 71 24 Mr. M. Kyrö
Tel. (358-9) 77 47 72 43
Ms. A. Mannila
Tel. (358-9) 77 47 78 19
Mr. K. Nyysölä
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69
Mr. Matti Kyrö
E-mail: matti.kyro@oph.fi
Ms. Arja Mannila
E-mail: arja.mannila@oph.fi
Mr. Kari Nyysölä
E-mail: kari.nyysola@oph.fi
Web address: <http://www.oph.fi>

SIP

Internationella Programkontoret för
utbildningsområdet, The Swedish In-
ternational Programme Office for
Education and Training
Box 22007
S-104 22 STOCKHOLM
Tel. (46-8) 453 72 75 Heléne Säll
Tel. (46-8) 453 72 18 Rolf Nordanskog
Fax (46-8) 453 72 53 General
Fax (46-8) 453 72 02 Ms. H. Säll
Ms. Heléne Säll; E-mail:
helene.sall@programkontoret.se
Mr. Rolf Nordanskog; E-mail:
rolf.nordanskog@programkontoret.se
Ms. Sandra Dias Dos Santos; E-mail:
sandra.dias.dos.santos@programkontoret.se
Web address: <http://www.programkontoret.se>

CIPD

The Chartered Institute of Personnel
and Development
CIPD House
35 Camp Road
LONDON
SW19 4UX
United Kingdom
Tel. (44-20) 82 63 32 78 J. Schramm
Tel. (44-20) 82 63 32 81 C. Doyle
Fax (44-20) 82 63 33 33 General
Ms. Jennifer Schramm
Policy Adviser
E-mail: j.schramm@cipd.co.uk
Ms. Cathy Doyle, Information Officer
E-mail: c.doyle@cipd.co.uk
Web address: <http://www.cipd.co.uk>

MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og
skóla
EDUCATE - Iceland
Laugavegi 51
IS-101 REYKJAVIK
Tel. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
Ms. Stefania Karlsdóttir
General Director
E-mail: stefania@mennt.is
Ms. Adalheidur Jónsdóttir
Project Manager
E-mail: alla@mennt.is
Ms. Bára Stefánsdóttir, Librarian
barastef@ismennt.is
Web address: <http://www.mennt.is>

NCU

Leonardo Norge
P.O. Box 2608
St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 18 01
Ms. Aagot van Elslande
E-mail:
Aagot.van.Elslande@teknologisk.no
Web address: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

DGEAC

European Commission
DG Education and Culture
Rue de la Loi 200
B-1049 BRUXELLES
Tel. (32-2) 295 75 62
Ms. E. Spachis
Tel. (32-2) 295 59 81
Ms. D. Marchalant
Fax (32-2) 295 57 23
Fax (32-2) 296 42 59
Ms. Eleni Spachis
E-mail: eleni.spachis@cec.eu.int
Ms. Dominique Marchalant
E-mail:
dominique.marchalant@cec.eu.int
Web address: http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

EURYDICE

the Education Information Network
in Europe
Le réseau d'information sur l'éduca-
tion en Europe
15 rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tel. (32-2) 238 30 11
Fax (32-2) 230 65 62
Ms. Luce Pepin, Director
E-mail: info@eurydice.org
Ms. Patricia Wastiau-Schlüter
E-mail:
patricia.wastiau.schluter@eurydice.org
Web address:
<http://www.eurydice.org>

FVET

Foundation for Vocational Education
and Training Reform
Liivalaia 2
EE-10118 TALLINN
Tel. (372) 631 44 20
Fax (372) 631 44 21
Ms. Lea Orro
Managing Director
E-mail: lea@sekr.ee
Ms. Eeva Kirsipuu
E-mail: eeva.kirsipuu@sekr.ee
Web address: <http://www.sekr.ee/eng/index.html>

ETF

European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 TORINO
Tel. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
Ms. Gisela Schüring
Information and Publications
Department
E-mail: gis@etf.eu.int
Web address:
<http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

OIT

Centre international de formation de
L'OIT
Viale Maestri del Lavoro, 10
I-10127 TORINO
Tel. (39-011) 69 36 510
Fax (39-011) 69 36 535
Ms. Catherine Krouch
Documentation
E-mail: c.krouch@itcilo.it
Web address: <http://www.itcilo.org>

ILO/BIT

International Labour Office
Bureau International du Travail
4 Route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel. (41-22) 799 69 55
Fax (41-22) 799 76 50
Ms. Pierrette Dunand
Employment & Training Department
Documentalist
E-mail: dunandp@ilo.org
Web address: <http://www.ilo.org>

