

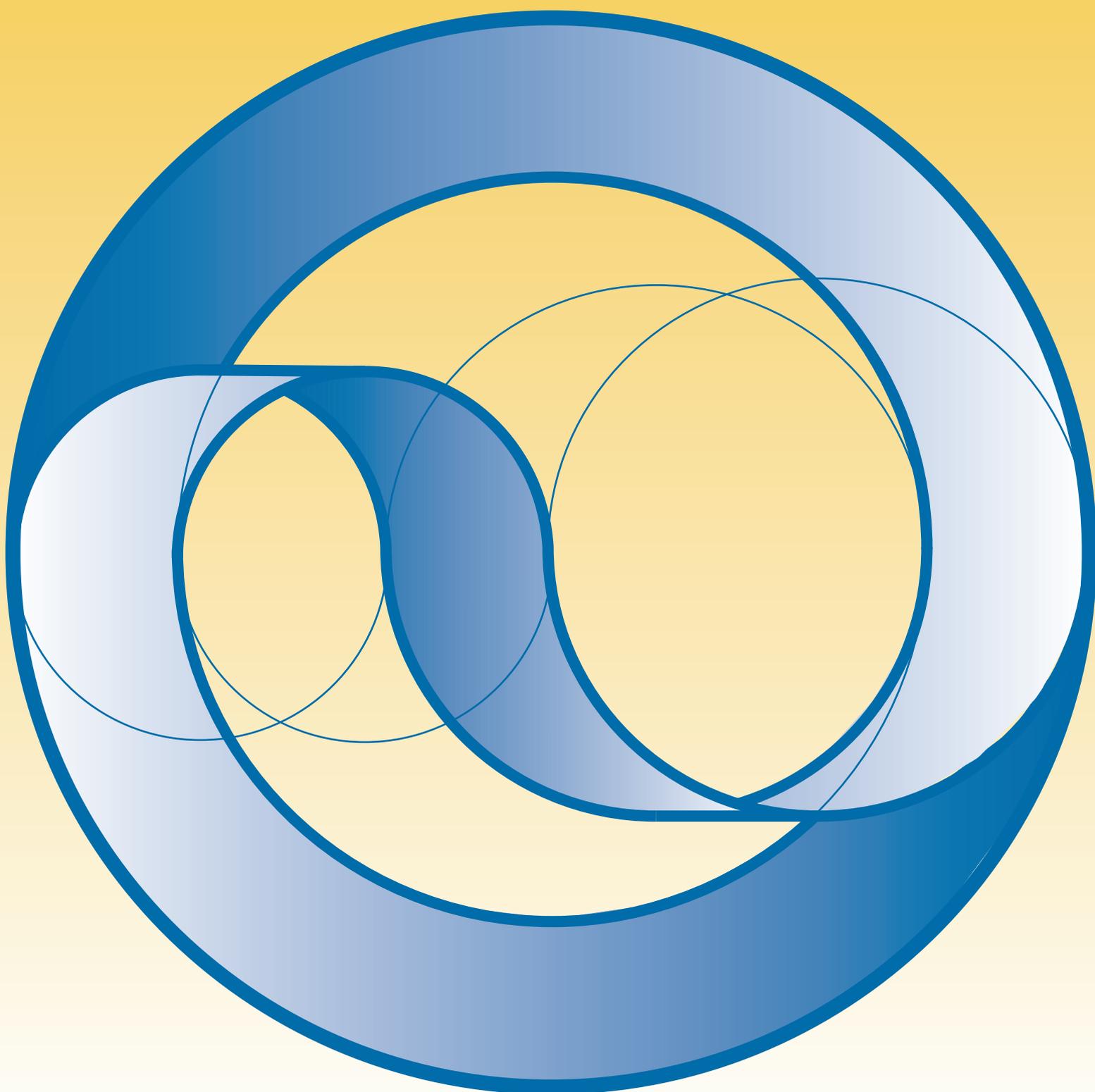
N° 26 mai - août 2002/II

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) 2310 490 111

Fax (30) 2310 490 099

E-mail:

[info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int)

Page d'accueil:

[www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)

Site Web interactif:

[www.trainingvillage.gr](http://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:

**Martin Mulder**

Wageningen University, Pays-Bas

**Steve Bainbridge**

Cedefop, Grèce

**Aviana Bulgarelli**

Isfol, Italie

**Juan José Castillo**

Universidad Complutense de Madrid, Espagne

**Ulrich Hillenkamp**

European Training Foundation, Italie

**Teresa Oliveira**

Universidade Nova de Lisboa, Portugal

**Jordi Planas**

Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne

**Lise Skanting**

Dansk Arbejdsgiverforening, Danemark

**Hilary Steedman**

London School of Economics and Political Science,

Centre for Economic Performance, Royaume-Uni

University of Ljubljana, Slovénie

**Ivan Svetlik**

Cedefop, Grèce

**Manfred Tessaring**

Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS),

**Éric Verdier**

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:

**Éric Fries Guggenheim**

Cedefop, Grèce

Publié sous la responsabilité de:  
Johan van Rens, Directeur  
Stavros Stavrou, Directeur adjoint

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

N° de catalogue: TI-AA-02-026-FR-C

Printed in Belgium, 2003

Responsables de la traduction:  
Sylvie Bousquet;  
Amaryllis Weiler-Vassilikioti

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

Maquette: Agence  
Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

La Revue européenne "Formation profes-  
sionnelle" est également disponible en  
portugais auprès de CIDES  
Ministério do Trabalho e da Solidariedade  
Praça de Londres 2-2°

Couverture: Rudolf J. Schmitt, Berlin

P - 1049-056 Lisboa

Tél. (351-21) 843 10 36

Fax (351-21) 840 61 71

Production technique avec micro-édition:  
Agence Axel Hunstock, Berlin

E-mail: [depp.cides@deppmts.gov.pt](mailto:depp.cides@deppmts.gov.pt)

Clôture de la rédaction: 24.5.2002

**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 114**



# Sommaire

## Recherche sur l'orientation – Contributions présentées à Thessalonique les 19 et 20 octobre 2000 dans le cadre de l'Agora X du Cedefop sur l'«Orientation sociale et professionnelle»

### Recherche sur l'orientation

#### Agora X du Cedefop sur l'orientation sociale et professionnelle ..... 3

Éric Fries Guggenheim

#### Problématiques et finalités du conseil en orientation ..... 5

Jean Guichard

*Les pratiques en orientation dépendent de l'organisation du travail et des conceptions de la qualification professionnelle, mais elle dépendent également des modèles scientifiques utilisés pour étudier les questions d'orientation, ainsi que des finalités éthiques, politiques et sociales qu'on leur assigne. Dans le contexte mondial actuel, ne conviendrait-il pas de redéfinir ces pratiques en les référant au «bien commun» ?*

### Orientation professionnelle, formation et emploi

#### Se préparer à une profession ou s'adapter au marché du travail ..... 21

Jean-François Germe

*L'idée de «projet professionnel» de long ou moyen terme, qui est à la base de certaines approches de l'orientation professionnelle, n'est pas toujours pour les individus une stratégie pertinente et adaptée au marché du travail actuel.*

## Recherche

### Le développement des ressources humaines en Europe ...

#### à la croisée des chemins ..... 27

Barry Nyhan

*Le modèle européen traditionnel de «gestion des ressources humaines», qui peut être qualifié de modèle humaniste de croissance, cède le pas, sous la pression de la mondialisation, à une approche utilitariste et instrumentaliste. Quelles perspectives pour l'avenir d'une Europe à la croisée des chemins?*

### Apprentissage coopératif assisté par ordinateur:

#### une incitation à apprendre en profondeur? ..... 41

An Verburgh, Martin Mulder

*Les forces et les faiblesses de l'apprentissage coopératif assisté par ordinateur face à la tendance spontanée des étudiants à esquiver l'apprentissage en profondeur et à se contenter d'un apprentissage superficiel.*

### La mobilité en Europe (EU et EEE) en particulier dans les professions de santé et sous l'angle de la reconnaissance des qualifications

#### professionnelles dans ce secteur ..... 49

Burkart Sellin

*Au niveau quantitatif, la mobilité des travailleurs ne s'est pas significativement accrue depuis l'instauration du marché unique en 1993. Elle a en revanche beaucoup évolué au niveau qualitatif. C'est ce que fait ressortir cet article en prenant l'exemple des professions de santé.*


**Disposer d'un bas niveau d'éducation en Europe: une situation à risque ... 63**

Pascaline Descy

*Cet article se propose de décrire la situation des personnes de faible niveau d'éducation en Europe, grâce à quelques indicateurs calculés à partir des données de l'enquête Forces de travail (Cedefop, Commission européenne, Eurostat, 2001; Eurostat, base de données Newcronos, 2001).*

**Analyse des politiques de formation professionnelle**
**Formation d'aide: filet de sécurité ou préparation à la vie active? ..... 75**

Jittie Brandsma

*Cet article décrit un nouveau type de programmes de formation conçus et mis en œuvre aux Pays-Bas en vue de servir de filets de sécurité pour les jeunes sortant d'un parcours éducatif gravement accidenté.*

**Délocalisation à l'étranger du lieu d'apprentissage:  
un projet pilote en Allemagne ..... 85**

Wolfgang-Dieter Gehrke, Peter-Jörg Alexander

*Présentation d'une expérience de délocalisation à l'étranger des stages pratiques en entreprise dans le cadre de la formation initiale tant duale que scolaire en Allemagne: le cadre institutionnel (allemand et européen), les conditions de réussite, les enjeux.*

**À lire**
**Choix de lectures ..... 93**



# Recherche sur l'orientation

## Agora X du Cedefop sur l'orientation sociale et professionnelle



**Éric Fries  
Guggenheim**  
Cedefop

### Introduction

Les deux articles présentés ici dans cette rubrique «Recherche sur l'orientation» ont été rédigés par deux universitaires français sur la base de leur intervention lors de l'Agora X du Cedefop. Cette Agora, qui s'est tenue à Thessalonique les 19 et 20 octobre 2000, portait sur le thème «l'orientation sociale et professionnelle».

La base de départ théorique de cette Agora était notamment constituée de deux documents:

□ le numéro spécial sur «Le conseil en orientation» (mars 2000/vol. 29/n° 1), de la revue *L'orientation scolaire et professionnelle* de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle – INETOP;

□ la publication commune de la Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail de Dublin et du Cedefop intitulée *Conseil et orientation professionnelle tout au long de la vie*, rédigée par Sylvie Chioussé et Patrick Werquin et publiée dans la série «Cedefop panorama series» (téléchargeable en anglais et en allemand sur le site du Village européen de la formation du Cedefop) <sup>(1)</sup>.

L'Agora a démontré que, dans un monde où la technologie et l'organisation du travail évoluaient en permanence, il était illusoire de rechercher une adéquation stricte entre la formation et l'emploi et que cet état de fait avait totalement modifié l'approche du conseil en orientation et la profession de conseiller d'information et d'orientation.

Le modèle traditionnel, consistant à trouver pour chaque citoyen la carrière correspondant le mieux à ses capacités et à ses goûts, laisse progressivement la place à un modèle de conseil en orientation visant à aider l'individu à s'adapter au mieux aux structures existantes du réel. Il s'agit d'être capable de saisir au vol toute occasion d'emploi intéressante sur un marché du travail fluctuant et imprévisible (Jean-François Germe, directeur du Centre d'études de l'emploi – CEE).

Cela revient, comme l'ont montré plusieurs intervenants (Jean Guichard, Professeur à l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle du Conservatoire national des Arts et métiers, Jacques Limoges de l'Université canadienne de Sherbrook, Finn Thorbjørn Hansen de l'Université danoise de pédagogie), à donner au consultant (celui qui cherche conseil, celui qui consulte) la possibilité d'engager la totalité de sa personnalité dans le processus de conseil et d'orientation.

Dans une société affirmant l'absolue nécessité de se former tout au long de la vie, l'orientation ne peut plus se réduire à un moment particulier de la vie qui correspondrait à celui du passage de la formation à la profession. Les points de passage se sont en effet démultipliés et l'individu doit apprendre à s'orienter de façon constante, ce qui transforme la nature de l'orientation. L'orientation est devenue un acte éducatif à part entière, dans lequel le conseiller d'orientation professionnelle devient à la fois formateur et tuteur, comme l'ont montré un certain nombre d'études de cas présentées lors de l'Agora: conseil d'orientation des chô-

<sup>(1)</sup> [http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5079\\_de.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5079_de.pdf)  
[http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5079\\_en.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5079_en.pdf)



meurs en difficulté (Centro Informazione Disoccupati per persone a rischio di esclusione sociale) en Italie, accompagnateur de recherche d'emploi (Berufsfindungsbegleiter) en Autriche, projet de formation intégrée des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage visant à l'amélioration de leur orientation professionnelle tout au long de la vie à Brême, intégration des enseignants dans la démarche d'orientation en formation initiale à l'école professionnelle supérieure de Frederiksberg (Danemark).

L'ensemble des participants semblent s'être prononcés en faveur d'une conception holistique de l'orientation, prenant en compte tant le devenir professionnel que le projet de vie personnel des individus. C'est d'ailleurs dans ce sens que vont les efforts de la Commission européenne, qui souhaite parvenir à une norme de qualité dans le domaine du conseil et de l'orientation.

Le conseil en orientation est donc une activité de plus en plus complexe et de longue haleine, impliquant une participation active du consultant, qui doit être à même de faire son bilan de compétence, au besoin en utilisant les outils existants (centre de bilan de compétences en France), mais exigeant également (et de plus en plus) de la part du conseiller des compétences analytiques et pédagogiques qui n'ont que peu à voir avec l'information sur les professions de jadis. Ce volet

information perd en effet de sa prégnance. Du fait du développement des outils modernes de communication et d'information, notamment grâce à Internet, la partie informative du travail peut être laissée au consultant, ce qui dégage du temps et de la disponibilité pour les autres tâches du conseiller: formation, tutorat, accompagnement.

Ce sont donc de moins en moins les compétences techniques et de plus en plus les qualités humaines qui font le bon conseiller d'orientation: sa capacité de poser les bonnes questions au bon moment, de façon à faire germer chez le consultant la meilleure stratégie en termes individuels (projet de vie) et collectif (projet professionnel). La méthode socratique en quelque sorte, comme le propose Finn Thorbjørn Hansen de l'Université danoise de pédagogie.

L'ensemble des contributions faites lors de cette Agora, ainsi que la synthèse de l'Agora réalisée par Volker Köditz, sont disponibles sur le site du Village européen de la formation à l'adresse: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/agora/themes/agora10.asp>

Pour plus d'informations sur le projet Agora Thessaloniki:  
Norbert Wollschläger, responsable du projet Agora Thessaloniki  
e-mail: [nw@cedefop.eu.int](mailto:nw@cedefop.eu.int)  
Tél. (30) 2310 490 129



# Problématiques et finalités du conseil en orientation (1)

## Introduction: Cadres, contextes et finalités des pratiques en orientation

Dans les pays industrialisés, les métiers du conseil en orientation sont nés au début du 20<sup>e</sup> siècle. L'orientation consistait alors en un «examen», reposant sur une investigation de nature psychologique, visant à favoriser la transition de l'école à l'emploi. Le modèle dominant était celui d'un appariement sujet-profession se fondant essentiellement sur les aptitudes des jeunes. Dans ce contexte, le praticien était un expert psychotechnicien qui se proposait de convaincre son consultant du bien-fondé de ses conseils.

Aujourd'hui, les pratiques en orientation sont à la fois sensiblement différentes et beaucoup plus diversifiées. Premièrement, elles ne se limitent plus à la question de la transition de l'école à l'emploi. On parle d'orientation tout au long de la vie. Ainsi, l'orientation a trouvé sa place au sein même de l'école. Ce terme y fait référence à deux sortes de phénomènes: la répartition des élèves dans les filières du système scolaire et différentes activités éducatives visant à préparer collégiens et lycéens à effectuer des choix de carrière professionnelle et personnelle. Par ailleurs, l'orientation est aussi conçue comme un ensemble d'aides apportées aux adultes lors des transitions qui marquent le cours de leur vie.

Deuxièmement, les pratiques actuelles en orientation ont une perspective plus large que la simple question de l'insertion et des transitions professionnelles. Leur objet est désormais ce que Donald Super (1980) nomma le «*life space career*

*development*» (le développement de la carrière dans l'espace d'une vie), c'est-à-dire le problème de l'articulation dynamique des différents rôles sociaux. Troisièmement, ces pratiques se présentent généralement comme moins directives qu'antérieurement. L'idée dominante est celle d'un «consultant» qui doit se déterminer lui-même. Il s'agit alors de l'aider à se représenter de la manière la plus exhaustive possible la tâche «faire des choix pour son orientation» et à définir des priorités quant à son développement personnel.

Quatrièmement, ce «consultant» est conçu comme un individu se développant tout au long de sa vie. On le pense capable de se forger de nouvelles compétences déterminées par les expériences qu'il vit. On parle désormais d'«organisation qualifiante», de «validation des acquis» et de «bilans de compétences». Cinquièmement, la frontière est aujourd'hui moins nette entre activités de formation et d'orientation. Ainsi, les pratiques éducatives en orientation tiennent une place croissante dans les programmes scolaires des pays riches. Elles relèvent autant des enseignants que des conseillers d'orientation. Certains stages de formation continue comprennent à la fois des séquences d'acquisition de connaissances générales ou de savoir-faire professionnels et des activités d'aide à la définition d'objectifs personnels ou professionnels.

Ces différents développements des pratiques en orientation semblent déterminés par l'évolution de la situation dans laquelle elles s'effectuent. Comprendre leurs transformations, évaluer la pertinence de l'une ou de l'autre à un moment donné, s'interroger sur leurs évolutions possibles



**Jean Guichard**

Professeur à l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle du Conservatoire national des Arts et métiers

**Les pratiques en orientation ont considérablement évolué depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle. Cela s'explique par les transformations de l'organisation du travail et l'émergence de nouvelles conceptions de la qualification professionnelle. Ces pratiques dépendent cependant aussi des modèles scientifiques utilisés pour étudier les questions d'orientation, ainsi que des finalités éthiques, politiques et sociales qu'on leur assigne. Outre que les sciences humaines d'aujourd'hui brossent un portrait du sujet humain différent de celui couramment pris en compte en orientation, les finalités de ces pratiques restent dans l'ombre. Dans le contexte mondial actuel, ne conviendrait-il pas de redéfinir ces pratiques substituant à l'actuelle question centrale de l'orientation: comment aider chacun à se réaliser pleinement en tant qu'individu séparé - une autre: comment aider chacun à réaliser sa propre humanité en aidant autrui à réaliser la sienne?**

(1) Ce texte reprend certains des points développés dans J. Guichard et M. Huteau. *Psychologie de l'Orientation*. Paris: Dunod, 2001.



nécessitent par conséquent de les situer au sein des sociétés où elles se développent. Une telle analyse peut être conduite à trois niveaux: celui des cadres idéologiques généraux qui déterminent la manière dont nous nous posons certains problèmes; celui des contextes économiques, techniques, sociaux et scientifiques qui structurent les questions d'orientation; celui des finalités et des objectifs implicites ou explicites orientant ces pratiques.

## 1 Les cadres idéologiques généraux

Quatre cadres idéologiques généraux jouent un rôle déterminant dans notre conception actuelle des pratiques en orientation. Il s'agit, premièrement, de la centration sur l'individu, deuxièmement, de la responsabilité qui lui est attribuée de se construire lui-même, troisièmement, de la centralité de l'activité professionnelle dans la construction identitaire et dans l'intégration sociale et, quatrièmement, de notre conception de l'avenir comme incertain et instable.

### 1.1 La centration sur l'individu

Les premiers psychologues qui, en France, ont jeté les bases de l'orientation professionnelle, Édouard Toulouse (1903) et Alfred Binet, ne séparaient pas les problèmes sociaux et les problèmes individuels. Pour Binet (1908), par exemple, l'orientation professionnelle devait contribuer à la construction d'une société «où chacun travaillerait selon ses aptitudes reconnues de manière à ce qu'aucune parcelle de force physique ne fût perdue pour la société». Pour de tels auteurs, c'est la réalisation d'une juste organisation sociale qui constituait la raison d'être des pratiques en orientation.

La conception de Frank Parsons (1909) – le «père de l'orientation» aux États-Unis – est un peu différente. Elle est plus proche du cadre idéologique dans lequel sont conçues les pratiques d'orientation d'aujourd'hui. Pour Parsons, c'est l'individu qui est au centre du dispositif et les besoins sociaux passent au second plan. La société est alors vue, selon le titre de l'ouvrage de Norbert Elias (1987, 1991), comme «la société des individus».