DFEE

Department for Education and
Employment
Room E3
Moorfoot
SHEFFIELD
S1 4PQ
United Kingdom
Tel. (44-114) 259 33 39
Fax (44-114) 259 35 64
Ms. Amanda Campbell
Librarian
E-mail:
enquiries.library@dfee.gov.uk
Web address: <http://www.open.gov.uk/index/.dfee/dfeehome.htm>

CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de
Investigación y Documentación so-
bre Formación Profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
11000 MONTEVIDEO
URUGUAY
Tel. (598-2) 92 05 57
Tel. (598-2) 92 00 63
Fax (598-2) 92 13 05
Mr. Pedro Daniel Weinberg
Director
E-mail: weinberg@cinterfor.org.uy
Mr. Juan Andres Tellagorry
Documentalist
E-mail: tellagor@cinterfor.org.uy
Web address: <http://www.cinterfor.org.uy>



Derniers numéros en français



N° 20/2000

Politique de l'Union européenne: une rétrospective

- Le cadre politique et juridique du développement de la politique de formation dans l'Union européenne. Première partie: du traité de Rome au traité de Maastricht (Steve Bainbridge, Julie Murray)

Questions de politique actuelles

- Mémoire de Berlin pour la modernisation de la formation professionnelle. Orientations pour la création d'un système dual, pluriel et modulaire ("système DPM") d'éducation et formation tout au long de la vie
- En quête de la qualité dans les écoles. Le point de vue des employeurs (Groupe de travail informel des fédérations d'employeurs)
- Travailler pour apprendre: une approche holistique de l'éducation et de la formation des jeunes (Peter Senker, Helen Rainbird, Karen Evans, Phil Hodgkinson, Ewart Keep, Malcolm Maguire, David Raffé, Lorna Unwin)

Développements de politique: débats

- Les personnes faiblement qualifiées sur le marché européen du travail: vers une plate-forme minimale d'enseignement? (Eugenia Kazamaki Ottersten, Hilary Steedman)
- Le concept de plate-forme minimale d'enseignement – Contenu éducatif et méthodes pour améliorer la situation des bas niveaux de qualification (Arthur Schneeberger)
- Parvenir à une plate-forme minimale d'enseignement pour tous – Questions cruciales pour les stratégies et les options politiques (Roberto Carneiro)



N° 21/2000

Évolution dans la formation professionnelle initiale

- L'enseignement professionnel qualifié après 2000: rapport sur un projet pilote en Suède (Jan Johansson, Torsten Björkman, Marita Olsson, Mats Lindel)
- La certification des compétences partielles
Une troisième voie vers un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur en Norvège (Karl J. Skårbrevik, Finn Ove Båtevik)
- La formation et l'enseignement professionnels à l'école – une initiative australienne: vers l'intégration des études professionnelles et générales dans le programme du secondaire supérieur (John Polesel)
- Développement de programmes pédagogiques dans le cadre de la formation professionnelle duale en Allemagne (Klaus Halfpap)

Questions de politique

- La contribution active de la formation et du dialogue social au changement organisationnel (Michael Kelleher, Peter Cressey)
- Cadre politique et juridique pour le développement de la politique de formation dans l'Union européenne
2^e partie – de Maastricht à Amsterdam (Steve Bainbridge, Julie Murray)
- La Cour de justice européenne promeut la mobilité des étudiants (Walter Demmelhuber)

Étude de cas

- Héraclès, un projet associatif d'intégration sociale et professionnelle des travailleurs handicapés (Marc Schaeffer)



N° 22/2001

Recherche

- Profils de compétences en France et en Allemagne, aux Pays-Bas, au Portugal, en Suède et au Royaume-Uni (Åsa Murray, Hilary Steedman)
- La formation des installateurs d'équipements techniques du bâtiment: comparaison avec la France et l'Allemagne (Derek King)
- Assurer la transparence des compétences: identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel (Jens Bjørnåvold)

La formation professionnelle et les jeunes

- Avers et envers de la "qualification initiale": vers un socle de compétences de base pour tous (Ben Hövels)
- Que faire des "décrocheurs"? Un commentaire (Mark Blaug)

La formation professionnelle en dehors de l'Union européenne

- Analyse comparative des systèmes de contrôle des connaissances, d'évaluation et de certification français, allemand et turc (Tomris Çavdar)
- La formation professionnelle en Amérique latine (Manfred Wallenborn)



Prière de découper ou de recopier le bon de commande, de le glisser dans l'enveloppe à fenêtre et de l'envoyer au CEDEFOP