### 1.2 Découvre qui tu veux être et construis-toi toi-même

Aujourd'hui, nous considérons plus encore chacun comme un individu autonome, responsable et capable d'indépendance par rapport aux configurations concrètes dans lesquelles il se trouve pris. Cette représentation nous conduit à considérer le développement personnel de chacun comme une sorte de règle morale fondamentale qui pourrait s'énoncer ainsi: «construis-toi toi-même».

### 1.3 Réalise-toi et intègre-toi par ta vocation professionnelle

Nous considérons de plus que l'engagement dans une activité professionnelle est une occasion privilégiée de cette construction de soi. «Se construire en se réalisant à travers sa vocation professionnelle»: telle semble être la forme dominante de la conception de l'existence, au 20<sup>e</sup> siècle, dans les pays riches. Certes, cette norme n'est pas tout à fait générale. Dans la première moitié du siècle, elle concernait surtout les garçons et les hommes. Aujourd'hui, l'importance du chômage dans de nombreux pays riches et le développement de nouvelles formes de pauvreté ont fait apparaître la figure sociale de «l'exclu» dont on doute de «l'employabilité». La question se pose de l'identification de chacun par son activité professionnelle.

La crise de l'emploi apparue dans les années 70 a été décrite par d'assez nombreux auteurs (Rifkin, 1995, 1996; Méda, 1995; Perret, 1995; etc.) comme le début d'une ère où l'emploi, sous les influences conjuguées des progrès technologiques et de la mondialisation de l'économie, se raréfierait constamment. De ce fait, beaucoup de personnes seraient nécessairement privés d'emploi ou contraintes de travailler à temps partiel. Le travail perdrait alors de sa centralité. Par exemple, Dominique Méda (1997) rappelle que le travail «n'a pas toujours été associé aux idées de création de valeur, de transformation de la nature, de réalisation de soi...». Elle conclut de son analyse historique «que le travail n'est pas la seule façon de se réaliser» et qu'«il n'est pas le mode essentiel selon lequel se tisse le lien social». Dès lors, «la fin du travail» (Rifkin), aurait pour conséquence que le travail



deviendrait «une valeur en voie de disparition» (Méda). Dans cette perspective, en se situant à long terme, les individus auraient toujours besoin d'aide, plus encore qu'aujourd'hui sans doute, mais les pratiques d'orientation professionnelle telles que nous les connaissons perdraient leur signification.

Néanmoins, malgré les évolutions dont elle est l'objet, il semble bien que l'activité professionnelle ne puisse être considérée dans nos sociétés comme une occupation parmi d'autres destinée à devenir mineure. Yves Clot observe, en dépit des analyses du type de celle de Dominique Méda, que ce qui différencie fondamentalement le travail des activités extra-professionnelles, c'est son caractère «structurellement impersonnel, non immédiatement intéressé». Il observe que le travail propose «la rupture entre les *'pré-occupations'* personnelles du sujet et les *'occupations'* sociales dont il doit s'acquitter. Elles seules lui permettent de s'inscrire dans un échange où la place et la fonction sont nommées et définies indépendamment des individus qui les occupent à un moment donné» (Clot, 1999, p. 71). Selon Clot, c'est précisément parce que le travail n'occupe plus la presque totalité de l'existence et qu'il ne constitue plus un type d'activités obligées, liées à la naissance (comme dans les sociétés rurales où il allait de soi que le fils succédât à son père), qu'il tient aujourd'hui une place si centrale dans l'existence de chacun. Il est désormais «l'objet d'une demande nouvelle de réalisation de soi qui emprunte beaucoup de sa vitalité aux moments extra-professionnels du cycle de vie» (Clot, 1999, p. 71).

#### 1.4 Un avenir instable

Notre manière de concevoir les problèmes d'orientation est aussi déterminée par des interrogations relatives à notre capacité à anticiper l'avenir. Nous le concevons incertain. Nous l'imaginons volontiers instable. De nombreux travaux contemporains (Riverin-Simard, 1996; Boutinet, 1998; Dubar, 2000) soulignent que les «carrières professionnelles» correspondent désormais moins à un «développement vocationnel» qu'à un «chaos»: elles forment plus rarement une continuité (par exemple: de postes de plus en plus qualifiés dans la même entreprise ou dans

un même secteur de production). Les individus sont plus souvent confrontés à des ruptures dans leur vie professionnelle. Les évolutions marquant leur vie personnelle sont parallèles: les familles sont moins stables, les changements de régions sont plus fréquents. Ces divers phénomènes de «ruptures» dans la vie des individus ont été subsumés sous l'appellation commune de «transitions». Désormais, les pratiques en orientation ne peuvent par conséquent éviter, comme le soulignent Denis Pelletier et Bernadette Dumora (1984, p. 28), d'apprendre aux individus «les stratégies à court terme» et «les ajustements successifs».

## 2 Les contextes

Si les cadres idéologiques jouent un rôle dans la conception des questions sous-jacentes aux pratiques en orientation, celles-ci dépendent aussi des contextes sociaux dans lesquels on les formule. Trois de ces contextes semblent jouer un rôle fondamental: ceux, d'une part, de l'organisation du travail et de la formation, et celui, d'autre part, des problématiques scientifiques qui permettent de modéliser ces questions d'une certaine manière.

### 2.1 Organisations du travail, conceptions de la qualification et questions de l'orientation

Dans un article publié en 1955, mais toujours d'actualité, Alain Touraine a décrit trois formes d'organisation du travail qui se sont développées au cours du 20<sup>e</sup> siècle. À chacune d'elles correspond une conception particulière de la qualification professionnelle. Les pratiques en orientation semblent avoir été assez étroitement déterminées par ces représentations de la qualification. Ces activités apparaissent en effet s'inscrire dans trois grands modèles, dont chacun correspond à l'une de ces conceptions. S'y ajoute depuis quelques années une quatrième figure, liée au développement de l'emploi précaire.

#### 2.1.1 Le système professionnel de travail et l'orientation vers des métiers

L'organisation qui domine au début du siècle est le système professionnel de travail. C'est un mode de production proche de l'artisanat: le travailleur doit avoir



des «tours de main», «du métier». Il détient un capital de savoirs et de savoir-faire qu'il peut acquérir par un apprentissage méthodique, généralement long. Ce capital renvoie à son être même: il est mécanicien, menuisier (de même que, s'agissant de professions, on «est» avocat ou médecin). Le métier contribue à la définition de l'identité individuelle dont il est souvent l'un des constituants majeurs.

Si l'apprentissage est long, il est par conséquent coûteux. Le choix d'une vocation est une affaire sérieuse qui demande des techniques sûres. On donne des conseils. Le conseiller est un expert dont la psychotechnique est la science. La notion d'aptitude est centrale. Il s'agit de prévoir le plus objectivement possible le métier auquel le jeune va se préparer et qu'il devrait exercer pour le reste de son existence. «L'examen psychologique d'orientation» représente la forme prototypique de l'intervention des conseillers.

### **2.1.2 Le «fordisme» et l'orientation vers des emplois**

Ces notions de «métier» et d'une orientation professionnelle fondée sur les aptitudes se trouvèrent radicalement remises en cause dans de nombreux secteurs de la production par les deux inventions – relatives à l'organisation du travail – d'Henry Ford qui s'inspirait de Frederick W. Taylor: d'abord l'assemblage et, ensuite, la ligne de production. Cette organisation du travail eut pour conséquence que de nombreux agents de production n'eurent plus de métier. La notion fondamentale n'est alors plus celle de «métier», mais celle d'«emploi» («job»). La qualification prend un autre sens. Elle n'est plus «attachée à l'ouvrier»: elle n'est plus définie en référence aux compétences incorporées par les salariés. Désormais, elle est référée au poste de travail (Dubar, 1996, p. 182): ce sont les spécifications techniques des machines qui conduisent à préciser la qualification du poste (est-il pénible? Est-il complexe?).

Dans cette organisation fordiste du travail, «le noyau dur de la compétence est la formation sur le tas», observe Dubar (1996, p. 186). Le travailleur ne peut plus s'identifier à partir d'un métier qui le définirait de manière essentielle. Tout au plus est-il «agent de production», «opérateur». S'il change d'emploi, sa qualifica-

tion peut être remise en cause. Dans ce système de travail, souligne Dubar, l'identification principale est celle qui relie l'individu à son collectif de travail. Celui-ci constitue une véritable «communauté professionnelle» avec son langage et ses normes informelles.

Les observations effectuées par Paul Willis (1977, 1978) auprès des ouvriers de la sidérurgie dans les «Midlands» constituent une illustration paradigmatique des traits spécifiques d'une telle «identité professionnelle» dans le contexte particulier de cette industrie. L'identité de ces ouvriers se fondait sur une forte opposition entre «nous» (ceux de l'atelier, ceux qui «sont dans le coup») et «eux» (les autres, les «fayots»). La virilité en constituait une dimension primordiale: ces ouvriers sidérurgistes tiraient leur fierté du sentiment d'effectuer un métier dur, demandant de la force, de la résistance. Ils considéraient leur emploi comme un «vrai métier» par opposition au travail de bureau et, plus généralement, aux «emplois de femmes». Cette identité professionnelle se vivait quotidiennement par une «ré-organisation» du travail au sein de l'atelier en marge des prescriptions formelles que les contremaîtres rappelaient, par un système de plaisanteries ayant notamment pour fonction de rappeler les normes et valeurs du groupe et, aussi, par un langage particulier. Paul Willis résuma l'ensemble de ses observations sous le vocable de «culture de l'atelier» (*shop-floor culture*).

Dans de tels contextes, le conseil en orientation prend un sens différent de celui qu'il avait dans le modèle de l'orientation vers un métier. La question des aptitudes personnelles n'est plus le cœur du problème: il s'agit plutôt de déterminer si le jeune s'adaptera à ces conditions de travail, s'il se reconnaîtra dans ces collectifs de production, s'il partage déjà (ou est susceptible de partager) les valeurs de tel ou tel groupe de travailleurs, etc. Certes, aucune réflexion systématique ne semble alors avoir été menée à ce sujet par les praticiens de l'orientation. Néanmoins, l'organisation fordiste du travail avait déterminé un mode d'appariement «individu-profession» nettement plus faible que celui requis par le système professionnel du travail. Or, ce mode d'appariement est au fondement même des outils d'orientation (principalement: les



questionnaires d'intérêts) qui se développent alors. Selon toute vraisemblance, ces outils ne purent avoir qu'une importance nettement plus grande dans les pratiques des conseillers (qui se définissaient comme conseillers d'orientation «professionnelle») que celle que ces derniers lui reconnurent. Cette orientation vers des emplois se fonde en effet sur des considérations relatives à la personne sociale du travailleur. Le questionnaire d'intérêt d'Edward Strong (1936) – élaboré dès la fin des années 20 – peut être considéré comme le prototype d'une telle approche. Comme on le sait, ce test demande à ceux qui le remplissent d'indiquer des préférences dans des domaines d'activités divers ou pour des personnages célèbres: il s'agit de vérifier si l'individu a bien les mêmes «goûts» que ceux avec lesquels il travaillera.

### **2.1.3 Le modèle de la compétence et l'orientation vers des fonctions professionnelles**

Au cours de ces dernières décennies, le développement de l'informatique constitua probablement l'un des facteurs majeurs de l'évolution du procès de production. Elle eut un retentissement majeur sur l'organisation du travail. Touraine observe que l'automatisation correspond à un nouveau système de travail qu'il nomme «technique». Dans celui-ci, la qualification correspond à un statut reconnu dans un système social de production. Ce «système technique du travail» sollicite diverses habiletés spécifiques des salariés, différentes de celles que requerrait le «métier» du «système professionnel du travail».

Ces habiletés sont fondamentalement liées aux interactions que constitue désormais la situation de travail. L'activité au travail prend en effet la forme d'une fonction professionnelle qui s'insère dans un réseau. Dans un tel cadre, observent Even Loarer et Michel Huteau (1997) ainsi que Philippe Zarifian (1988; 2001), certaines compétences sont essentielles: le pouvoir de coopération (impliquant la sociabilité et l'art de communiquer), la prise d'initiative (nécessitant une souplesse d'adaptation), la prise de responsabilités (renvoyant à la capacité à faire face à des événements inattendus et supposant le développement de savoir-faire nouveaux), l'exigence de rigueur

(notamment quant à la qualité des résultats).

Trois points différencient fondamentalement ce modèle des deux précédents. D'abord, le travailleur y est perçu comme détenteur d'un capital de compétences, à la différence de l'opérateur de l'organisation fordiste. Mais ensuite, il est aussi considéré comme capable d'en développer de nouvelles, notamment en fonction de l'évolution des situations de travail dans lesquelles il se trouve. On parle ainsi d'organisation qualifiante et de formation tout au long de la vie. Enfin, à la différence du modèle des aptitudes, ces compétences paraissent être étroitement liées aux contextes dans lesquelles elles se manifestent. C'est moins l'acteur professionnel en lui-même que les interactions professionnelles (actions, interlocutions, rôles, etc.) qui semblent désormais centrales.

Les techniques de bilans des compétences et les procédures de validation et de reconnaissance des acquis sont les pratiques d'orientation paradigmatiques du système technique du travail.

### **2.1.4 Mondialisation et «chaos vocationnel»: l'orientation comme aide aux transitions**

Les transformations économiques de la période récente (c'est-à-dire le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication et, plus encore, la mondialisation consécutive du capital et du travail) ont conduit à une segmentation accrue du marché de l'emploi. Selon la théorie de la segmentation, il n'existe en effet pas un seul, mais plusieurs marchés du travail cloisonnés (voir, par exemple, Tanguy (dir.), 1986, p. 217-221). Le segment primaire est celui des emplois intéressants et les mieux payés. Le marché secondaire, dont relèvent des salariés de plus en plus nombreux, est celui des emplois mal payés, parfois exercés dans des conditions déplorables. Sur ce marché, les travailleurs n'ont besoin que de peu de formation. Ils doivent être très flexibles et ils «font partie des groupes victimes de discrimination: femmes, jeunes, étrangers» (Orivel et al., 1975, p. 407).

Ce développement de l'emploi précaire se manifeste, pour un nombre croissant de salariés, par l'expérience de devoir vivre,



de manière répétitive, des «transitions» professionnelles qui ne correspondent généralement pas au «développement d'une carrière»: de telles transitions (par exemple: le passage d'une période de chômage à un stage pour demandeur d'emploi) ne permettent en effet pas d'accéder à des fonctions professionnelles plus qualifiées, correspondant à plus de responsabilités et supposant plus de compétences. Comme le soulignent Nancy Schlossberg, Elinor B. Waters et Jane Goodman (1995, p. 28), «une transition peut tout aussi bien être un événement de la vie de l'individu comportant des gains, qu'un événement comportant des pertes».

La notion de «transition psychosociale» a été formalisée par Colin Murray Parkes en 1971. Elle désigne «les changements d'ordre majeur dans l'espace de vie, qui ont des effets durables, qui se produisent dans un espace de temps relativement court et qui affectent de manière déterminante la représentation du monde» (cité par Dupuy, 1998, p. 49). Reprise dans le domaine de l'orientation tout au long de la vie, la transition psychosociale a été définie comme «tout événement produisant des changements dans les relations, occupations quotidiennes, croyances et rôles» (Schlossberg et al., 1995, p. 27).

Dans un tel contexte, les pratiques en orientation se donnent des objectifs moins ambitieux que ceux affichés dans le cadre du modèle de la compétence. Elle vise simplement à aider les consultants à faire face «au mieux» à ces divers événements qui affectent le cours de leur vie. On analyse donc avec eux la situation dans laquelle ils se trouvent, les soutiens dont ils peuvent bénéficier, leurs ressources personnelles (par exemple: leurs caractéristiques psychologiques), ainsi que les stratégies qu'ils peuvent mettre en œuvre (Schlossberg et al., 1995, p. 49).

### **2.1.5 Des pratiques éclectiques**

Les différents systèmes de travail qui viennent d'être décrits sont apparus successivement. La mondialisation de l'économie (avec la division mondiale du travail et les «délocalisations» de l'emploi) est un phénomène récent. Cela ne signifie pas pour autant que tous les métiers faisant appel à des aptitudes ou des savoir-faire précis ont disparu. De même, les emplois «fordistes» coexistent avec des fonctions

relevant du modèle de la compétence. Dans le même temps, nombreux sont ceux qui connaissent des transitions «répétées», longues ou douloureuses. Les pratiques en orientation d'aujourd'hui rencontrent ainsi des questions de différentes natures. C'est la raison pour laquelle elles apparaissent souvent éclectiques, voire syncrétiques, mêlant des outils ou des méthodologies issues des diverses «strates» de l'évolution des questions d'orientation que l'on vient d'évoquer.

## **2.2 Organisation de la formation et problématiques de l'orientation scolaire**

L'organisation du travail n'est pas le seul contexte qui joue un rôle dans la détermination des problématiques de l'orientation. La structure du système scolaire, c'est-à-dire l'organisation de l'école, constitue un élément fondamental de cette définition.

La comparaison de l'Allemagne et de la France constitue un exemple à ce sujet extrêmement intéressant dans ce domaine: les organisations scolaires de ces deux pays diffèrent radicalement. En France, il existe une école secondaire unique et les établissements de formation technique et professionnelle sont intégrés à ce système scolaire. En Allemagne, il existe trois types d'établissements secondaires et la formation professionnelle et technique relève en grande partie des entreprises. Il résulte de ces différences d'organisation que les pratiques des conseillers français et allemands diffèrent de manière essentielle.

Dans le système français, observe Henri Eckert (1993, p. 272), «le contrôle de la mobilité professionnelle intergénérationnelle passe entre les mains de l'école, au détriment des services d'orientation». Les conseillers ne se trouvent plus en position de décideurs, mais d'accompagnateurs de l'élève. Les questions qui se posent à eux sont les suivantes: le conseiller doit-il se limiter à fournir des informations, ou bien doit-il se faire éducateur en stratégie de prise de décision, ou encore devenir un psychologue de la construction de soi?

En Allemagne, observe Henri Eckert (1993, p. 269), l'orientation «se trouve située au point d'articulation entre l'école généra-



liste et la formation professionnelle en entreprise; il lui revient de gérer et de coordonner l'offre et la demande sur le marché de l'apprentissage». Le conseiller d'orientation a ainsi un rôle de contrôle de la mobilité sociale des jeunes. Sa pratique consiste en effet non seulement à favoriser les transitions vers l'apprentissage, mais aussi à évaluer la rationalité des choix.

### **2.3 La modélisation scientifique des questions d'orientation: les psychologies de l'orientation**

Si les questions d'orientation sont fondamentalement sociales et si elles sont déterminées par les cadres et contextes dans lesquels on les formule, elles peuvent aussi être structurées par les problématiques des sciences de l'homme et, tout particulièrement, de la psychologie. Les fondateurs de l'orientation avaient à ce sujet des idées fortes: le développement des connaissances scientifiques garantirait la légitimité des pratiques en orientation. Aujourd'hui, notre point de vue est plus réservé. En effet, nous considérons que c'est seulement la position de fins qui conduit à légitimer telle ou telle pratique. De surcroît, la multiplicité des modèles concurrents ou complémentaires est telle qu'on ne peut plus parler d'une psychologie de l'orientation, mais de psychologies de l'orientation.

#### **2.3.1 La psychologie différentielle et la question du lien individu-profession**

Selon Parsons (1909), la méthode scientifique de l'orientation est simple: elle consiste à relier par un «raisonnement juste» les propriétés des individus à celles des emplois. On a noté que cette manière de poser la question de l'orientation est en adéquation avec le système professionnel du travail. Le postulat fondamental en est qu'il existe des professions bien circonscrites, dont les exigences – susceptibles d'être clairement décrites – peuvent être mises en relation avec des caractéristiques stables des individus. La question scientifique essentielle est alors celle de la détermination de la nature du ou des liens entre individus et professions.

Cette question fut scientifiquement élaborée dans le cadre d'une psychologie différentielle considérant l'individu comme

doté d'une personnalité stable que l'on peut décrire en le positionnant, d'une part, sur de grandes dimensions du fonctionnement intellectuel et, d'autre part, sur de grands traits de personnalité. Dans le champ particulier de l'orientation professionnelle, la psychologie différentielle conduisit à étudier plus spécifiquement les aptitudes, les valeurs, les intérêts et les types professionnels. On a observé que la première de ces notions correspond à la conception d'un lien essentiel entre individus et professions, alors que les modélisations en termes de valeurs, intérêts ou types tendraient plutôt à considérer que cette relation est une représentation.

La théorie de l'adaptation professionnelle (*«Theory of Work Adjustment»*) de René Dawis et Lloyd Lofquist (1984) constitue probablement le modèle prototypique de l'approche différentielle dans le domaine de l'orientation professionnelle des adultes. Les questionnaires de John Holland (1966, 1973) en sont l'exemple paradigmatique dans le champ plus spécifique de l'orientation des jeunes.

#### **2.3.2 Les problématiques développementales, cognitives et sociales de l'orientation tout au long de la vie**

À partir des années cinquante, d'autres questions ont orienté les recherches en psychologie de l'orientation. Elles portent, d'une part, sur la formation des intentions d'avenir et des préférences professionnelles des jeunes et, d'autre part, sur la «construction» des carrières personnelles et professionnelles tout au long de la vie. Ces questions ont été modélisées de bien des manières. On peut citer, à titre d'exemples, le modèle de John Krumboltz (1979) inspiré d'Albert Bandura (1977), celui de la carte cognitive des professions de Linda Gottfredson (1981), ou encore celui de Fred Vondracek, Richard Lerner et John Schulenberg (1986) inspiré de l'écologie du développement humain de Urie Bronfenbrenner (1979), etc. Certaines de ces approches ne constituent que des cadres généraux, alors que d'autres, comme celle de Bernadette Dumora (1990, 2000), reposent sur de nombreuses observations empiriques. Le modèle très général de Donald Super (1980) du *«life space, life span career development»* (le développement de la carrière personnelle et professionnelle



tout au long de la vie) constitue une sorte de synthèse générale de plusieurs des analyses précédentes.

Dans la période la plus récente, les recherches ont surtout visé à décrire les processus de socialisation et à étudier les transitions personnelles et professionnelles. La notion dominante n'y est plus, comme précédemment, celle de «développement», mais celle de «transition»: les trajectoires de la vie adulte y sont conçues comme beaucoup plus dépendantes des contextes et des événements qu'on ne l'imaginait précédemment. Ainsi, Claude Dubar (1992, 1998) décrit les «transactions biographiques» et les «transactions relationnelles» déterminant les constructions identitaires des individus. Certaines analyses, celles de Nancy Schlossberg et al. (1995), par exemple, s'intéressent particulièrement aux «stratégies» que déploient les individus pour faire face aux événements prévus et imprévus qui marquent le cours de leur vie.

### **2.3.3 Carl Rogers et la psychologie du conseil**

Une ligne de démarcation peut être tracée entre les travaux qui visent à décrire les facteurs qui jouent un rôle dans le développement des intentions d'avenir et dans les insertions sociale et professionnelle (les «*career theory*»), pour reprendre la terminologie de John Killeen, 1996) et celles qui s'interrogent sur les modalités d'une intervention efficace (les «*guidance theory*»). Dans le domaine des pratiques, Carl Rogers (1951) est certainement l'un des auteurs qui joua un rôle majeur, que celui-ci soit explicite, comme c'est le cas au Royaume-Uni, ou qu'il reste implicite, comme souvent en France. Son idée centrale est qu'un entretien non directif, conduit par un conseiller adoptant une attitude d'empathie et de compréhension ouverte, permet au consultant de restructurer sa personnalité. Depuis, de nombreuses méthodologies de l'interaction de conseil, s'inscrivant plus ou moins dans cette perspective, se sont développées.

### **2.3.5 Le lien entre recherche en psychologie et pratiques en orientation**

Si la plupart des «modèles théoriques en orientation» résultent de la construction, dans l'un des cadres conceptuels de la psychologie (le behaviorisme, le néo-behaviorisme, le cognitivisme, la psycho-

logie dynamique, la psychanalyse...), de questions sociétales, en retour, le développement des problématiques de la psychologie a certainement joué un rôle dans la conception même des questions de l'orientation. Néanmoins, aujourd'hui, la distance est plus grande entre recherche en psychologie et pratiques en orientation. Quatre catégories de phénomènes l'attestent. Les premiers consistent en un certain désintérêt de la part de nombreux praticiens pour les modèles théoriques en orientation. Les conseillers considèrent souvent que «la théorie ne porte pas sur ce qui arrive réellement dans les pratiques d'orientation, et particulièrement dans l'entretien» (Fielding, 2000, p. 80). Deuxièmement, on relève des critiques, parfois sévères, de la part des théoriciens des pratiques de conseil en orientation. Par exemple, Claude Chabrol (2000, p. 174) se demande si l'entretien n'est pas une technique douce conduisant le consultant à une idéologie consistant à privilégier les explications en termes de dispositions individuelles («il est comme ça»), au détriment des explications par des facteurs situationnels, sociaux ou naturels («il se trouve dans cette situation-là»). Dans le domaine du conseil en orientation, certaines notions comme l'«employabilité» donnent parfois l'occasion de telles attributions «dispositionnelles».

Une troisième observation témoigne de l'éloignement actuel entre les pratiques en orientation et les problématiques scientifiques: certains des problèmes traités par les conseillers dans leurs pratiques ne donnent pas lieu à d'importantes recherches en psychologie, alors qu'ils relèvent de cette discipline. C'est le cas dans le domaine du repérage des compétences ou de la validation des acquis professionnels: la question fondamentale des praticiens («À quelle condition une compétence est-elle – ou peut-elle être rendue – transférable?») ne semble guère étudiée. Les théoriciens des sciences humaines se sont éloignés des questions que soulèvent les praticiens de l'orientation.

Mais, la réciproque est tout aussi vraie: il existe désormais des différences notables entre la conception du sujet humain sous-jacente aux outils utilisés par les praticiens et celle constituant le paradigme dominant en sciences humaines. Les «outils» des praticiens (par exemple: les



«types» de John Holland, 1966, 1973) considèrent généralement l'individu comme doté d'une personnalité stable. Or, dans la période récente, la psychologie et la sociologie ont proposé un modèle du sujet moins «stable» que celui qu'elles postulaient précédemment.

Une synthèse de diverses approches contemporaines en sciences humaines a ainsi conduit à esquisser un modèle de la subjectivité humaine (Guichard, 2001a) reposant sur trois propositions fondamentales. La première considère que cette subjectivité ne peut être analysée qu'en prenant en compte la société où vit l'individu. La deuxième souligne le caractère relativement malléable de cette subjectivité. La troisième envisage la personne humaine comme étant fondamentalement «en tension» entre certaines identifications particulières de soi et le «je» universel (et trinitaire) de la personne (Jacques, 1979, 1982).

Cette affirmation d'une nécessaire prise en compte de la société en vue d'analyser la subjectivité de l'être humain se fonde sur le constat qu'une société donnée détermine à un moment donné une certaine «offre identitaire» que se «représentent» les membres de cette société, chacun à leur manière. Cette offre identitaire se structure dans leur esprit sous forme de schémas mentaux que l'on peut considérer, en reprenant l'appellation proposée par Marvin Minsky, en 1975, comme des «cadres cognitifs». Ces cadres cognitifs identitaires leur permettent de se représenter eux-mêmes et autrui. Ils forment un système dans l'esprit de chacun. Le système des cadres identitaires constitue ainsi le substrat de la représentation de la structure des rapports entre les «catégories sociales» (les «groupes sociaux» ou «communautés» de tous types), telle qu'elle s'organise dans l'esprit d'un individu objectivement et subjectivement situé dans son «cosmos social» (pour reprendre la terminologie de Pierre Bourdieu et Loïc Wacquant, 1992, p. 73). Dans cette perspective, chacun se représente autrui ou soi-même dans des «formes identitaires» construites en se référant à certains de ces cadres (cognitifs) identitaires. La forme identitaire (Dubar, 1998) peut alors être définie comme une représentation consciente de soi ou d'un autrui déterminé selon la structure d'un cadre identitaire précis.

La subjectivité de l'individu humain est néanmoins relativement malléable. La prise en compte des recherches sur l'identité et les groupes conduit, en effet, à distinguer, parmi les formes identitaires, les formes identitaires subjectives. Autant quelques dimensions stéréotypées permettent parfois de situer autrui dans un cadre identitaire déterminé, autant la «forme identitaire subjective» apparaît être une véritable construction de soi dans un cadre identitaire où entrent en jeu des phénomènes d'«identisation», de «personnalisation» (Malrieu, 1979), de «primus inter pares» (Codol, 1975), de «subjectivation» (Foucault, 1982, 1994-IV), etc. Cette construction de soi dépend dans une large mesure des contextes dans lesquels l'individu interagit: l'hypothèse d'une vicariance des formes identitaires subjectives peut être posée. Elle signifie que l'individu se constitue dans des formes identitaires différentes selon les contextes dans lesquels il interagit. C'est la raison pour laquelle on peut considérer sa subjectivité comme «relativement» malléable. La stabilité ou la malléabilité du soi dépend en effet d'abord du degré de complexité de la société où vit l'individu: l'offre identitaire (notamment son volume) varie selon les sociétés. La malléabilité de la subjectivité dépend par ailleurs du degré d'intégration des différents champs de relations sociales de cette société: selon les sociétés, les différents cadres identitaires sont plus ou moins connectés ou déconnectés les uns des autres. Cette malléabilité dépend enfin des interactions dans lesquelles l'individu s'engage: celles-ci lui offrent en effet la possibilité de faire des expériences plus ou moins nombreuses de construction de soi selon la structure de différents cadres identitaires.

Cette vicariance des formes identitaires subjectives n'a pas pour conséquence que le sentiment de former une identité individuelle disparaîtrait. Chacune constitue en effet une manière différente d'être soi. Elles forment – toutes ensemble – un système unifié, constitutif de la subjectivité de l'individu. Mais, plus fondamentalement encore, ce dernier apparaît être «en tension» entre chacune de ses identifications particulières et le «je» universel de la personne (Jacques, 1979, 1982) qui le conduit à s'apercevoir nécessairement à la fois comme «je», «tu» (dans le langage de l'autre à qui il s'adresse) et «il» (celui



dont «tu» parles, en «mon» absence), c'est à-dire comme au-delà de chacune de ses identifications particulières. Confronté à un environnement changeant, ce sujet déploie ainsi une activité constante de «cristallisation» de soi dans des formes identitaires déterminées, sans pouvoir jamais se résoudre à s'arrêter à telle ou telle, parce que, précisément, en tant que «je-tu-il», il ne peut jamais coïncider parfaitement avec aucun de ses «soi» déterminés<sup>(2)</sup>. Il apparaît animé par une sorte de dynamique primordiale qui le conduit à la fois à chercher à s'identifier dans telle ou telle forme, tout en étant toujours au-delà de chacune de ces identifications.

Une telle conception du sujet rend plus complexes les questions dont traite l'orientation. En effet, à l'idée d'un consultant dont on pourrait décrire les principales dimensions de la personnalité se substitue progressivement la conception d'un sujet «multivocal», pour reprendre la terminologie de Bakhtine (1991, voir aussi Wertsch, 1990 et Häyrynen, 1995), dont l'identité n'est jamais définitivement construite. L'objectif du praticien sera-t-il alors d'aider celui qui le consulte à se stabiliser dans certaines formes identitaires (comme le postule – notamment – le modèle de John Holland)? Au contraire, s'agira-t-il d'aider chacun à diversifier le système subjectif des formes identitaires dans lesquelles il se construit, comme le suggère, par exemple la philosophie politique de Michel Foucault (1988; 1994-4)?

### 3 Finalités et objectifs des pratiques en orientation

Si le lien entre pratiques en orientation et recherche en psychologie s'est progressivement distendu au cours du siècle, c'est peut-être parce que la science ne peut apporter de réponse à la demande primordiale des praticiens. Les travaux scientifiques visent en effet à expliquer «comment les choses se passent». Ils ne disent jamais «ce qu'il convient de faire». La question de la science est: «comment?». Elle n'est pas: «en vue de quoi?». La recherche théorique est de l'ordre de la connaissance. Elle vise à décrire en vérité les phénomènes. Elle n'est pas d'ordre axiologique ou praxéologique: elle

n'indique pas quelle(s) fin(s) viser, ni quelle(s) action(s) entreprendre en fonction des résultats qu'elle obtient.

Cela n'a pas pour conséquence que l'approche scientifique serait dépourvue d'un quelconque intérêt pour le praticien. Au contraire! D'une part, elle lui fournit les moyens d'intervention efficaces (par exemple: en lui permettant de comprendre les processus en jeu dans ses activités). D'autre part, elle peut lui révéler des problèmes éthiques qu'il ne soupçonnait pas (par exemple: la «neutralité bienveillante» – qui constitue le principe fondamental de l'entretien d'orientation non-directif – ne serait-elle pas une forme particulièrement subtile de manipulation?).

Néanmoins, seule la détermination de finalités éthiques, économiques et sociales permettent de définir les objectifs des pratiques en orientation. Pour Binet (1908), celles-ci étaient évidentes: l'orientation professionnelle avait pour mission de réaliser une société harmonieuse se fondant sur la reconnaissance par chacun qu'il y occupe la place correspondant à ses aptitudes. L'objectif du praticien de l'orientation était simple: circonscrire avec précision les aptitudes correspondant à chaque profession et celles propres à chaque individu. Finalités et objectifs opérationnels étaient intrinsèquement liés.

La situation actuelle est différente. D'abord, les objectifs opérationnels de ces pratiques sont plus diversifiés qu'au début du siècle. Ensuite, il semble bien qu'on s'interroge assez peu sur les finalités des activités d'orientation et, notamment, sur leurs finalités éthiques et sociales. Enfin, la question de l'articulation entre finalités et objectifs apparaît être passablement complexe.

#### 3.1 Objectifs, demandes et pratiques

Les objectifs des professionnels de l'orientation sont aujourd'hui multiples. Ces praticiens sont amenés à les définir, compte tenu de leur position institutionnelle, en réponse à des attentes, plus ou moins bien explicitées, de leurs consultants. Or, celles-ci peuvent varier sensiblement. Tantôt il peut s'agir, par exemple, d'aider l'un d'entre eux à s'interroger sur celui qu'il veut être, sur les formes identitaires subjectives dans lesquelles il souhaite se

<sup>(2)</sup> Ce qui revient à dire que les processus de personnalisation et d'identification sont interminables.



construire. L'objectif est, par conséquent, de l'amener à prendre du recul par rapport aux formes identitaires qui sont les siennes. Parfois, le problème est celui de la prise de décision. Cette question peut prendre des sens différents et donner lieu à diverses pratiques. Conçue dans une perspective cognitive, elle peut déterminer l'objectif d'aider le consultant à améliorer sa représentation du problème. En revanche, en termes de développement personnel, «aider à se décider» peut signifier permettre au sujet de se cristalliser dans certaines formes identitaires déterminées.

### 3.1.1 Demandes adressées au conseiller

En rapprochant les observations de Josette Zarka (2000) relatives aux interactions de conseil et celles de Bernadette Dumora (1990) portant sur les «logiques» de choix des jeunes, on peut distinguer quatre grandes catégories de questions que ceux-ci – ou leur famille – peuvent adresser au conseiller. Les questions stratégiques sont celles de «*consommateurs d'école*» (Ballion, 1982) se situant dans une logique d'excellence. Leur interrogation peut être résumée ainsi: «quelle est la meilleure stratégie pour atteindre la meilleure position sociale que je puisse espérer atteindre?». Certains jeunes de milieu modeste, que Bernadette Dumora nomme «*pragmatistes*», transposent cette interrogation en mode mineur: «comment faire pour atteindre le but modeste que je me suis fixé?». Les «*demandes ambiguës*» sont le fait de jeunes se trouvant dans une «*situation d'expectative*» ou dans une «*logique de résignation*». Ces demandes mêlent des questions de stratégies scolaires au problème principal de ces élèves: leur faut-il faire ou non le deuil de certaines formes identitaires scolaires ou professionnelles (et même personnelles) dans lesquelles ils anticipaient de se construire? Pour ces jeunes, l'enjeu de l'interaction de conseil est majeur. Enfin, certaines demandes sont «*paradoxales*». On peut les formuler ainsi: «influencez-moi pour que je sois capable de me décider» ou «influencez-moi *ainsi* pour m'assurer de ma décision». Elles émanent de jeunes engagés, soit dans une «logique de rationalisation» (ils font le deuil de leurs «grandes espérances» antérieures), soit dans une «logique de l'illusion» (ils maintiennent ces espérances, bien qu'elles soient dissonnantes avec leur situation actuelle).

La question d'orientation prend parfois la forme très générale: «comment puis-je faire face à cette transition?». Certaines interrogations supposent que le demandeur effectue un bilan général de ses principales expériences de vie et qu'il définit des projets pour son avenir. On parle alors, par exemple, de «bilan de compétences». Ce bilan peut donner aussi lieu à l'entrée dans une démarche de validation des acquis de l'expérience, c'est-à-dire dans une procédure aboutissant à la délivrance d'un diplôme, reconnaissant tous les savoirs acquis à l'occasion des diverses activités professionnelles (voire extra-professionnelles).

### 3.1.2 Un exemple de technique de relation de conseil en orientation

Pour répondre à ces demandes diversifiées, différentes techniques de relation de conseil – mettant en œuvre des outils variés (comme des tests ou des questionnaires) – sont utilisées par les conseillers. À titre d'exemple, on peut citer la démarche proposée par Norman Gysbers, Mary Heppner et Joseph Johnston (1998, 2000). Celle-ci comprend quatre phases principales.

L'entretien s'ouvre par l'établissement d'une «alliance de travail» entre le conseiller et le consultant. Celle-ci comporte trois aspects: un accord sur les buts à atteindre, un accord sur les moyens les plus adaptés pour y parvenir et la construction d'un lien entre le conseiller et le consultant: «Il semble bien qu'une sorte de lien soit nécessaire entre le client et le conseiller, un attachement qui comprend le souci de l'autre (*caring*) et la confiance, car on observe que, sans un tel lien, les efforts (les tâches) destinés à atteindre les objectifs sont compromis» (Gysbers et al., 1998, p. 125).

La deuxième phase se propose de recueillir de l'information relative au consultant dans une multitude de domaines en utilisant des méthodes variées. Parmi les domaines à explorer, on peut citer: les intérêts, valeurs, aptitudes et compétences; les représentations relatives à soi-même, aux autres et aux contextes; les dimensions fondamentales qui semblent structurer la conduite; le statut identitaire en termes d'origine ethnique et de genre (sexuel); les moyens utilisés pour rendre significatifs les rôles, cadres et événements de vie, passés, pré-



sents et à venir; les éventuels obstacles et contraintes d'ordre personnel ou contextuel; le style de décision; etc. Parmi les très nombreuses techniques qui peuvent être utilisées pour recueillir cette information, on peut retenir: l'évaluation du cours de la vie personnelle et professionnelle (*Life Career Assessment*) fondée sur la théorie d'Alfred Adler (1931; Adler distingue trois sphères – intriquées – de relations de l'individu au monde: celles du travail, de la société (les relations sociales) et du sexe (amitié et amour), le génogramme de carrière développé dans le prolongement des travaux de Monica McGoldrick et Randy Gerson (1985, 1990), des classements de métiers, des tests de personnalité ou de capacités, des inventaires standardisés (par exemple: d'intérêts ou de valeurs de travail), des questionnaires [comme l'inventaire des transitions de carrière (*Career Transitions Inventory*) de Mary Heppner (1991), visant à mesurer des variables renvoyant à des processus internes constituant des adjuvants ou des obstacles lors d'une transition].

La troisième phase se propose de comprendre l'information à propos du consultant et de formuler des hypothèses sur ses objectifs et ses problèmes. Le conseiller se fonde sur les modèles théoriques et les théories de la personnalité qu'il connaît; il prend en compte les approches interculturelles et les travaux sur l'identité de genre. Cela le conduit à identifier et analyser «les thèmes du cours de la vie personnelle et professionnelle» du consultant. Gysbers et al. (1998, p. 238) définissent les thèmes du cours de la vie personnelle et professionnelle comme «des mots que les gens utilisent pour exprimer leur idées, valeurs, attitudes et croyances au sujet d'eux-mêmes (déclarations du type: «je suis»), des autres (déclarations du type: «X est») et le monde en général (déclarations du type: «la vie est»). Cette définition des thèmes de vie constitue une sorte «d'analyse de contenu» dialogique où le conseiller propose des thèmes au consultant lors du recueil d'informations (et après celui-ci).

La dernière phase vise à aider le consultant à construire des objectifs de carrière, à définir des plans d'action et à conclure la relation de conseil. La définition d'objectifs implique parfois que le consultant recherche des informations. Les qualités

fondamentales d'un objectif sont d'être précis et observables, de comprendre un calendrier pour sa réalisation, de pouvoir être atteint, et, éventuellement, écrit. Ces objectifs doivent pouvoir être déclinés en un plan d'action précis conduisant à leur réalisation. La relation de conseil se termine par un bilan de l'ensemble du processus et par une conclusion de la relation.