- Veuillez m'envoyer un exemplaire de démonstration gratuit
- Je souhaite lire européen et m'abonne à la Revue européenne "Formation professionnelle" pour un an. (3 numéros, EUR 15 plus TVA et frais d'envoi)
- Veuillez m'envoyer les numéros suivants de la Revue européenne "Formation professionnelle" au prix symbolique de EUR 7 par exemplaire (plus TVA et frais d'envoi)

CEDEFOP

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle
PO Box 22427

GR-55102 Thessalonique

Numéro				
Langue				

Nom et prénom _____

Adresse _____



Revue européenne “Formation professionnelle” Appel à contributions

La Revue européenne “Formation professionnelle” publie des articles rédigés par des chercheurs ou des spécialistes de la formation professionnelle et de l’emploi. Nous sommes en quête de contributions permettant à un vaste public de décideurs politiques, de chercheurs et de praticiens à l’échelle internationale d’être informés des résultats des recherches de haute qualité qui sont menées, notamment de la recherche comparative transnationale.

La Revue européenne est une publication indépendante, dont les articles sont soumis à une critique exigeante. Elle paraît trois fois par an en anglais, français, allemand et espagnol et jouit d’une large diffusion à travers l’Europe, à la fois dans les États membres de l’Union européenne et au-delà de ses frontières.

La Revue est publiée par le Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) et vise à contribuer au débat et à la réflexion sur l’évolution de la formation et de l’enseignement professionnels, notamment en l’inscrivant dans une perspective européenne.

Dans la Revue seront publiés des articles qui présentent des idées nouvelles, rendent compte des résultats de la recherche ou exposent les expériences et pratiques nationales et européennes. Elle comprendra également des prises de position et des réactions à propos des questions liées à la formation et à l’enseignement professionnels.

Les articles proposés à la publication doivent être précis, tout en étant accessibles à un public large et varié. Ils doivent être suffisamment clairs pour être compris par des lecteurs d’origines et de cultures différentes, qui ne sont pas nécessairement familiarisés avec les systèmes de formation et d’enseignement professionnels d’autres pays. En d’autres termes, le lecteur devrait être en mesure de comprendre clairement le contexte et l’argumentation présentés, à la lumière de ses propres traditions et expériences.

Parallèlement à leur publication, les articles de la Revue paraissent sous la forme d’extraits sur Internet. Il est possible d’avoir un aperçu des numéros précédents à l’adresse suivante: <http://www.trainingvillage.gr/etv/editorial/journal/journalarc.asp>.

Les auteurs des articles peuvent les rédiger soit en leur nom propre, soit en tant que représentants d’une organisation. La longueur des articles devrait être de 2500 à 3000 mots. Ils peuvent être rédigés dans l’une des langues suivantes: espagnol, danois, allemand, grec, anglais, français, italien, néerlandais, norvégien, portugais, finnois et suédois.

Les articles seront transmis au Cedefop soit sur support papier accompagné d’une copie sur disquette (format Word), soit par courrier électronique (annexe au format Word); ils seront accompagnés d’une biographie succincte de l’auteur indiquant ses fonctions actuelles. Tous les articles proposés seront examinés par le Comité de rédaction de la Revue, qui se réserve le droit de décider de leur publication et informera les auteurs de sa décision. Les articles publiés dans la Revue ne doivent pas nécessairement refléter le point de vue du Cedefop. Au contraire, la Revue offre la possibilité de présenter différentes analyses et des positions variées, voire contradictoires.

Si vous souhaitez nous envoyer un article, veuillez contacter Steve Bainbridge (rédacteur) par téléphone: (30) 310 490 111, par fax (30) 310 490 175 ou par courrier électronique à l’adresse suivante: sb@cedefop.gr.

La **Revue Formation professionnelle**
paraît trois fois par an en 4 langues (DE, EN, ES, FR).

L'abonnement comprend tous les numéros de la
Revue européenne Formation professionnelle qui
paraissent au cours de l'année, s'il n'est pas résilié
avant le 30 novembre.

La Revue européenne Formation professionnelle
vous sera expédiée par l'Office des publications
officielles des Communautés européennes à
Luxembourg et la facture par votre bureau
distributeur de l'UE.

Le prix de l'abonnement ne contient pas la TVA.
Ne payez qu'après réception de la facture!

Revue européenne Formation professionnelle
N° 23 mai – août 2001/II



Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Adresse postale : PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tél. (30-31) 490 111 Fax (30-31) 490 020
E-mail: info@cedefop.eu.int Page d'accueil: www.cedefop.eu.int
Site interactif: www.trainingvillage.gr