### 3.1.3 L'éducation en orientation

La relation de conseil en tête à tête n'est cependant pas la seule forme que prennent les pratiques en orientation. À partir des années soixante-dix, dans la plupart des pays riches, des activités d'éducation en orientation se sont progressivement développées (Guichard, 2001b; Guichard, Guillon et Lowit, 2001). Elles visent à aider les bénéficiaires (essentiellement des jeunes) à se faire une meilleure représentation du problème «faire des choix pour son orientation».

D'un point de vue pédagogique, on peut distinguer deux grandes classes de pratiques dans ce domaine: celles que Hoyt (1977) nomma «infusion» et celles correspondant à des programmes spécifiques. L'«infusion» désigne l'utilisation d'un enseignement ordinaire pour contribuer à l'éducation à l'orientation. On parlera, par exemple, d'«infusion» si un professeur de langues étrangères fait son cours en travaillant avec ses élèves sur des documents visant à faire connaître les métiers à des jeunes d'un pays étranger où l'on parle ladite langue et s'il les conduit à comparer ces documents avec ceux produits dans son propre pays.

Les programmes d'éducation en orientation constituent des suites de séquences éducatives destinées à trouver leur place dans l'emploi du temps des élèves, à côté des autres enseignements. De nombreux programmes d'éducation en orientation utilisés avec des jeunes scolarisés reposent sur le modèle traditionnel de l'orientation: l'appariement. Dans cette intention, ils conduisent les participants à produire des portraits d'eux-mêmes en termes d'intérêts, de valeurs, de qualités, de résultats scolaires, etc. La structure de ces portraits est évidemment déterminée par les taxinomies constituant les fondements de la méthode. Les élèves effectuent un travail analogue avec les professions et les



formations. Ils disposent ainsi d'un répertoire de dimensions communes les décrivant ainsi que les professions (ou formations). Le programme les conduit à déterminer un mode particulier d'intégration de ces dimensions qui leur permet de réaliser l'appariement. L'une des taxinomies les plus utilisées pour cet appariement est celle de John Holland.

### 3.2 Les finalités

Si les objectifs des pratiques sont généralement explicites, il n'en va pas de même des finalités. Dans ce domaine, tout se passe comme s'il régnait, depuis Parsons, une sorte de consensus: le développement de l'individu et sa capacité à faire face aux transitions constituent le centre du dispositif. Partant de «la demande du consultant», il s'agit de lui permettre de tirer le meilleur parti des atouts dont il dispose, compte tenu des contraintes que lui imposent les contextes dans lesquels il se trouve.

Implicitement, le modèle dominant est celui d'un ajustement au monde tel qu'il est. Cette vue est parfois explicitée – et radicalisée – par certains idéologues. Par exemple, l'un des dirigeants d'un syndicat patronal français affirmait il y a peu, que la finalité de l'orientation est de conduire chacun à accepter les enjeux de la mondialisation économique. Il s'agit de préparer les jeunes à vivre dans un monde où le rôle des régulations collectives serait minimal. La finalité de l'orientation aujourd'hui serait par conséquent de «préparer les jeunes à la flexibilité» et de les conduire à «accepter la révolution structurelle de l'emploi» (de Calan, 1997, p. 205).

Tout en restant centrés sur l'individu, d'autres assignent des finalités moins «économistes» aux pratiques en orientation. C'est le cas, par exemple, du recteur Claude Pair, dans un texte qu'il présente comme une réponse à l'assertion précédente: «l'école a à développer et à ancrer la personnalité, à permettre à chaque jeune de se construire une identité, de faire des projets, de créer. En fait, ce qu'on appelle éducation aux choix, c'est tout cela» (Pair, 1997, p. 251).

Il semble cependant que l'on pourrait concevoir des finalités d'une autre nature

pour l'orientation. Un comité d'experts de l'UNESCO a ainsi proposé en 1970 une définition de l'orientation ouvrant la voie vers des considérations moins individuelles, voire individualistes: «l'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence, avec le souci conjoint de servir la société et l'épanouissement de sa responsabilité» (Danvers, 1992, p. 190).

Cette définition met l'accent sur le développement social («servir la société») et la construction morale («l'épanouissement de sa responsabilité») de l'individu. Dans une telle perspective, on peut, par exemple, poser que, dans la mesure où les quatre cinquièmes de l'humanité vivent dans une grande misère, l'orientation pourrait viser à préparer les jeunes à contribuer à la réalisation d'un monde où la distance entre les nantis et les démunis diminue. On peut aussi penser que ces pratiques devraient se proposer – à un moment où les questions identitaires apparaissent à ce point cruciales (comme la multiplication des conflits ayant de tels enjeux l'indiquent) – d'aider l'individu à prendre conscience des limites des cadres identitaires qui constituent son «petit-monde».

### 3.3 L'articulation des finalités et des objectifs

Il convient néanmoins de souligner que le problème de l'articulation des fins et des objectifs des pratiques en orientation doit aussi être analysé. Un même objectif peut en effet correspondre à des finalités opposées. Par exemple, des activités de mise à distance des formes identitaires actuelles peuvent aussi bien avoir pour fin de développer la flexibilité de futurs travailleurs, que de conduire des jeunes à remettre en cause leurs stéréotypes «identitaires» et à prendre conscience des dangers dont ceux-ci sont porteurs. De même, telle ou telle activité – amenant (par exemple) des adolescents de divers milieux à mener en commun des actions collectives de développement local – peut les amener à acquérir des compétences utiles aussi bien pour «faire carrière» dans le cadre de la compétition économique



mondiale que pour s'investir dans des activités de développement des pays pauvres.

### 3.4 Des pratiques en orientation visant à assurer un développement humain

Au final, une remarque s'impose. La plupart des approches des choix professionnels, des projets d'avenir, du cycle de vie ou des transitions présentent deux caractéristiques. D'une part, elles ne concernent pas la personne dans sa totalité, mais se concentrent, à des degrés divers il est vrai, sur l'un de ses aspects: sa formation, son orientation et son insertion professionnelle. D'autre part, elles sont fondées sur une conception «positive», voire «irénique» de l'être humain: elles peuvent être lues comme des visions laïcisées de l'idée d'un homme occupé à réaliser sur terre l'œuvre de Dieu. Ce faisant, ces approches méconnaissent la négativité – souvent liée de manière essentielle à certaines cristallisations identitaires – dont l'être humain a donné la preuve tout au long du 20<sup>e</sup> siècle. Elles expliquent assez bien comment on devient ingénieur (et aussi pour quelles raisons on peut se décider à devenir ingénieur), mais elles ne disent rien sur ce que fera cet ingénieur: participer au développement d'une région déshéritée ou établir les plans d'un dispositif destiné à anéantir entièrement des groupes humains.

La question qui fonde aujourd'hui les pratiques (et les recherches) en orientation est en effet la suivante: «comment permettre à chacun de se réaliser pleinement?». De plus, ces pratiques s'organisent autour de la conception selon laquelle (on l'a déjà noté) l'individu, aidé par le conseiller, doit trouver par lui-même «sa» réponse à cette question correspondant à un modèle individualiste de l'orientation. Or, rien n'exclut qu'un individu donné ne considère que sa réalisation de soi passe par son engagement dans tel ou tel groupuscule activiste développant une idéologie nihiliste...

C'est la raison pour laquelle les praticiens et les théoriciens de l'orientation ne semblent pas avoir d'autre alternative aujourd'hui que d'entreprendre une réflexion sur le Bien et sur le «Bien commun». Celle-ci pourrait les conduire à placer le souci du développement de l'hu-

manité d'autrui et de soi-même au centre du conseil en orientation. Le principe fondamental en serait que la réalisation humaine de soi, que visent les pratiques en orientation, ne peut se faire sans le développement d'autrui. La question centrale de l'orientation ne serait plus: «comment aider chacun à se réaliser pleinement en tant qu'individu séparé?». Elle serait: «comment aider chacun à réaliser sa propre humanité en aidant autrui à réaliser la sienne, pleinement et à sa manière?». Certes, dans ces deux perspectives, les pratiques en orientation s'adressent bien à l'individu. Mais, dans la première, la fin est celle de la réalisation d'individus conçus comme des êtres séparés, alors que, dans la seconde, la fin est celle du développement de l'humanité de chacun.

Cette nouvelle perspective pour l'orientation aurait pour règle de se fonder sur des valeurs qui puissent être érigées en principes «universels» pour l'action, des valeurs telles que «permettre à chacun de développer, à sa manière, ses caractéristiques pleinement humaines». Cette recherche de principes universellement acceptables pour fonder les pratiques en orientation conduirait certainement les conseillers à devoir faire évoluer certaines attentes individuelles qui, dans leur formulation brutale, ne peuvent être universalisées. C'est le cas, par exemple, de «je veux me réaliser pleinement». Un tel désir peut en effet impliquer de s'attacher à détruire tout ce qui est perçu comme un obstacle à sa réalisation; tout: y compris autrui.

Faut-il souligner que cette recherche de principes universels n'a pas pour conséquence de proposer une sorte de modèle abstrait de l'humanité? L'objectif n'est pas de nier les formes identitaires particulières, bien au contraire. Il est de promouvoir la reconnaissance de l'humanité d'autrui, par-delà les différences ethniques, culturelles, religieuses, sociales, sexuelles, etc. Cela implique, bien entendu, de concevoir des pratiques en orientation se proposant de lutter contre tout enfermement identitaire de l'individu le conduisant à rejeter, comme non humaine, toute forme identitaire ne correspondant pas à ses cadres identitaires subjectifs (Guichard, 2001a; Guichard et Huteau, 2001). De telles pratiques auraient pour objectif de donner l'occasion au



consultant de se (ré)instituer comme personne (Jacques, 1982), c'est-à-dire comme produit ternaire (je – tu – il) de la relation dialogique à autrui, relation qui le constitue comme tel et le conduit, chaque fois qu'elle s'instaure à nouveau, à se distancier de chacune de ses cristallisations de soi.

Cette proposition, visant à assurer un fondement moral universel aux activités d'orientation, ne serait pas sans conséquence, quant aux activités concrètes des praticiens de l'orientation. Par exemple,

s'il s'avère que certaines des formes actuelles d'organisation de la production produisent non pas un développement de la personne, mais bien sa réelle «souffrance au travail» (Dejours, 1998; Hiri-goyen, 2001), des enseignements devraient en être tirés relativement aux programmes d'éducation en orientation. On peut par exemple imaginer que ceux-ci se fonderaient sur une réflexion sur ce qu'est le «travail humain» et qu'ils se donneraient pour objectif de préparer les jeunes à en revendiquer, précisément, le côté humain, pour eux-mêmes et pour autrui.

### Bibliographie

- Adler, A.** *What life should mean to you*. Boston: Little, Brown, 1931.
- Bakhtin, M. M.** *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas Press, 1981.
- Ballion, R.** *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock, 1982.
- Bandura, A.** *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.
- Binet, A.** Préface. In *L'Année psychologique*. Paris: Masson, 1908, n° 8.
- Bourdieu, P.; Wacquant, L.** *Réponses*. Paris: Le Seuil, 1992.
- Bourdieu, P.; Wacquant, L.** *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1992.
- Boutinet, J.-P.** *L'immaturité de la vie adulte*. Paris: PUF, 1998.
- Bronfenbrenner, U.** *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MS: Harvard University Press, 1979.
- Chabrol, C.** Contrats de communication et entretiens d'orientation, dispositifs clinique et psychosocial? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2000, n° 29, p. 171-180.
- Clot, Y.** *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999.
- Codol, J. P.** On the so-called «superior conformity of the self: twenty experimental investigations. *European Journal of Social Psychology*, 1975, n° 5, p. 457-501.
- Danvers, F.** *700 mots – clefs pour l'éducation*. Lille: PUL, 1992.
- Dawis, R. N.; Lofquist, L. H.** *A psychological theory of work adjustment. An individual-differences model and its applications*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- Calan de, D.** Préparer les jeunes à la flexibilité. In *L'orientation face aux mutations du travail*. Paris: Syros, 1997.
- Dejours, Ch.** *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris: Le Seuil, 1998.
- Dubar, C.** Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 1992, n° 33, p. 505-530.
- Dubar, C.** La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail*, 1996, n° 2, p. 179-193.
- Dubar, C.** Identité professionnelle et récits d'insertion. Pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1998, n° 27, p. 95-104.
- Dubar, C.** *La crise des identités; l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF, 2000.
- Dumora, B.** La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège: continuité et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1990, n° 19, p. 111-127.
- Dumora, B.** *Les intentions d'orientation; aspects développementaux et psychosociaux*. Document de synthèse pour une habilitation à diriger des recherches. École doctorale Entreprise – Travail – Emploi de l'université de Marne-la-Vallée et du Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris (Document multigraphié), 2000.
- Dupuy, R.** Transitions et transformations des identités professionnelles. In A. Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Saint Agne: Eres, 1998, p. 45-72.
- Elias, N.** *La société des individus*. Paris: Arthème Fayard, 1991.
- Eckert, H.** *L'orientation professionnelle en Allemagne et en France*. Paris: L'Harmattan, 1993.
- Fielding, A. J.** Pourquoi les praticiens disent-ils que «la théorie n'est pas utile à la pratique»? Une propo-



sition pour adapter la pratique aux exigences du 21<sup>e</sup> siècle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2000, n° 29, p. 79-90.

**Foucault, M.** The Subject and Power. In M. Foucault: *Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: University Press, 1994.

H. Dreyfus; P. Rabinow (dir.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago, IL: University Press. Traduction française, (1994), *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1982, vol. IV, p. 222-243.

**Foucault, M.** Technologies of the self. In P. H., Hutton; H., Gutman; L. H., Martin: *Technologies of the Self: a seminar with Michel Foucault*, p. 16-49. P. H. Hutton, H. Gutman; L. H. Martin (dir.), *Technologies of the Self: a seminar with Michel Foucault* (p. 16-49).

Anherst, MS: the University of Massachusetts Press. Traduction française (1994), *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1988/1994, vol. IV, p. 783-813.

**Gottfredson, L. S.** Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 1981, n° 28, p. 545-579.

**Guichard, J.** Adolescents' scholastic fields, identity frames and forms and future projects. In J. E. Nurmi (dir.), *Navigating through adolescence: European perspectives*. New York: Garland Publishing, 2001a, p. 275-302.

**Guichard, J.** A century of career education: Review and perspectives. *International Journal for educational and vocational guidance*, 2001b, n° 1, p. 155-176.

**Guichard, J.; Guillon, V.; Lowit, V.** (dir.) Éduquer en orientation: enjeux et perspectives. Actes du colloque international INETOP-CNAM (24-26 mai 2000). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2001, n° 30, (Hors-série), p. 1-606.

**Guichard, J.; Huteau, H.** *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod, 2001.

**Gysbers, N. C.; Heppner, M. J.; Johnston, A.** *Career counseling: process, issues, and techniques*. Boston: Allyn & Bacon, 1998.

**Gysbers, N. C.; Heppner, M. J.; Johnston, A.** Conseil et développement de carrière tout au long de la vie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2000, n° 29, p. 91-115.

**Häyrynen, Y. P.** Le concept de soi: un bien personnel, une norme ou une entité légitime? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1995, n° 24, p. 5-17.

**Heppner, M. J.** *The career transitions inventory*. Columbia, MI: University of Missouri, 1991.

**Hirigoyen, M. F.** *Malaise dans le travail. Harcèlement moral: démêler le vrai du faux*. Paris: Syros, 2001.

**Holland, J. L.** *The psychology of vocational choice: a theory of personality types and model environments*. Waltham, MA: Blaisdel, 1966.

**Holland, J. L.** *Making vocational choices: a theory of careers*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973.

**Hoyt, K.-B.** *A primer for career Education*. Washington: Government Printing Office, 1977.

**Jacques, F.** *Dialogiques, recherches logiques sur le dialogue*. Paris: PUF, 1979.

**Jacques, F.** *Différence et subjectivité*. Paris: Aubier, 1982.

**Killeen, J.** Career theory. In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd; R. Hawthorn (dir.), *Rethinking careers education and guidance, theory, policy and practice*. London: Routledge, 1996, p. 23-45.

**Krumboltz, J.-D.** A social learning theory of career decision making. In A.-M. Mitchell, G.-B. Jones; J.-D. Krumboltz (dir.), *Social Learning and Career Decision Making*. Cranston, Rhode Island: The Carroll Press, 1979.

**Loarer, E.; Huteau, M.** *Comment prendre en compte la notion de comportement professionnel?* Paris: INETOP, 1997.

**McGoldrick, M.; Gerson, R.** *Genograms in family assessment*. New York: W.W. Norton, 1985.

**McGoldrick, M.; Gerson, R.** *Génogramme et entretien familial*. Paris: E.S.F, 1990.

**Malrieu, P.** La crise de personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales. *Psychologie et Education*, 1979, n° 3, p. 1-18.

**Méda, D.** *Le travail, une valeur en voie de disparition*. Paris: Aubier, 1995.

**Méda, D.** La fin de la valeur travail. In O. Mongin (dir.), *Le travail, quel avenir?* Paris: Gallimard - Folio actuel, 1997.

**Minsky, M.** A framework for representing knowledge. In P. H. Winston (dir.), *The psychology of computer vision*. New York: McGraw-Hill, 1975.

**Orivel, F.; Eicher, J. C.** Coûts et avantages de l'éducation. *Orientations*, 1975, n° 56, p. 383-407.

**Pair, Cl.** Éduquer aux choix ou préparer à la précarité. In Cité des Sciences et de l'Industrie, *L'orientation face aux mutations du travail*. Paris: Syros, 1997, p. 241-253.

**Parkes, C. M.** Psycho-social transitions: A field for study. *Social Sciences and Medicine*, 1971, n° 5, p. 101-105.

**Parsons, F.** *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin, 1909.

**Pelletier, D.; Dumora B.** Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation. In D. Pelletier; R. Bujold (dir.), *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi, Québec: Gaëtan Morin, 1984.

**Perret, B.** *L'avenir du travail*. Paris: Le Seuil, 1995.

**Rifkin, J.** *The end of work: the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. New York: Putnam's sons, 1995.

**Rifkin, J.** *La fin du travail*. Paris: La Découverte, 1996.

**Riverin-Simard, D.** Le concept de chaos vocationnel: un pas théorique à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1996, n° 25, p. 467-487.

**Rogers, C.** *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1951.

**Schlossberg, N. K.; Waters, E. B.; Goodman, J.** *Counseling adults in transitions - Linking practice with theory* (2<sup>e</sup> éd.). New York: Springer, 1995.

**Strong, E.** Interest of men and women. *The Journal of Social Psychology*, 1936, n° 7, p. 49-67.

**Super, D.** A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 1980, n° 13, p. 282-298.

**Tanguy, L.** (dir.) *L'introuvable relation formation - emploi. Un état des recherches en France*. Paris: La Documentation Française, 1986.

**Toulouse, É.** Les règles du travail. *Le Journal*. 20 septembre, 1903.

**Touraine, A.** La qualification du travail: histoire d'une notion. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 1955, n° 13, p. 27-76.

**Vondracek, F.-W.; Lerner, R.-M.; Schulenberg J.-E.** *Career development: a life span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986.

**Watts, A. G., Law, B., Killeen, J., Kidd, J. M.; Hawthorn, R.** (dir.) *Rethinking careers education and guidance, theory, policy and practice*. London: Routledge, 1996.

**Wertsch, L.-V.** The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In L. C. Moll (dir.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociobistorical psychology*. New York: Cambridge University Press, 1990.

**Willis, P.** *Learning to labour: How working-class kids get working-class jobs*. New-York: Columbia University Press, 1977.

**Willis, P.** L'école des ouvriers. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1978, n° 24, p. 50-61.

**Zarifian, P.** L'émergence du modèle de la compétence. In F. Stankiewicz (dir.), *Les entreprises face aux ressources humaines*. Paris: Economica, 1988.

**Zarifian, P.** *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Rueil-Malmaison: Liaisons, 2001.

**Zarka, J.** Conseils et limites: limites du conseil au-delà des limites. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2000, n° 29, p. 141-169.



# Orientation professionnelle, formation et emploi

## Se préparer à une profession ou s'adapter au marché du travail



**Jean-François Germe**

Centre d'études de l'emploi/  
Conservatoire national des arts et métiers, Paris

Nous voudrions ici brièvement avancer trois idées.

La première est que la compréhension que l'on peut avoir de l'orientation professionnelle repose nécessairement sur un modèle – autrement dit, une analyse particulière – des liens entre formation et emploi et des carrières professionnelles.

La seconde est que les évolutions actuelles du marché du travail <sup>(1)</sup>, des carrières et des mobilités professionnelles sont en contradiction avec certaines conceptions explicites ou implicites de l'orientation professionnelle.

La troisième est que l'idée de «projet professionnel» de long ou moyen terme, qui est à la base de certaines approches de l'orientation professionnelle, n'est pas toujours pour les individus une stratégie pertinente et adaptée au marché du travail actuel.

### Une orientation professionnelle rationnelle?

L'orientation professionnelle, notamment lorsqu'elle concerne les jeunes, vise à établir un lien entre un individu, une profession et une formation. Des conceptions différentes de l'orientation existent selon la façon dont on caractérise chacun de ces éléments et dont on définit les liens qu'ils peuvent entretenir.

Essayons de dégager une conception imaginaire de l'orientation professionnelle; une conception de l'orientation que l'on voudrait rationnelle et normative, c'est-à-dire susceptible de guider l'action en matière d'orientation. Elle pourrait reposer sur les données suivantes:

- des activités professionnelles organisées en **métiers**, nettement identifiables et repérables,
- des **formations professionnelles** organisées de façon à préparer aux métiers existants,
- des individus en mesure de **choisir** un métier qu'ils souhaiteraient exercer.

### Qu'en est-il des liens entre ces éléments?

Les formations professionnelles permettent d'accéder aux métiers existants, la détention de la formation vaut «passeport» d'accès aux métiers. Quant aux individus, ils doivent faire un choix rationnel reposant sur leurs capacités et les métiers ayant besoin de main-d'œuvre.

On voit ici intervenir une autre rationalité, celle de l'individu, qui, pour pouvoir s'exercer correctement, présuppose plusieurs éléments:

- l'individu peut et doit mettre en œuvre un **projet** professionnel, c'est-à-dire une intentionnalité et un ordonnancement de

**Ce article défend une thèse, à savoir que les individus développent des comportements d'adaptation à un marché du travail plus actif et plus volatile, et donc plus incertain et complexe. En bref, on pourrait parler de «comportements marchands sur le marché du travail, proches de ce que l'on peut attendre d'un agent économique rationnel sur un marché». Il en résulte que l'idée de «projet professionnel» de long ou moyen terme, qui est à la base de certaines approches de l'orientation professionnelle, n'est pas toujours pour les individus une stratégie pertinente et adaptée au marché du travail actuel.**

<sup>(1)</sup> Cette contribution reprend certains éléments d'un texte déjà publié.



la mise en œuvre des moyens (formation notamment) permettant de le réaliser; l'existence d'un projet est vue comme l'une des conditions permettant d'instituer la rationalité de l'orientation, l'ordonnement des moyens est une mise en relation normative de l'individu, des formations et des emplois;

□ le projet est nécessairement un projet de **long terme**, car le processus de formation et l'accès à l'emploi exigent un temps long de réalisation;

□ il existe une **continuité** des éléments constitutifs des trajectoires des individus: entre l'intention et le projet, entre la formation et le métier exercé, au sein même de la vie professionnelle entre les emplois tenus;

□ l'**information** enfin est évidemment une autre des conditions clés de l'existence d'une orientation rationnelle, car elle est au fondement des choix que doit faire l'individu.

Cette conception de l'orientation professionnelle est certes fictive. Chacun sait que la réalité est plus complexe, évolutive et différente de pays à pays compte tenu de l'organisation des systèmes de formation et des systèmes d'emploi. Mais elle n'est qu'en partie théorique. Elle a parfois une valeur normative, en ce sens qu'elle... «oriente» l'action. Aider les individus à construire un projet, améliorer l'information sur les métiers et sur les capacités des individus sont en effet aujourd'hui des champs d'action importants pour l'exercice de l'orientation professionnelle.

## L'émergence de nouvelles trajectoires professionnelles

On voudrait maintenant montrer que les notions sur lesquelles repose ce modèle imaginaire de l'orientation professionnelle sont de plus en plus en écart avec les évolutions de l'emploi et des marchés du travail. L'écart est tel que ce modèle perd, peut-être, sa valeur normative.

Dans ce but, on pourrait aborder successivement les éléments cités ci-dessus. Ainsi, par exemple, la notion de métier

mériterait d'être discutée et approfondie. L'émergence de la notion de compétence et d'une gestion des compétences fait l'objet de nombreux travaux susceptibles d'aboutir à une conception renouvelée de l'orientation. Dans le cadre de cette contribution, on se limitera à un aspect moins bien connu de l'évolution de l'emploi, celui des mobilités professionnelles.

L'idée que l'on avance est simple. Les notions de projet, de continuité, de long terme n'éclaircissent en rien certaines des mobilités effectuées sur le marché. Il peut même sembler impossible ou peu pertinent pour les individus d'élaborer des projets professionnels de long terme. On s'intéresse ici à des mobilités des adultes en France, mais certains des faits constatés concerneraient aussi les jeunes s'insérant dans l'emploi.

Posons d'abord trois constats sur l'évolution des mobilités professionnelles, constats qui conduisent à supposer l'émergence de nouvelles logiques de trajectoires professionnelles et de nouvelles articulations entre la formation et ces trajectoires:

□ le marché externe devient plus actif, comme en témoigne l'accroissement du nombre des salariés qui changent d'entreprise;

□ les mobilités actuelles s'accompagnent moins fréquemment que par le passé de promotions professionnelles, ce qui doit probablement être relié à la diminution de la part des mobilités volontaires;

□ le lien entre les formations et la mobilité se distend et se modifie. La formation s'accompagne moins souvent d'une progression professionnelle au sein des entreprises. Elle bénéficie surtout aux actifs les plus stables.

Ces évolutions ont plusieurs conséquences.

La première résulte directement des freins à la mobilité ascendante. Les mobilités sont aujourd'hui davantage horizontales, c'est-à-dire au sein d'un même niveau d'emploi apprécié à l'aide d'une nomenclature professionnelle. Il est donc légitime de supposer que les mobilités professionnelles actuelles s'accompagnent



plus fréquemment que par le passé d'un changement d'activité professionnelle à un même niveau, ou qu'elles s'accompagnent de changements fonctionnels importants dans les différents emplois occupés par un individu. On a pu parler ainsi de mobilités diagonales (Drexel, 1996) en référence à l'érosion de la relation entre promotion et formation continue et pour désigner des évolutions fonctionnelles accompagnées d'une amélioration de la situation d'emploi des personnes au sein d'un même niveau professionnel. Des mobilités diagonales ou horizontales plus nombreuses laissent également supposer un lien plus relâché entre spécialité de formation initiale et spécialité de l'emploi exercé. Les mobilités s'inscriraient donc moins que par le passé dans un espace professionnel unique, a fortiori dans un marché professionnel (Paradeise, 1988).

La seconde conséquence concerne les projets des individus en rapport avec leur carrière professionnelle et les formations qu'ils souhaitent poursuivre à titre individuel. La réalisation de ces projets, recherche d'un autre emploi, recherche d'une progression professionnelle, suivi d'une formation, s'effectue plus difficilement que par le passé dans les marchés internes, c'est-à-dire au sein de l'entreprise. L'activation du marché externe conduit les individus à se donner des objectifs professionnels et de formation de relativement court terme compte tenu de l'incertitude du marché. Le risque accru de chômage rend également plus risqués des investissements de long terme, donc rend plus risqués (et ainsi plus coûteux) des objectifs de long terme.

La troisième conséquence concerne la nature des objectifs de formation que se donnent les individus. La formation est considérée comme une ressource permettant la réalisation d'un projet professionnel. La réduction de l'horizon d'un projet, les changements de fonction comme de profession, conduiraient les personnes à rechercher des formations de plus courte durée, aidant à ces transitions. Des certifications intermédiaires et des compléments de formation acquis à un coût moins élevé qu'une formation diplômante classique permettent mieux aux individus de saisir des occasions sur le marché. Les observations sur l'emploi et les recrute-

ments montrent l'importance prise par la détention d'une double compétence et par des éléments autres que la maîtrise d'un domaine professionnel particulier, entraînant une modification des frontières entre les qualifications (Combes et al., 1996). Cela est particulièrement net pour les emplois tertiaires, dont les contours professionnels sont souvent plus flous que les emplois industriels.

## **Discontinuité, court terme et stratégies individuelles**

### **Le faible poids de la logique de métier et les discontinuités**

Les conditions actuelles de l'emploi et du marché du travail entraînent des discontinuités fortes de spécialité professionnelle entre l'emploi actuel, la spécialité de formation initiale des individus, leur projet professionnel et la spécialité de formation envisagée.

On a pu montrer (Germe, Pottier, 1998) que, sur une population d'adultes suivant une formation professionnelle à leur initiative en France, plus de 60 % de la population observée était marquée par une telle discontinuité au regard du lien entre l'emploi actuel et l'emploi envisagé par l'individu à l'issue de sa formation. L'existence ou non d'une telle continuité est très structurante de la population. Il y a donc une grande cohérence entre l'existence ou non de cette continuité et la typologie de la population décrite ci-dessus. Ainsi s'opposent nettement deux populations. L'une s'inscrit dans une logique que l'on pourrait qualifier de «métier», au sens où les individus orientent leur action, bâtissent leurs «plans», en fonction d'un domaine professionnel auquel ils appartiennent en raison de leur emploi actuel et de leur formation initiale. L'autre s'inscrit au contraire dans une logique différente, où l'appartenance à un métier n'est pas la référence de l'action et des projets. Au regard de cette opposition, ce sont surtout les techniciens et les ingénieurs qui s'inscrivent le plus massivement dans la logique de métier. Elle se caractérise pour ceux-ci par une trajectoire souvent sur un marché interne d'entreprise, longue, où la compétence technique et scientifique est la compétence



de base mobilisée dans le travail. À l'inverse, les employés et ouvriers s'inscrivent massivement dans la seconde. Les cadres et professions intermédiaires du tertiaire se répartissent entre les deux logiques, ce qui paraît cohérent avec le flou souvent constaté des contours des différents types d'emplois tertiaires.

L'idée même de continuité, d'appartenance à un métier n'est pas sans poser un problème d'un point de vue méthodologique. Les nomenclatures ne rendent pas bien compte des continuités et discontinuités. Ainsi, les informaticiens regroupent des individus ayant en fait des activités très différentes, relevant de métiers différents. Les transformations de l'organisation du travail, la réduction des lignes hiérarchiques, la croissance de l'emploi tertiaire rendent moins observables, avec les nomenclatures d'emploi utilisées depuis longtemps, les formes nouvelles de mobilité. En particulier, il apparaît nettement que les évolutions de la situation fonctionnelle et de la position hiérarchique, la mise en œuvre de doubles compétences sont des éléments essentiels des trajectoires des personnes qui ne sont que très mal saisies dans les nomenclatures actuelles. Par ailleurs, la modification des règles des marchés internes ne peut qu'atténuer les effets de l'appartenance à un métier. En particulier, on rappellera le poids moins important au sein de beaucoup d'entreprises des règles formelles liant formations et emplois au profit des évaluations individuelles, qui reposent sur des critères divers ne relevant que partiellement des compétences techniques propres à un métier ou à une profession.

Le poids de la population ne s'inscrivant pas dans une logique simple de progression professionnelle ou de mobilité dans un domaine professionnel délimité apparaît donc comme très élevé (contrairement à de très nombreux travaux qui présupposent au contraire des espaces professionnels relativement homogènes, délimités et fermés sur eux-mêmes). Bien que l'opposition ne recoupe pas la distinction marché interne/marché externe, on peut voir, dans ce poids des discontinuités, l'effet d'un marché du travail moins soumis à des règles formelles, liant formation et emploi, inscrites dans des comportements individuels et dans l'organisation des entreprises.

### **Un horizon de temps de court terme et de nouvelles stratégies individuelles**

L'horizon temporel pour les individus s'est rapproché, les conduisant à développer des projets de plus courte durée.

On n'observe aucune cohérence entre les intentions des individus en matière de formation d'une part, et la typologie de la population précitée en termes de parcours professionnel et de projet de formation d'autre part. En clair, il n'y a pas de lien apparent entre projet professionnel et projet de formation compris en termes de durée et d'acquisition ou non d'un diplôme. Quels que soient les conseils d'orientation reçus, les individus énoncent des intentions de formation qui semblent de ce point de vue sans rapport avec leur projet professionnel. On pouvait supposer par exemple que les personnes envisageant une reconversion développent un projet de formation de plus longue durée et correspondant à la préparation d'un diplôme. Ce n'est pas le cas. De plus, les individus qui n'ont pas de projet professionnel sont justement ceux dont le projet de formation est le plus clair en termes d'acquisition de diplôme. On serait donc tenté de penser que l'existence d'un projet de formation se substitue au projet professionnel.

Il serait erroné d'avoir une vision séquentielle des trajectoires et projets des individus: un parcours professionnel, donc un projet professionnel, donc un projet de formation. Cette vision séquentielle présuppose en fait une logique d'action des personnes comme «action planifiée», c'est-à-dire soumise à une visée de long terme qui unifie et organise les choix quotidiens. Il semble qu'une part importante des individus opèrent constamment et à court terme des ajustements dans leurs choix en matière de formation en fonction des informations dont ils disposent sur le marché du travail, de leur perception des formations offertes, de l'évolution de leur projet professionnel. Leur action reposerait beaucoup plus sur la saisie d'opportunités que sur la construction et le suivi d'un projet, dont la finalité, l'organisation et la durée seraient fixées à l'avance et inscrites dans un plan d'action. Cela conduirait les personnes à une construction très progressive de leur par-



cours et à la recherche de formations leur permettant de conserver longtemps des possibilités d'évolution et d'infléchissement de leur devenir professionnel.

## Se préparer au marché, plutôt que préparer un métier

Aujourd'hui, il semble qu'une part importante des mobilités sur le marché du travail ne relèvent pas d'une analyse de parcours professionnels s'inscrivant dans la continuité d'un domaine professionnel précis et *a fortiori* dans un métier déterminé. La formation peut certes appuyer une tentative de progression professionnelle dans un domaine et un métier précis, mais seule une partie des mobilités peut être analysée en ces termes.

En forçant un peu le trait, on serait tenté de dire qu'une partie des actifs et probablement des jeunes, en se formant, ne cherchent pas principalement à se préparer à un métier (en raison d'une reconversion, ou faute d'avoir une formation initiale professionnalisée) ou à exercer un métier déjà acquis à un niveau supérieur, mais cherchent plutôt à se préparer au marché du travail, c'est-à-dire à disposer de «ressources» leur permettant d'accroître leurs chances de progression dans l'emploi et de mobilité dans ou hors de l'entreprise. Ces ressources, s'agissant de la formation – qui n'est que l'une d'entre elles –, sont diversifiées: diplômes, certificats, connaissances dans des disciplines et des domaines combinables de façon variée, ouverture sur des réseaux relationnels ou des entreprises. L'individu fermerait ses choix le plus tardivement possible, de façon à se laisser le maximum de possibilités de saisir les opportunités du marché du travail ou au sein de son entreprise. Les choix faits par les individus pour constituer ces ressources reposent peu sur un «plan» *a priori* de long terme, mais au contraire sur des décisions progressives qui sont autant d'ajustements de court terme dans un parcours professionnel et de formation. Il

s'agirait moins pour les personnes de se former à un métier pour lequel elles imaginent des débouchés que de trouver des «positions» offrant le maximum de chances de saisie d'occasions.

Ces comportements seraient en définitive des comportements d'adaptation à un marché du travail plus actif et plus volatile, et donc plus incertain et complexe, résultant notamment d'une plus grande flexibilité de l'emploi (Trottier et al., 1997). On pourrait ainsi parler du développement de comportements marchands sur le marché du travail, au sens où des individus auraient des comportements proches de ce que l'on peut attendre d'un agent économique rationnel sur un marché: recherche d'informations et d'occasions, flexibilité des choix en fonction de l'état du marché, ajustement de court terme des préférences.

On retrouverait alors, partant d'une analyse des trajectoires, les réflexions sur la prospective emploi-qualification, opposant l'approche par les besoins en main-d'œuvre orientés vers une planification reposant sur des «filiales de spécialité rigides destinées à des emplois précis», à des approches fondées sur le marché (Plassard et al., 1997), où la spécialité de formation perd de sa pertinence analytique. Dans cette perspective, on peut considérer l'absence de projet des personnes – le «on verra» – comme un signe d'adaptation au marché. Une autre direction de réflexion pourrait s'inspirer de l'idée d'éligibilité (Espinasse et al., 1996). L'élargissement des zones d'éligibilité conduirait les individus à essayer de trouver et d'acquérir, par tâtonnement, ce qui les rendrait éligibles à un type d'emploi: la spécialité de formation, le diplôme n'étant qu'un élément parmi beaucoup d'autres, l'expérience, une certification originale, une combinaison de compétences inédite, etc. Les analyses de l'insertion professionnelle comme des mobilités largement fondées sur l'examen des déclassements, des liens entre spécialité de formation et spécialité d'emploi perdraient donc en partie leur pertinence.

**Bibliographie**

**Combes et al.** *Les contrats d'études prospectives: qualifications et fonctions transversales*. Commissariat Général du Plan, 1996.

**Drexel, I.** Le modèle allemand de la relation entre formation professionnelle continue et promotion. *Revue européenne «Formation professionnelle»*, 1996, n° 8/9.

**Dubar, C.** L'individu et ses appartenances. *Sciences humaines*, mars 1994.

**Espinasse, J.-M.; Vincens, J.** Marché du travail et allocation des compétences. *Note n° 201*, Lirhe, 1996.

**Germe, J.-F.; Pottier, F.** Trajectoires professionnelles et formation, se préparer à une profession ou s'adapter au marché? In Dupuy, Y; Mallet, L. (dir.) *Mélanges en l'honneur du professeur Jean Vincens*. Toulouse: Presses de l'université des sciences sociales, 1998.

**Goux, D.; Maurin, E.** Les entreprises, les salariés et la formation continue. *Économie et statistiques*, 1997, n° 306.

**Paradeise, C.** Les professions comme marchés du travail fermés. *Sociologie et sociétés*, 1988, XX(2).

**Plassard, J.-M.; Pluchard, T.** Méthodologie pour une prospective d'emploi et de qualification. *Travail et emploi*, 1997, n° 2/97(71).

**Podevin, G.** *De la promotion sociale à la promotion de l'économique. Le rôle du dispositif de formation continue depuis 1971*. CEREQ, 1996.

**Trottier, C.; Laforce, L.; Cloutier, R.** La représentation de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'Université. *Formation Emploi*, 1997, n° 58.



# Le développement des ressources humaines en Europe ... à la croisée des chemins



**Barry Nyhan**  
Cedefop

## Introduction

Le terme «développement des ressources humaines» (DRH) fait référence aux activités d'éducation, de formation et de perfectionnement liées à la vie active. S'il est souvent utilisé dans un sens très large pour englober toutes les activités d'apprentissage en rapport avec le travail, il désigne plus précisément les activités de développement et d'apprentissage des personnes qui travaillent et ont achevé leur formation professionnelle de base. Le DRH, loin toutefois d'être un concept isolé, est dérivé des théories de la «gestion des ressources humaines» ou GRH (on trouvera à l'encadré 1 des précisions sur le DRH et la GRH, ainsi que sur d'autres termes importants utilisés dans cet article). (Le terme «formation professionnelle continue» ou FPC est souvent utilisé, dans certains contextes, comme synonyme de DRH.)

À la suite de la présente introduction, cet article se penche tout d'abord (deuxième section) sur l'émergence de nouvelles stratégies de gestion de la main-d'œuvre dans le contexte des défis auxquels se trouvent depuis peu confrontées les entreprises européennes. Il retrace ensuite dans la même section les origines du modèle de «gestion des ressources humaines» d'Harvard, qui doit sa grande influence dans le monde entier (y compris l'Europe) au fait qu'il a fourni un cadre global permettant d'appréhender et de traiter les processus humains et sociaux en œuvre dans les entreprises (Hollinshead, 1995). Le modèle de Harvard représente un mouvement allant d'une approche cloisonnée et dans la plupart des cas marginale de «gestion du personnel» vers une appro-

che de «gestion des ressources humaines» intégrée dans la stratégie commerciale globale de l'entreprise.

La troisième section montre ensuite comment les valeurs «humanistes axées sur le développement» inhérentes au modèle de GRH de Harvard consistent à privilégier l'apprentissage génératif tout au long de la vie. En fait, cette approche de l'apprentissage ou du développement des compétences est considérée comme l'une des conditions nécessaires à un succès commercial durable. Cette vision des choses a donné naissance – par exemple – à l'apparition du concept d'«organisation apprenante», qui s'efforce d'intégrer des possibilités de développement professionnel et personnel dans les activités au poste de travail.

À partir du modèle international de DRH, la quatrième section de cet article se concentre en particulier sur la nature des politiques de développement organisationnel et d'apprentissage dans les entreprises dans le contexte européen. Si les termes GRH et DRH ont leur origine aux États-Unis, il n'en existe pas moins une tradition spécifiquement européenne en la matière. Elle repose sur les valeurs et les principes de ce que l'on peut appeler assez vaguement les cultures européennes du monde de l'entreprise et du travail et de la formation professionnelle. Quelques analogies frappantes entre la tradition européenne et le modèle international de la GRH «humaniste axée sur le développement» sont ensuite discutées.

La cinquième section soutient qu'un modèle concurrent de gestion des ressources humaines basé sur une réflexion «instrumentaliste et utilitariste» est en train

**Cet article se penche sur le concept et sur la pratique du développement des ressources humaines (DRH) dans une perspective européenne. Il place le DRH, qui se réfère spécifiquement aux activités d'apprentissage, de formation et de perfectionnement dans les entreprises, dans le contexte des théories sous-jacentes de la «gestion des personnes» (gestion des ressources humaines – GRH). L'article oppose deux théories du DRH issues de deux manières différentes de concevoir la gestion des ressources humaines. La première, très proche des systèmes classiques de valeurs qui régissent en Europe l'industrie et le monde du travail, est la tradition «humaniste axée sur le développement». Le second modèle, concurrent du premier, est caractérisé par une façon «instrumentaliste et utilitariste» de considérer les ressources humaines. L'article conclut qu'à l'heure actuelle, les décideurs du DRH en Europe sont entraînés dans une discussion sur ces deux approches. On constate que l'Europe est à la recherche de politiques de gestion et de développement des ressources humaines permettant à chacun d'apprendre tout au long de la vie à son poste de travail en vue de construire une économie forte et durable.**

**Encadré 1****Remarques sur les termes clés**

Les termes utilisés ici sont interprétés de nombreuses manières différentes selon les auteurs. C'est souvent la pratique qui détermine la théorie. Ces termes sont décrits ici tels qu'ils sont utilisés dans cet article.

**Traditions culturelles de l'industrie et du monde du travail**

Il s'agit des principes et postulats fondamentaux en vertu desquels une société ou une entreprise/institution élabore ses systèmes d'organisation du travail et de gestion du travail. (Le taylorisme, par exemple, constitue une tradition culturelle de l'industrie et du monde du travail.)

**Gestion du personnel**

Ce terme, remplacé de plus en plus souvent par celui de «gestion des ressources humaines» (GRH), désigne une fonction ou un service spécialisé des entreprises (ou établissements), dont la tâche est d'élaborer à partir de la perspective humaine des systèmes efficaces et satisfaisants (justes) de travail. La «gestion du personnel» avait à l'origine une finalité plutôt réformatrice visant à corriger les excès résultant de l'industrialisation de masse. Préoccupée d'abord de promouvoir le bien-être social et les pratiques d'emploi loyales, elle a intégré des pratiques de «gestion scientifique» et des concepts de «relations humaines».

Ses activités typiques sont:

recrutement et sélection, formation et perfectionnement, évaluation des performances, relations industrielles, indemnités et prestations, santé et sécurité.

**Gestion des ressources humaines (GRH)**

Il s'agit d'une transformation de la fonction de «gestion du personnel», depuis un service subordonné à la direction générale vers une fonction exerçant une influence stratégique sous la responsabilité d'un responsable membre à part entière de la direction. Au lieu d'être une fonction distincte et spécialisée (et souvent assez occasionnelle), la gestion des ressources humaines devient une stratégie intégrée de l'entreprise incombant à l'ensemble des cadres hiérarchiques, auxquels il revient de s'acquitter d'activités qui relevaient auparavant de la gestion du personnel.

**Développement des ressources humaines (DRH)**

Ce terme peut être pris au sens large ou au sens étroit. Pour certains commentateurs, le DRH est pratiquement synonyme de la GRH, mais plus généralement il désigne les actions d'apprentissage et de développement des compétences, même si celles-ci sont intégrées à d'autres actions de GRH et sont autant axées sur l'apprentissage organisationnel et le développement que sur l'individu.

**Formation professionnelle continue (FPC)**

Il s'agit d'un autre terme étroitement lié au DRH, mais pouvant être pris au sens étroit ou au sens large. Ant et al. (1996) adoptent dans leur étude de la formation professionnelle continue en Europe une définition non restrictive: elle couvre plus ou moins le même champ que le DRH. Une interprétation étroite de la FPC la restreint aux activités de formation au niveau de l'ouvrier ou de l'employé, excluant les actions de perfectionnement des cadres et de formation organisationnelle.



de s'implanter fortement dans certains milieux internationaux, y compris européens. Les effets de l'apparition de ce modèle sont brièvement évoqués. Ce modèle, inspiré des principes de l'organisation néotaylorienne du travail et des idées économiques néolibérales, présente le «développement des ressources humaines» comme une activité contingente déterminée essentiellement par des facteurs environnementaux.

À la lumière de l'existence de ces deux modèles concurrents, la sixième section soulève en guise de conclusion des questions sur l'orientation future des politiques de «ressources humaines» en Europe. Elle engage les professionnels du «développement des ressources humaines» à concevoir de nouveaux modèles novateurs transcendant les stratégies instrumentalistes et utilitaristes à court terme. Le DRH pourra ainsi contribuer à l'instauration d'une économie durable de l'apprentissage en Europe, fondée sur les politiques d'apprentissage tout au long de la vie et les investissements à long terme dans les ressources humaines.

## Nouveaux modes d'organisation du travail

Au cours des quinze dernières années, les entreprises européennes ont été amenées à réviser de manière radicale leur attitude vis-à-vis de l'organisation du travail – «gestion des ressources humaines» – pour réagir aux changements radicaux survenant dans les environnements commerciaux, tant mondiaux qu'europeens. Ces défis ont été décrits dans d'innombrables publications, mais, pour les rappeler, nous résumerons ici succinctement quatre des principaux facteurs de changement:

□ premièrement, l'économie mondiale a connu une diminution considérable des marchés pour les produits fabriqués en grandes séries et une croissance importante de la demande de produits «haut de gamme» plus personnalisés;

□ deuxièmement, la mondialisation du commerce international menace la compétitivité des entreprises européennes;

□ troisièmement, la création du Marché unique européen d'une part, et l'avène-

ment d'une économie de marché dans les régions orientales de l'Europe d'autre part, ont contraint toutes les entreprises européennes à repenser leur stratégie d'organisation du travail;

□ quatrièmement, les progrès réalisés dans les technologies de l'information et de la communication ont suscité des interrogations sur les investissements à y consentir et sur l'utilisation à en faire, ainsi que sur les implications que leur introduction peut avoir sur l'organisation du travail.

En réponse à ces nouveaux défis, les entreprises se sont mises à adopter des formes d'organisation du travail (internes comme externes) plus «flexibles» se manifestant dans des stratégies de gestion de la main-d'œuvre d'un type nouveau et connues sous le terme de stratégies de «gestion des ressources humaines» (Sparrow et Hiltrop, 1994; Miles et Snow, 1984). Ces théories de la «gestion des ressources humaines» comportaient l'abandon des stratégies bureaucratiques centralisées de la production – en vertu desquelles chacun a une fonction clairement définie et qui correspondaient à une ère de production soutenue en grandes séries – et l'adoption d'un nouveau modèle organique de la main-d'œuvre conférant aux salariés des responsabilités élargies (tant verticalement qu'horizontalement), à l'exclusion toutefois du contrôle financier, lequel tendait à rester centralisé. Cette nouvelle formule amenait à privilégier fortement les pratiques de «développement des ressources humaines» telles que la constitution d'équipes, la polyvalence, la formation basée sur le travail, de manière à promouvoir une plus grande flexibilité fonctionnelle <sup>(1)</sup> (OCDE, 1999; p. 199).

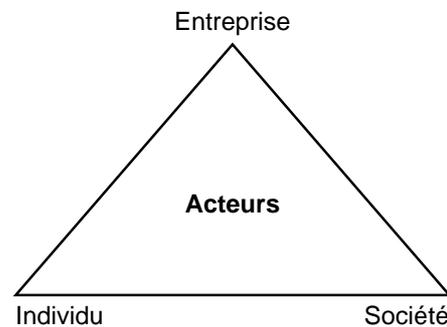
### La tradition humaniste axée sur le développement

L'un des modèles les plus influents de «gestion des ressources humaines», qui a eu un impact considérable sur les activités commerciales et la recherche en Europe et dans le monde entier (Hollinshead, 1995), est le modèle «humaniste axé sur le développement» conçu par Beer et al. (1984 et 1985) à la Harvard Business School. La force de ce modèle est qu'il s'efforce de mettre en concordance les

<sup>(1)</sup> La mesure dans laquelle les pratiques appelées pratiques flexibles d'organisation du travail ont été introduites dans les entreprises est discutée dans un rapport de l'OCDE (1999). Selon ce rapport, la situation est loin d'être claire, car il est difficile de distinguer les changements empiriques des «lubies des dirigeants». Selon l'examen mené par Ellström sur la recherche internationale dans ce domaine, y compris les études de l'OCDE, environ 25 à 50 % des entreprises ont adopté dans une mesure ou une autre un «système transformé de travail» (Ellström, 1999). Un élément toutefois rend difficile l'estimation du degré de mise en œuvre de ces pratiques: l'absence de définition claire de ce qu'il convient d'entendre par «approches flexibles de l'organisation du travail». Les auteurs omettent souvent d'opérer une distinction entre la flexibilité externe telle que la sous-traitance et la flexibilité interne fondée sur la délégation de fonctions de gestion et sur des groupes autonomes de travail. L'une des hypothèses formulées par le rapport de l'OCDE (1999) est que ces changements représentent un mouvement de pendule oscillant entre des philosophies de la gestion fondées sur un «contrôle étroit par la direction» et d'autres fondées sur l'«engagement des salariés». Ce rapport avance qu'il s'agit là de deux philosophies concurrentes de la GRH, l'une «instrumentaliste et utilitariste» et l'autre «humaniste axée sur le développement».



objectifs d'efficacité de l'entreprise et ceux du bien-être individuel et des avantages pour la société.



C'est dans le rapport de corrélation mutuelle de la dimension triangulaire du modèle de Harvard qu'est introduite la notion d'intérêts des acteurs. Tous ceux qui ont des intérêts dans l'entreprise interviennent pour influencer la politique de l'entreprise. Il peut s'agir des salariés, des syndicats, de la collectivité, du gouvernement, tout autant que des groupes, en l'occurrence actionnaires et direction, qui contrôlent traditionnellement l'entreprise.

Du point de vue des relations industrielles, ce modèle représente un revirement radical, de la perspective «taylorienne» (instrumentaliste) de la gestion scientifique fondée sur un *contrôle* étroit des salariés vers une perspective visant à obtenir leur *engagement* dans un contexte de communauté d'objectifs. Il attribue en outre une grande importance à un «développement des ressources humaines» intensif en créant des niveaux élevés de compétence des salariés. Les autres résultats escomptés de cette philosophie de la «gestion des ressources humaines», qui paraissent justifier le risque du passage d'une approche fondée sur le «contrôle» à une approche fondée sur l'«engagement», sont les suivants:

- plus grande loyauté envers l'organisation à laquelle on appartient, et pour les individus meilleure estime de soi et sentiment d'appartenance;
- rentabilité au niveau des mouvements d'effectifs, faibles taux d'absentéisme et coûts réduits pour la société et pour l'individu;
- meilleure concordance entre la direction et le personnel, entre les différents

groupes de salariés et entre les salariés et leurs familles et la société dans son ensemble (Beer et al., 1984).

### Réajustement des perspectives: de la «gestion du personnel» à la «gestion des ressources humaines»

L'une des principales implications de l'adoption de ce modèle de «gestion des ressources humaines» est que les politiques de ressources humaines sont intégrées dans toutes les activités de l'entreprise, ce qui est illustré par le fait que la mise en œuvre des politiques «relatives aux personnes» est confiée au personnel de direction qui se trouve aux avant-postes. Comme il s'agit d'un changement d'optique consistant à adopter une perspective intégrée à la place d'une optique cloisonnée de la gestion des «questions relatives aux personnes», placée sous la responsabilité d'un «service du personnel» spécialisé, on a pu parler du passage de la «gestion du personnel» à une perspective de «gestion des ressources humaines». La fin de cette approche de «gestion du personnel» est due au fait qu'en tant que fonction spécialisée, elle n'a pas été à même de faire des politiques de ressources humaines un aspect stratégique dans l'entreprise. À l'âge de la «gestion des ressources humaines», un cadre très supérieur faisant normalement partie de la direction (directeur des ressources humaines) veille à ce que les «politiques relatives aux personnes» soient intégrées de manière systémique dans l'ensemble de l'organisation.

L'effet global de l'adoption de cette stratégie des ressources humaines est que le «facteur humain» se voit assigner une *influence capitale* sur la définition des paramètres commerciaux, organisationnels et technologiques de l'entreprise. Cette approche implique de faire participer tous les salariés aux mesures de changement et de développement de l'entreprise. Elle présuppose l'instauration permanente de niveaux élevés de compétence au moyen d'initiatives d'apprentissage formel ou non formel.

Ce modèle de «gestion des ressources humaines» a donc conféré une forte impulsion aux activités de «développement des ressources humaines», considérées comme l'un des objectifs essentiels que



doit poursuivre une politique intégrée de «gestion des ressources humaines» en étroite liaison avec les aspects du recrutement, de la gestion des carrières, du développement organisationnel, de la conception du travail, des salaires et des bénéfices et des relations de travail <sup>(2)</sup> (Sparrow et Hiltrop, 1994; McLagan, 1999). En ce qui concerne les frontières entre «gestion des ressources humaines» et «développement des ressources humaines» dans la réalité concrète, certains auteurs tels que McLagan plaident en faveur d'une plus grande intégration, jugeant que la distinction opérée entre ces deux concepts est trop ténue (McLagan, *ibid.*).

## DRH et développement de la compétence

En conformité avec la théorie qui vient d'être évoquée, les objectifs du «développement des ressources humaines» se concentrent sur le développement de la «compétence» des salariés. Dans le contexte du DRH, la notion de «développement de la compétence» met l'accent sur un programme exhaustif s'adressant à tous les salariés, qu'ils occupent des fonctions intermédiaires, opérationnelles ou d'encadrement, à la différence d'une approche du développement orientée uniquement sur le renforcement des compétences des cadres.

Le terme «compétence» se réfère à l'aptitude d'une personne à accomplir une série d'actions (ou l'ensemble d'une action complexe) de manière autonome ou indépendante. La compétence met en mesure d'agir en expert dans divers contextes sociaux en généralisant les savoir-faire et en les transférant d'un contexte ou d'une situation à l'autre, qu'ils soient d'ordre professionnel ou personnel. Selon Docherty et Marking (1997) (voir aussi Docherty et Dilschmann, 1992), la «compétence» désigne l'aptitude d'un individu à effectuer des tâches pour répondre à des demandes externes, et elle est fondée sur la perception de l'individu en tant qu'être humain qui interprète, qui agit et qui résout des problèmes. Cette notion de compétence est étroitement liée au concept de «compétences clés», qui comprennent des connaissances générales alliées à une capacité de réflexion, de ju-

gement et d'action (Nyhan, 1993). La compétence confère l'aptitude à établir des liens entre connaissances théoriques et connaissances pratiques acquises par l'expérience, en construisant en permanence ses «connaissances pratiques» pour les utiliser dans différentes situations de sa vie.

### Organisations apprenantes

Cette notion de «compétence», inscrite dans un contexte/une situation et «haute-ment transférable», a donné naissance à des théories et encouragé des «innovations sociales» portant sur l'intégration de l'apprentissage et du travail et sur celle des plans d'apprentissage de l'individu et de l'entreprise. Senge (1990 et 1997), l'un des principaux promoteurs de la notion d'organisation apprenante, qui désigne une structure offrant des possibilités de croissance tant professionnelle que personnelle, demande pourquoi il n'est pas possible aux individus d'atteindre les objectifs de l'entreprise «dans un environnement de travail proche des choses dont les travailleurs font réellement cas dans la vie» (Senge, 1997; p. 144).

Pour Senge, tout apprentissage significatif en vue de l'action est social et collectif par nature <sup>(3)</sup>. L'une des conditions de l'apprentissage est le développement de «la conscience d'être en connexion, la conscience de travailler ensemble dans un système et la compréhension de la façon dont chaque partie du système est affectée par d'autres parties et dont l'ensemble est plus grand que la somme des parties» (p. 129). Apprendre, c'est partager des connaissances, et ce partage a lieu lorsque les individus veulent véritablement s'aider mutuellement à développer de nouvelles capacités d'action.

Une organisation apprenante peut être décrite comme «une institution qui implique la totalité de ses membres dans le renforcement de la compétence organisationnelle et individuelle par une réflexion permanente sur la façon dont les tâches stratégiques et quotidiennes sont menées» (Nyhan, 1999). Ces deux dimensions, celle de l'efficacité de l'organisation et celle de la compétence de l'individu, sont considérées comme des facteurs interdépendants. L'efficacité de l'organisation fournit une impulsion à l'apprentissage indi-

<sup>(2)</sup> Dans le contexte de la GRH, on préfère le terme «relations de travail» à celui de «relations industrielles».

<sup>(3)</sup> Prahalad et Hamel (1990) recourent au terme «compétence clé», de manière similaire à Senge, mais dans un sens différent de celui utilisé auparavant: la «compétence collective» ou l'apprentissage collectif d'une organisation, faisant particulièrement référence à l'aptitude à coordonner et à intégrer différentes compétences et différentes technologies.



## Encadré 2

## La «culture de l'entreprise» dans différents pays

**Culture de l'entreprise «fondée sur le pouvoir»**

Le dirigeant est considéré dans cette culture hiérarchique, mais orientée sur les personnes, comme un «parrain» tutélaire qui sait mieux que ses subordonnés ce qui est bon pour eux et qui, en faisant appel à leurs sentiments les plus profonds, leur indique comment les choses devraient être faites. On peut appeler cette forme de gestion une «gestion par le subjectif». Les modes de pensée et d'apprentissage de ce type de culture tendent à être intuitifs, holistiques, latéraux et correctifs et sont selon Trompenaar typiques de l'Espagne et, à un moindre degré, de la France et de la Belgique.

**Culture de l'entreprise «fondée sur le rôle»**

Elle repose sur une division bureaucratique du travail, diverses règles et fonctions étant assignées d'avance. Lorsque chaque rôle est assumé en conformité avec le système global, les tâches sont alors effectuées efficacement. Les modes de pensée et d'apprentissage de cette culture, typique selon Trompenaar de l'Allemagne et, à un moindre degré, du Danemark et des Pays-Bas, sont logiques, analytiques, verticaux et rationnels.

**Culture de l'entreprise «fondée sur un projet»**

Cette troisième catégorie diffère des deux précédentes en ce qu'elle est égalitaire. Si son caractère impersonnel et basé sur les tâches la rapproche du modèle fondé sur le rôle, elle en diffère en ce que les tâches assignées aux individus ne sont pas fixées d'avance. On trouverait au Royaume-Uni (et aux États-Unis) de nombreux exemples d'entreprises de ce type, où les modes de pensée et d'apprentissage sont centrés sur les problèmes, pratiques et interdisciplinaires.

**Culture de l'entreprise «fondée sur l'épanouissement»**

Cette culture repose sur la notion que les organisations sont d'importance accessoire vis-à-vis de l'épanouissement des individus. Les organisations de ce type, qui opèrent dans un environnement d'engagement émotif intense, sont selon Trompenaar typiques de la Suède. Les modes de pensée et d'apprentissage de ces organisations sont créatifs, ad hoc et guidés par l'inspiration (il convient de faire la part de la rhétorique et de la réalité!)

Source: Trompenaar, 1993.

**Niveau de mise en œuvre**

Le niveau auquel ces mesures de «développement des ressources humaines» ou de développement de la compétence sont mises en œuvre n'a pas encore fait l'objet d'investigations suffisantes, mais, comme l'indiquait déjà la note 1, l'analyse des acquis récents menée par Ellström a montré que 25 à 50 % des entreprises les ont adoptées, tout au moins à un certain degré (Ellström, 1999). Dans l'étude de Cressey et Kelleher (1999), menée sous les auspices du programme Leonardo da Vinci de la Commission européenne, on a constaté, dans les grandes entreprises des secteurs de l'automobile, des télécommunications et de la banque au Royaume-Uni, en Allemagne et en Suède, un degré élevé de consensus entre les représentants du patronat et des travailleurs (les «partenaires sociaux») sur la nécessité d'adopter ces nouveaux modèles de «développement des ressources humaines». Une réflexion différente, assez sceptique, sur l'impact de ce nouveau modèle indique toutefois que l'intérêt porté à ces concepts par les milieux économiques et scientifiques est peut-être dû davantage à leur présentation attrayante par des «gourous de la gestion» qu'à de solides constats scientifiques (OCDE, 1999). Méhaut et Delcourt (1997, p. 30) soutiennent que ni au niveau européen, ni au niveau mondial, on ne constate de convergence vers un modèle uniforme de nouvelles formes de travail et d'organisations apprenantes remplaçant l'«ancien» modèle de contrôle «taylorien». Selon Poell (1998, p. 6), au lieu de voir dans les changements intervenant dans les entreprises le remplacement d'un ancien modèle dominant «taylorien» par un nouveau modèle dominant, il conviendrait de prêter attention aux diverses manières dont le travail et l'apprentissage sont organisés.

Toute évaluation de la mise en œuvre de ces stratégies doit reconnaître que l'adoption d'approches de l'apprentissage impliquant une transformation radicale constitue un processus complexe. Il existe souvent une grande différence entre ce que les gens affirment faire (ou peut-être ce qu'ils voudraient faire) et ce qu'ils font effectivement. Le premier abord peut être trompeur. Il importe d'analyser en profondeur les entreprises pour voir l'ampleur des changements effectués. Dans une

viduel, celui-ci contribuant à son tour à une augmentation de l'efficacité de l'organisation. Si ce modèle est mis en œuvre dans une situation idéale, les ouvriers apprennent parce qu'on les charge de tâches exigeantes et qu'on les aide à réfléchir en permanence sur ces tâches de manière à en tirer des enseignements. Le contenu du travail devient ainsi le contenu d'un apprentissage, le travail et l'apprentissage devenant des éléments d'une spirale d'amélioration incessante, qui se répercute sur le niveau de compétence de chaque travailleur, l'apprentissage collectif des groupes de travail et l'ensemble de l'organisation (Nyhan, 1999; Stahl et al., 1993).



étude approfondie de onze entreprises européennes soutenant avoir introduit de manière radicale les principes de l'organisation apprenante (et l'ayant à première vue fait), il est apparu que bon nombre des changements n'avaient d'effet que sur l'introduction de nouvelles méthodologies d'apprentissage au niveau des ouvriers (production) ou à un certain niveau de la structure d'encadrement, mais sans aucune transformation des valeurs, de la vision ni de la culture de l'entreprise (Docherty et Nyhan, 1997; Nyhan, 1999; Nyhan, 2000). Ce n'est que dans cinq des onze entreprises étudiées qu'a été réalisé un changement correspondant à une véritable transformation, impulsé de l'intérieur et fondé sur des réflexions radicalement nouvelles quant à la contribution que les salariés peuvent apporter à l'entreprise. Il s'est traduit par des changements radicaux à tous les niveaux de l'entreprise quant aux valeurs, aux structures et aux processus de travail. Un tel processus ne pouvait intervenir qu'en présence des éléments suivants: une faculté d'entraînement visionnaire de la part du dirigeant de l'entreprise, le développement d'une «vision partagée» émanant de chaque personne appartenant à l'entreprise, la prise de risques par la direction et les salariés, la mise au point d'un programme stratégique à long terme et l'engagement de le suivre dans toutes ses étapes pratiques, quel que soit le temps nécessaire. Au-delà encore, l'étude a aussi montré toute la fragilité de l'innovation en matière de ressources humaines. On peut facilement laisser échapper les occasions de procéder au changement, et les gains importants réalisés souvent au prix d'efforts considérables en temps et en argent peuvent se trouver du jour au lendemain réduits à néant (Nyhan, 1999; p. 20).

## Le DRH en Europe

### Les traditions culturelles européennes de l'industrie et du monde du travail

Du point de vue historique, on trouve en Europe, et plus particulièrement dans le nord de l'Europe continentale et dans les pays scandinaves, de nombreuses versions différentes de ce que l'on peut appeler assez vaguement un modèle de développement industriel et du monde du travail, fondé sur une évolution commune des

traditions nationales et sectorielles, sur des problèmes communs rencontrés au cours de l'évolution historique et sur des choix communs effectués sur la voie de l'industrialisation. Les traditions culturelles européennes de l'industrie et du monde du travail diffèrent de celles des États-Unis en ce qu'elles mettent bien plus l'accent sur le rôle des travailleurs qualifiés que sur celui des cadres (notamment dans les petites et moyennes entreprises) et sur le rôle des partenaires sociaux dans les relations d'emploi, et qu'elles envisagent des interventions du gouvernement (Brewster et al., 1993; Guest, 1990; Pieper, 1990).

Dans son ouvrage *Capitalism Against Capitalism* (1993), Albert compare le modèle économique et industriel de l'Europe continentale, qu'il appelle le «modèle rhénan», au modèle «anglo-américain». Dans le «modèle rhénan», la direction et les syndicats «partagent» vaguement le pouvoir (politiques allemandes de «cogestion»), tandis que l'État joue un rôle capital dans des domaines tels que la formation et l'enseignement professionnels initiaux et la mise en place d'un dispositif de protection pour les personnes qui perdent leur emploi. Ce modèle existe depuis près d'un siècle en Allemagne, aux Pays-Bas et en France et à bien des égards, mais sous une forme différente, dans les pays scandinaves. Le modèle «anglo-américain», appliqué surtout aux États-Unis (mais aussi à bien des égards au Royaume-Uni), donne davantage d'emprise au capitalisme de marché, soulignant la subordination de l'État aux activités économiques et commerciales, avec une importance d'autant moindre aux interventions des pouvoirs publics. Certaines des traditions européennes évoquées ici ont été inscrites dans la législation de l'Union européenne ou dans des accords tels que la Charte sociale (1989), la Directive sur le comité d'entreprise européen (1994) et le Pacte de confiance pour l'emploi en Europe (1996). Il ne s'agit bien entendu pas de contester que la manière dont ces accords sont appliqués diffère selon les traditions et les cadres législatifs des États membres. Le «principe de subsidiarité» ancré dans le traité de Maastricht établit ainsi un équilibre entre le rôle «unificateur» de définition des politiques joué par l'UE et les diverses positions autonomes des États membres <sup>(4)</sup>.

<sup>(4)</sup> L'article 127 du Traité est un bon exemple de la manière dont cela fonctionne dans la pratique pour ce qui est de la mise en œuvre de la politique de formation professionnelle.



Il existe bien entendu, dans le cadre d'un héritage européen commun, des différences culturelles significatives entre les différents pays, et ces différences influent sur la perception des aspects relatifs au travail et à l'apprentissage et sur la mise en œuvre des politiques et des stratégies en la matière.

Trompenaar (1993) a mené dans le monde entier une vaste étude auprès de personnes du monde de l'entreprise, afin de déterminer les facteurs de la culture de l'entreprise qui influent sur la manière dont elles perçoivent et conçoivent l'organisation du travail. Il a élaboré une quadruple typologie: culture de l'entreprise «fondée sur le pouvoir», «fondée sur le rôle», «fondée sur un projet», «fondée sur l'épanouissement». L'encadré 2 résume la façon dont ces quatre types s'appliquent dans un contexte européen.

### **L'Europe et le DRH humaniste axé sur le développement**

Malgré l'origine américaine du modèle des ressources humaines de Harvard évoqué ci-dessus, on peut dire que sa perspective «humaniste axée sur le développement», et en particulier son souci de concilier les objectifs de l'entreprise et les besoins de l'individu et de l'ensemble de la société, vient compléter les grandes conceptions traditionnelles européennes de l'entreprise et du monde du travail. L'adoption ou tout au moins l'application par de nombreuses grandes entreprises, à la fin des années 80 et au début des années 90, du principe fondamental de ce modèle consistant à intégrer dans tous les aspects des activités de l'entreprise une «gestion des personnes» «ouverte» et axée sur le développement et des activités de formation a eu un impact positif en revitalisant des pratiques qui souvent étaient mises en œuvre de manière plutôt autoritaire (et taylorienne). Cette perspective organisationnelle dynamique et intégrée s'opposait aussi au mode de pensée plutôt cloisonné et rigide des responsables d'institutions de formation et d'enseignement professionnels. Elle a sans aucun doute amélioré le statut des fonctions «personnel» et «formation et développement» dans les entreprises, suscitant la mise en place dans les universités et les écoles de commerce de nouveaux cours dans ce domaine.

L'un des effets peut-être les plus notables de ce passage à la «gestion des ressources humaines» a été la modernisation des pays et régions périphériques d'Europe ne possédant pas de tradition bien établie de développement industriel. C'est ainsi, par exemple, que dans un pays comme l'Irlande, à l'industrialisation tardive et coupé des traditions progressistes de l'industrie et du monde du travail prévalant en Europe continentale, les investissements d'entreprises multinationales américaines et européennes dotées de systèmes perfectionnés et éclairés de gestion moderne, et recourant pour bon nombre à des approches humanistes axées sur le développement, ont non seulement eu des répercussions sur le développement économique du pays, mais aussi illustré comment aménager les entreprises pour qu'elles favorisent les formules de développement et d'apprentissage centrées sur les individus.

On peut aussi considérer que le modèle de la «gestion des ressources humaines» humaniste axé sur le développement partage avec des mouvements novateurs d'origine européenne certains principes fondamentaux. Le mode traditionnel de pensée en systèmes «sociotechniques» est l'un d'entre eux. Les travaux initiaux dans ce domaine ont été entrepris au Royaume-Uni par le Tavistock Institute au cours des années 50 et mis en pratique notamment dans les pays scandinaves (par exemple, le «programme de démocratie au travail» norvégien des années 60), ainsi qu'aux Pays-Bas. La conception de l'organisation du travail présentée par l'école «sociotechnique», centrée sur la notion de «groupes semi-autonomes», soulignait les avantages à tirer (dans les perspectives d'efficacité et de satisfaction des travailleurs) du contrôle et de l'aménagement par les travailleurs de leur travail et de leur environnement technologique. Elle met l'accent sur l'introduction de la technologie la plus récente, mais conçue de manière à mobiliser intégralement les compétences et la motivation des travailleurs. Les avantages à tirer d'une telle tradition «sociotechnique» sont une productivité et une performance de travail supérieures, ainsi qu'un environnement de travail permettant un meilleur épanouissement sous la forme d'un travail stimulant qui offre aussi des possibilités de formation et de développement.



La relation entre la tradition «humaniste» de gestion des ressources humaines et le concept d'«aménagement social de la technologie et du travail» issu de la tradition allemande mérite d'être commentée (Rauner, 1988; Heidegger, 1997). Selon ce concept, un haut niveau de contrôle, d'influence («*Gestaltung*» en allemand) de la main-d'œuvre sur l'environnement de travail est essentiel pour assurer la productivité et créer un environnement dans lequel les individus apprennent en permanence. Ce concept présente des ressemblances avec l'approche «sociotechnique», mais en diffère en ce qu'il est dérivé de la discipline de la formation professionnelle plutôt que d'une approche de «conception de systèmes» opérant du sommet vers la base. Il confère également un rôle actif aux travailleurs, qui modifient et développent en permanence de nouveaux processus de travail. Ils acquièrent ainsi une «connaissance pratique experte», appelée «connaissance du processus de travail», qui ne peut être acquise que par l'expérience (depuis la base). En ce qui concerne la technologie, cela signifie que le savoir-faire et la compétence que possèdent les travailleurs doivent surpasser le «savoir-faire logiciel» intégré dans la technologie. Ce concept est fondé sur la notion que la clé de voûte des systèmes de production efficaces est l'expertise ou la «connaissance du processus de travail» de l'individu, et non pas la technologie. Conformément au concept apparenté de «technologie anthropocentrique» (ou «technologie centrée sur l'individu»), «ce n'est que lorsque les technologies autorisent le développement de capacités et d'aptitudes humaines qu'elles accèdent à la productivité optimale» (Wobbe, 1990; p. 11).

L'accent ainsi mis sur le rôle essentiel du travailleur qualifié (profession intermédiaire ou de type artisanal), investi d'un haut degré d'autonomie, d'autorité et de responsabilité, peut être considéré comme l'un des signes distinctifs des politiques européennes plus développées des ressources humaines. Le travailleur qualifié a ainsi un rôle bien clair d'acteur dans l'entreprise, un rôle qui se reflète dans les rémunérations. Ce rôle est renforcé par une identité professionnelle issue de l'appartenance à un groupe professionnel et par l'insertion dans la société en général, ce que l'on a appelé la «citoyenneté industrielle». Mentionnant le contexte alle-

mand, Hendry (1991) indique qu'affirmer que le principal atout de l'Allemagne réside dans sa population n'a rien d'un lieu commun. Si le concept allemand de la GRH diffère du modèle humaniste issu des États-Unis, ils s'accordent tous deux à reconnaître la nécessité d'une main-d'œuvre hautement motivée, flexible et bien formée. La GRH ne devrait donc pas être considérée comme un concept nouveau ou étranger pour les entreprises allemandes.

### **Une stratégie des ressources humaines concurrente: l'approche instrumentaliste et utilitariste**

Une étude récente sur les tendances du «développement des ressources humaines» dans sept pays d'Europe (Ter Horst et al., 1999) est parvenue à la conclusion que, face à la mondialisation, il semble se dégager une tendance à la convergence des politiques des ressources humaines de l'Europe, des États-Unis et du Japon. Selon cette étude, les aspects communs de ces politiques des ressources humaines dans les grandes entreprises des trois principaux blocs commerciaux apparaissent plus importants que les différences. La base sur laquelle se fonde cette conclusion est que la mondialisation du commerce contraint toutes les entreprises qui veulent être compétitives sur les marchés mondiaux à adopter des politiques de ressources humaines ayant pour priorité de satisfaire leurs objectifs immédiats en matière de performance commerciale. Cet accent mis sur les objectifs de performance à plus ou moins court terme donne naissance à une perspective contingente et situationnelle des ressources humaines, qui correspond à la culture de l'entreprise «basée sur un projet» évoquée plus haut, telle qu'elle est définie par Trompenaar.

En conformité avec cette approche, de nombreuses entreprises se considèrent aujourd'hui comme des «réseaux sous l'emprise du marché», plutôt que comme des organisations. Ces réseaux redéfinissent en permanence leurs structures, offrant dans un environnement dynamique de marché des possibilités de travail basé sur des projets. Nous vivons à l'ère du



travailleur contingent, où les emplois se trouvent remplacés par des «projets». Au Royaume-Uni, Brown et Keep (1999) soutiennent que le «taylorisme» et le «néo-taylorisme» continuent d'offrir un puissant modèle d'avantage concurrentiel, notamment dans le secteur des services. Dans une vaste étude sur les entreprises manufacturières britanniques, Ackroyd et Procter (1998, p. 171, cités dans Brown et Keep, 1999) concluent que la rentabilité n'est pas assurée par «l'acquisition d'un «noyau» de main-d'œuvre hautement qualifiée, mais par une combinaison de main-d'œuvre relativement peu qualifiée et de volonté de recourir à des sources externes de production».

En France, le jour même où le fabricant de pneumatiques Michelin annonçait pour le premier semestre 1999 un bénéfice net de 292 millions d'euros, soit 17 % de plus qu'un an auparavant, l'entreprise annonçait aussi qu'elle allait en Europe procéder sur les trois années à venir à des réductions d'effectifs portant sur 7500 emplois. La Bourse de Paris a fait un accueil euphorique à ces annonces. Le nouveau directeur financier a justifié l'opération de réduction des coûts en indiquant que les principaux rivaux du groupe avaient clairement annoncé leur ferme intention de s'implanter en Europe et qu'il voulait réagir par anticipation (*International Herald Tribune*, 11-12 septembre 1999, p. 11). L'article continuait en indiquant qu'alors que cette «entreprise familiale est traditionnellement considérée comme paternaliste envers ses salariés et insensible vis-à-vis de ses actionnaires, trois mois après son entrée en fonctions, le nouveau président Édouard Michelin, 36 ans, paraît impatient de rompre avec le style vieillot de gestion de son père François et d'introduire les pratiques commerciales qu'il a apprises aux États-Unis».

C'est là un exemple du renforcement du «pouvoir des actionnaires» dans les entreprises européennes, qui, selon un article paru dans *The Economist* (2000), promet de raviver le capitalisme européen. Les critiques allemands de l'OPA hostile de Vodafone sur Mannesmann début 2000 y voient le premier coup sévère porté au modèle bien établi du capitalisme rhénan, fondé sur un consensus et sur des liens étroits entre les banques, l'économie, les employeurs, les syndicats et le gouverne-

ment. L'article indique alors que cette tendance vers le pouvoir des actionnaires est le fait d'une nouvelle génération de dirigeants convaincus que «les entreprises appartiennent aux actionnaires, pas aux patrons ou à la «société»». Si l'on excepte l'Allemagne, qui est une forteresse de l'économie sociale de marché européenne classique, on constate que l'Europe tout entière a connu ces dernières années une flambée de fusions suite aux pressions des actionnaires. La valeur des fusions et acquisitions en Europe s'est élevée pour 1999 à 1200 milliards de dollars, soit une augmentation de 50 % par rapport à 1998 et de 700 % par rapport à 1994 (source citée dans *The Economist*, 2000 – Thompson, Financial Securities Data).

Conformément à cette tendance, les politiques de «gestion des ressources humaines» sont guidées essentiellement par le contexte situationnel de l'environnement externe du marché. Cela implique d'*adapter* les politiques de ressources humaines pour qu'elles cadrent avec la stratégie de l'entreprise. Les entreprises procèdent à un «stockage» ou à un «déstockage» de compétences en fonction des exigences du marché. Conclusion logique, les ressources humaines sont un facteur contingent et instrumentaliste sans aucune valeur intrinsèque en elles-mêmes<sup>(5)</sup>. De ce fait, le «développement des ressources humaines» en tant qu'activité distincte peut être ou non un élément de la politique de «gestion des ressources humaines», mais, conformément au principe de la «flexibilité externe», les stocks de ressources humaines peuvent être renouvelés plus efficacement par un processus de recrutement à court terme «basé sur un projet», de soustraction de produits et services, de réduction des effectifs, etc. Le concept d'«ingénierie des processus commerciaux» (Hammer et Champy., 1993), qui implique de reconfigurer du jour au lendemain l'organisation, et même l'ensemble de la filière des approvisionnements et des ventes, sous le signe de la réduction des coûts et de la diminution des effectifs, fournit un moyen de mettre en œuvre cette forme de «gestion des ressources humaines» que l'on peut qualifier d'approche «instrumentaliste et utilitariste».

On parle à ce propos d'un modèle «dur» de développement des ressources humaines dérivé de la pensée taylorienne et

(5) Le «Directeur des ressources humaines» d'une grande entreprise internationale, sacrifiant une bonne part de sa force de travail à une opération de restructuration, qualifiait avec facilité sa fonction de «Directeur des reliquats humains!»



néotaylorienne/néolibérale. Il s'oppose au modèle «souple», c'est-à-dire au modèle «humaniste axé sur le développement», qui s'efforce de concilier les besoins de l'entreprise avec le développement individuel de carrière et les effets sociétaux plus amples. Le «modèle dur» est fondé sur la «flexibilité externe» (ou «flexibilité numérique») du marché externe du travail (l'approche classique du *hire and fire* sur le marché libre, c'est-à-dire la possibilité de recruter et de licencier à son gré), par opposition à la «flexibilité interne» (ou «flexibilité fonctionnelle») du personnel de l'entreprise, qui est cultivée à travers le développement permanent de la compétence des individus et de leur aptitude au changement. La différence entre ces deux stratégies est que l'une comporte une approche de «secondarité des éléments (individus)», dans laquelle les individus sont constamment remplacés en fonction des tâches qui doivent être accomplies. L'autre implique une approche de «secondarité des fonctions» (Morgan, 1986; p. 98-100), au titre de laquelle, même si les tâches peuvent changer, l'entreprise considère qu'il est de son intérêt à long terme de maintenir en son sein les individus suffisamment bien formés (ou reformés) pour s'acquitter de nouvelles tâches. La prédominance des politiques néolibérales dans le monde renforce la position de ceux qui soutiennent cette perspective de «secondarité des éléments» et bat fortement en brèche le modèle de politique des ressources humaines «humaniste axé sur le développement».

Alors que, dans un ouvrage plus ancien, Handy (1989) avançait que l'avènement d'un marché du travail flexible avec ses entreprises flexibles (qu'il désignait aussi du terme de *shamrock companies*) affranchirait les individus (avec leur bagage de compétences) des formules rigides d'emploi et leur fournirait des possibilités de choix et d'accomplissement personnel, il a plus tard changé d'avis, signalant que si une telle situation pouvait servir les intérêts des professionnels hautement qualifiés – les «analystes symboliques», qui représentent un faible pourcentage de la population active –, elle ne renforçait pas la qualité de la vie professionnelle pour l'individu moyen (Handy, 1994).

Pour Sennett, «en attaquant la bureaucratie rigide et en mettant l'accent sur le ris-

que, la flexibilité donnerait prétendument aux individus davantage de liberté d'aménager leur vie. En fait, le nouvel ordre instaure de nouveaux contrôles, plutôt que d'abolir simplement les règles du passé – mais ces nouveaux contrôles sont tout aussi difficiles à comprendre» et représentent «un système indéchiffrable de pouvoir» (Sennett, 1998; p. 10). Étudiant la question de «l'organisation de la GRH, rhétorique ou réalité?», Sisson (1994, p. 15) confronte le contenu «rhétorique» de certains slogans de GRH à leur correspondance dans la «réalité»: la «flexibilité» signifie souvent que «la direction peut faire ce qu'elle veut», la «production à flux tendu» peut en fait être une «production mesquine» et le «travail en équipe» peut signifier «réduction de la marge de manœuvre de l'individu».

Adler et Cole (1993) s'efforcent de résoudre la polarisation entre type «humaniste» et type «instrumentaliste» d'organisation du travail <sup>(6)</sup>. Ils aboutissent à ce qu'ils appellent le «taylorisme démocratique», qui constitue une tentative de mettre en œuvre de manière intégrée et pragmatique certains des principes sous-tendant la notion de groupe de travail semi-autonome et une version «humanisée» des principes tayloriens ou néotayloriens. Les travailleurs ont ainsi quant à la façon dont ils organisent leur travail une certaine marge de manœuvre qui diffère de l'approche taylorienne classique (issue d'une réflexion scientifique) de la «meilleure méthode». Adler et Cole ont adopté pour cette raison le terme de «taylorisme démocratique», pour qualifier leur version «adoucie» du taylorisme. Le «taylorisme démocratique» s'efforce d'associer les caractéristiques d'une bureaucratie efficace conforme aux principes néotayloriens avec un environnement authentiquement humanisant (caractérisé par de bonnes conditions de travail et de bonnes possibilités de formation). Ils y voient un système de formation qui «met en mesure» plutôt que de «mettre en demeure». Ils soutiennent que parler d'un concept de poste de travail caractérisé par des groupes de travail autonomes relève de la sornette romantique, considérant que la «production à flux tendu humanisée» de l'usine NUMMI – une entreprise commune de Toyota et General Motors aux États-Unis – constitue un modèle susceptible d'être mis en œuvre dans la pratique. Pour eux,

(6) Il s'agit pour ainsi dire de la transposition à l'organisation du travail du concept politique et sociétal de la «troisième voie» de Giddens face aux deux philosophies politiques dominantes: démocratie sociale (ancrée dans la régulation keynésienne de la demande, l'intervention gouvernementale, l'État providence et l'égalitarisme) et néolibéralisme/fondamentalisme du marché (Giddens, 1998).



l'usine NUMMI représente un équilibre judicieux entre les exigences d'efficacité et de satisfaction au travail, un environnement de travail «humanisé». Cet environnement est bien organisé, ergonomiquement bien conçu et présente de bons dispositifs de soutien aux travailleurs. Il combine les caractéristiques des systèmes de «production à flux tendu» avec les caractéristiques des systèmes fordien classiques, les travailleurs assumant la responsabilité de l'assurance qualité et de la maintenance de routine (Cressey et Kelleher, 1999; Ellström, 1999).

## Orientation future du DRH en Europe

Cet article soulève en conclusion la question de la forme que revêtiront à l'avenir les politiques de «développement des ressources humaines» dans le contexte européen. Discutant le défi de la mondialisation auquel se trouve confrontée l'Europe, Lundvall et Borrás (1997) plaident dans leur rapport *The Globalising Learning Economy: Implications for Innovation Policy* (7) en faveur d'amples innovations sociales, mettant l'accent sur la construction de cadres sociétaux centrés sur de nouvelles formes de coopération entre organisations et d'alliances entre entreprises et producteurs de connaissances. Ils parlent de la nécessité de construire des «économies apprenantes» renforçant l'aptitude des individus, des entreprises, des régions et des pays à apprendre tout au long de la vie. Lundvall a même développé encore davantage cette notion en 1999 lors d'une Conférence européenne sur la recherche socio-économique (8), parlant de la création d'une «économie apprenante socialement durable». L'idée d'une «économie apprenante socialement durable» attire l'attention sur le fait que les politiques économiques ne peuvent être dissociées des politiques sociales. En fait, les valeurs sociales telles que la confiance et la coopération (que l'on a appelées «capital social») et les politiques sociales qui concourent à la justice sociale et fournissent à tous des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie sont considérées comme une prémisses d'un développement économique civilisé. L'approche de Lundvall et Borrás paraît être dans le droit fil des implications plus

amples d'une théorie plus ancienne des «systèmes socio-économiques», qui voulait construire des institutions fortes pour maîtriser les environnements sociaux turbulents. Cela signifie, selon Emery et Trist (1965), que des organisations interconnectées doivent contribuer à la création de systèmes communs de valeurs revêtant une signification pour quiconque est concerné et susceptibles de guider son action.

Pour Lundvall et Borrás, la solution néolibérale et la solution néoprotectionniste doivent s'effacer devant la «nouvelle formule» qui se concentre notamment sur la capacité d'apprentissage des apprenants, individus et régions faibles (Lundvall et Borrás, 1997; p. 38). Dans cette perspective, la dimension territoriale régionale devient importante, parce que «[...] territoire et proximité jouent un rôle central dans la genèse de savoirs tacites et la capacité de les exploiter. La région est de plus en plus le niveau auquel l'innovation est produite par des réseaux régionaux d'innovateurs, des groupements locaux et les effets de fécondation croisée des instituts de recherche» (ibid., p. 39). Le concept de la «région apprenante» est présenté comme un modèle visant à mobiliser tous les acteurs d'une région en vue de construire des politiques globales d'innovation axées sur les objectifs d'un développement économique et social intégré (Nyhan et al., 2000).

Le message central de Lundvall et Borrás est capital pour le débat sur l'orientation future des politiques de DRH au sein des entreprises, parce que les entreprises ne peuvent survivre sans tirer d'enseignements de leur environnement et sans lui apporter une contribution. Or, l'innovation au niveau de l'entreprise est nécessaire à cet effet. Pour Coriat (1995), l'innovation organisationnelle est le chaînon manquant dans la compétitivité européenne. Il invite à développer de nouveaux modèles organisationnels dans le cadre d'un processus de recherche mené parallèlement à l'expérimentation par les entreprises. Cette formule implique une recherche intégrée dans la pratique, qui aboutira à des connaissances pratiques à l'intention d'une nouvelle génération de dirigeants et de cadres dans les entreprises.

(7) Dans cette publication, qui constitue une analyse et une synthèse des résultats de sept grands projets européens de recherche socio-économique couvrant de nombreuses disciplines et bénéficiant d'un appui du quatrième Programme cadre de recherche socio-économique finalisée, Lundvall et Borrás se sont efforcés de fournir aux décideurs une vue d'ensemble des implications de ces études pour les politiques de l'innovation et de déterminer la voie à suivre pour les recherches ultérieures.

(8) Cette conférence, organisée par la Commission européenne, s'est tenue à Bruxelles du 28 au 30 avril 1999.



Pour en revenir à la question du modèle «humaniste» par opposition au modèle «instrumentaliste», l'impératif d'un DRH davantage centré sur la finalité de l'entreprise a été avancé par un Européen, Harrison (1999), dans son exposé lors de la séance inaugurale de la Conférence de l'Académie du développement des ressources humaines à Washington, en 1999. Présentant un exposé lors de cette même occasion, McLagan (1999) a critiqué la «vision mécaniste, plus autoritaire du monde» dans laquelle les individus sont considérés comme «des ressources, au sens où ils sont optimisés, voire exploités», soulignant «la dichotomie entre cette optique utilitariste basée sur le comportementalisme et l'optique générative basée sur la philosophie humaniste» et demandant alors si le spécialiste des ressources humaines devrait devenir un ingénieur en performance et un consultant systèmes ou se concentrer sur la tâche de donner libre cours aux capacités des individus, de telle sorte qu'ils puissent travailler pour eux-mêmes (McLagan, 1999; p. 17).

On peut dire en réponse à cette question que les professionnels du «développement des ressources humaines» sembleraient abandonner leur mission s'ils venaient à faire leurs ou même à simplement accep-

ter les consignes de ceux qui adhèrent à l'optique utilitariste des ressources humaines, qui est tirée de perspectives et de valeurs étrangères à celle du «développement des ressources humaines». Une fois surmontées pour leur plus grande part les inefficacités et l'absence de compétitivité qui se sont manifestées dans les entreprises européennes dans les années 80 et 90, face notamment à la capacité d'innovation et à la productivité supérieures des Japonais, le défi qui se présente maintenant est sans aucun doute de concevoir des solutions novatrices transcendant la situation actuelle et susceptibles de contribuer à la création d'une «économie apprenante socialement durable».

Peut-être la communauté des chercheurs et des praticiens du DRH devrait-elle, lorsqu'elle œuvre à l'élaboration d'un modèle futur, garder à l'esprit la réflexion suivante du «gourou de la gestion» Charles Handy (1991, p. 1): «En poursuivant ces objectifs (*croissance économique et efficacité*), nous risquons d'être tentés d'oublier que c'est nous, hommes et femmes pris individuellement, qui devrions être la mesure de toute chose et non pas servir à mesurer autre chose. Il est facile de se perdre dans l'efficacité, de traiter cette efficacité comme une fin en soi et non pas comme un moyen de parvenir à d'autres fins».

## Bibliographie

**Ackroyd, S.; Procter, S.** British manufacturing organisation and workplace industrial relations: some attributes of the new flexible firm. *British Journal of Industrial Relations*, 1998, 36 (2), p. 163-183.

**Adler, P.S.; Cole, R.E.** Designed for learning: a tale of two auto plants. *Sloan Management Review*, 1993, 33 (3), p. 85-94.

**Albert, M.** *Capitalism against capitalism*. Londres: Whurr, 1993.

**Ant, M. et al.** *Access, quality and volume of continuing vocational training in Europe*. Berlin: Luchterhand, 1996.

**Beer, M. et al.** *Managing human assets*. New York: Free Press, 1984.

**Beer, M. et al.** *Human resource management*. New York: Free Press, 1985.

**Brewster, C. et al.** Trends in European HRM: signs of convergence? In Kilbride, P. (dir.) *Human resource management in the new Europe of the 1990s*. Londres: Routledge, 1993.

**Brown, A.; Keep, E.** Competing perspectives on workplace learning and the learning organisation. Document présenté à l'atelier du réseau (de recherche européenne en formation et enseignement professionnels) du forum TSER: *Learning in learning organizations*. Université d'Evora, Portugal, novembre 1999.

**Coriat, B.** Organisational innovations: the missing link in European competitiveness. In Andreasen L.-E. et al. (dir.) *Europe's next step – organisational innovation, competition and employment*. Ilford, Essex: Frank Cass and Company, 1995.

**Cressey, P.; Kelleher, M.** Advances and paradoxes of corporate learning practices. Document présenté à l'atelier du réseau (de recherche européenne en formation et enseignement professionnels) du forum TSER: *Learning in learning organizations*. Université d'Evora, Portugal, novembre 1999.

**Cressey, P.; Kelleher, M.** *Social partnership and human resource development*. Non publié, European Consortium for the Learning Organisation, Bruxelles, 1999.



- Docherty, P.; Dilschmann, A.** *Lärande med förbindelser: närteknik stöd blir teknikstyrning*. Stockholm: Arbetsmiljöfonden MDArapport, 1992.
- Docherty, P.; Marking, C.** Understanding changing competence demands. In Docherty, P.; Nyhan, B. 1997.
- Docherty, P.; Nyhan, B.** *Human competence and business development – emerging patterns in European companies*. Londres: Springer Verlag, 1997.
- Ellström, P.-E.** Integrating learning and work: problems and prospects. Document présenté à l'atelier du réseau (de recherche européenne en formation et enseignement professionnels) du forum TSER: *Learning in learning organizations*. Université d'Evora, Portugal, novembre 1999.
- Emery, F.E.; Trist, E.L.** The casual texture of organisational environments. *Human Relations*, 1965, 18 (1), p.21-32.
- Frombrun, C.J.** The external context of human resource management. In Frombrun, C. et al. (dir.) *Strategic human resource management*. New York: John Wiley, 1984.
- Giddens, A.** *The third way – the renewal of social democracy*. Oxford: Polity press, 1998.
- Guest, D.** Human resource management and the American dream. *Journal of Management Studies*, 1990, 27 (4), p. 377-397.
- Hammer, M.; Champy, J.** *Re-engineering the corporation*. New York: Harper Collins, 1993.
- Handy, C.** *The age of unreason*. Boston: Harvard Business School Press, 1991.
- Handy, C.** *The empty raincoat – making sense of the future*. Londres: Hutchinson, 1994.
- Harrison, R.** HRD and the business: turbulence, turmoil and strategic direction. Document présenté à la conférence de 1999 de l'Academy of human resources conference. Washington D.C., mars 1999.
- Heidegger, G.** The social shaping of work and technology as a guideline for vocational education and training. *The Journal of European Industrial Training*, 1997, 21 (6/7), p. 238-246.
- Hendry, C.** International comparisons of human resource management: putting the firm in the frame. *International Journal of Human Resource Management*, 1991, 2 (3), p. 415-440.
- Hollinshead, G.; Leat, M.** *Human resource management – an international and comparative perspective*. Londres: Pitman, 1995.
- Ter Horst H. et al.** HRD models and variations in learning organisations in the US, Japan and Europe. In Lasonen, J. et al. (dir.) *Conference proceedings: network on vocational education and training research (VETNET) – Conférence européenne sur la recherche en éducation 1999*, Institut de recherche en éducation, Jyväskylä, Université de Jyväskylä, 1999.
- International Herald Tribune**, 11-12 septembre 1999.
- Lundvall, B.-Å.; Borrás, S.** *The globalising learning economy: implications for innovation policy*. Luxembourg: EUR-OP, 1997.
- McLagan, P.A.** Jumping up and down on a fault line – the role of HRD as we enter a new millenium. Document présenté à la conférence de l'Academy of human resources conference. Washington DC, mars 1999.
- Méhaut, P.; Delcourt, J.** *Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications: effets formateurs de l'organisation du travail – Rapport de synthèse*. Cedefop, Luxembourg: EUR-OP, 1997.
- Miles, R.; Snow, C.** Designing strategic human resource systems. *Organizational Dynamics*. été 1984, p. 36-52.
- Morgan, G.** *Images of organisation*. Beverly Hills, California: Sage publications, 1986.
- Nyhan, B.** Emerging patterns of qualification and learning. Présentation à la conférence EPOQUAL du Centre européen pour le travail et la société. Dublin, Trinity College Dublin, décembre 1993.
- Nyhan, B.** La création d'organisations apprenantes. De la théorie à la pratique – l'enseignement des entreprises européennes. *Revue européenne -Formation professionnelle*, janvier-avril 1999/1, n°16.
- Nyhan, B.** Trends in competence development in European companies. In Sellin, B. (dir.) *European trends in occupations and qualification - findings of research, studies and analyses for policy and practice*. Volume II. Cedefop, Luxembourg: EUR-OP, 2000.
- Nyhan, B.; Attwell, G.; Deitmer, L.** *Towards the learning region – education and regional innovation in the European Union and the United States*. Cedefop, Luxembourg: EUR-OP, 2000.
- OCDE.** *Perspectives de l'emploi de l'OCDE*. Paris: publications de l'OCDE, 1999.
- Pieper, R.** *Human resource management: an international comparison*. Berlin: De Gruyter, 1990.
- Poell, R.** *Organising work-related learning projects – a network approach*. Université catholique de Nimègue: Nimègue, 1998.
- Prahalad, C.K.; Hamel, G.** The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 1990, 68 (30).
- Rauner, F. et al.** The social shaping of technology and work: human centred CIM systems. *Artificial Intelligence and Society*, 1988, 2 (1), p. 47-61.
- Senge, P. M.** *The fifth discipline: the art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday, 1990.
- Senge, P. M.** Through the eye of the needle. In Gibson, R. (dir.) *Retinking the future*. Londres: Nicolas Brealey Publishing, 1997.
- Sennett, R.** *The corrosion of character – the personal consequences of working the new capitalism*. New York: W.W. Norton and Company, 1998.
- Sisson, K.** *Personnel management – a comprehensive guide to theory and practice*. Oxford: Blackwell, 1994.
- Sparrow, P.; Hiltrop, J.M.** *European human resource management in transition*. Hertfordshire: Prentice Hall, 1994.
- Stahl, T.; Nyhan, B.; D'Aloja, P.** *The learning organisation – a vision for human resource development*. EUROTECNET. Bruxelles: Commission des Communautés européennes, 1993.
- The Economist**, vol. 354, n° 8157, 12-18 février 2000.
- Trompenaar, F.** *Riding the waves of culture – understanding cultural diversity in business*. Londres: Economist books, 1993.
- Wobbe, W.** Overview and predicted trends towards the flexible factory. In Wobbe, W.; Brödner, P. (dir.) *New technology and manufacturing management – strategic choices for flexible production systems*. Chichester, West Sussex: John Wiley, 1990.



# Apprentissage coopératif assisté par ordinateur: une incitation à apprendre en profondeur?

## Introduction

L'enseignement professionnel a pour mission de préparer les étudiants à évoluer dans une économie du savoir en rapide mutation. Cela requiert des compétences telles que l'exécution de tâches spécifiques dans des environnements complexes, la résolution de problèmes et le développement de ses propres capacités d'apprentissage (Mulder, 2000). La connaissance factuelle et conceptuelle sert cet objectif, mais n'y suffit pas. En fin de compte, les étudiants doivent être capables d'appliquer les connaissances, les lois et les faits qu'ils auront appris. D'où le rôle capital du processus apprenant, dans la mesure où ce que les étudiants apprennent dépend des activités apprenantes qu'ils auront accomplies en étudiant (Shuell, 1988).

L'apprentissage coopératif est une méthode d'enseignement qui, lorsqu'elle est correctement appliquée, encourage les étudiants à s'engager activement dans le sujet étudié, ce qui devrait les conduire ensuite à appliquer plus efficacement les connaissances acquises. La démarche de l'apprentissage coopératif consiste à faire résoudre un problème particulier, dont la solution ne paraît guère évidente, par un groupe. Les étudiants doivent se consulter et évaluer différents paramètres. L'objectif ultime est qu'ils parviennent à une solution défendue par tout le groupe.

L'apprentissage coopératif assisté par ordinateur (ACAO), variante de l'apprentissage coopératif, suscite actuellement un

intérêt grandissant. Comme son nom l'indique, il s'agit d'une forme d'apprentissage coopératif utilisant un réseau informatique comme support de travail. Les élèves peuvent communiquer entre eux et échanger conseils et informations en passant par la messagerie du réseau.

L'ACAO a déjà fait l'objet de nombreux travaux de recherche, notamment consacrés à ses effets sur les résultats de l'apprentissage (Lethinen et al., 2001). Toutefois, les activités d'apprentissage spécifiques conduites par les étudiants travaillant en réseau pendant un processus prolongé de coopération restent mal connues. Elles sont pourtant d'une grande importance, puisqu'elles se répercutent sur le résultat final de l'apprentissage. Des recherches récentes ont tenté d'analyser les processus d'apprentissage et de socialisation à l'œuvre dans l'apprentissage coopératif assisté par ordinateur (Verburgh et al., 2001; Veerman, 2000).

Le présent article s'en tient au seul processus apprenant, pour présenter les résultats d'une recherche consacrée au niveau d'approfondissement de l'apprentissage chez un groupe d'étudiants, à partir de l'analyse du contenu de leurs messages sur le réseau et de la manière dont ils ont traité leur sujet d'études.

Cet article examine aussi le concept théorique d'apprentissage et la portée de l'apprentissage coopératif. Le cadre et la méthode de travail sont ensuite exposés. La méthode distingue trois catégories d'activités apprenantes, selon qu'elles concernent la cognition, la métacognition ou



**An Verburgh**

*Université Catholique de Louvain, Belgique*



**Martin Mulder**

*Professeur de sciences de l'éducation, chaire de sciences de l'éducation, Université de Wageningen, Pays-Bas*

**Les résultats de la recherche présentée ici montrent la résistance des étudiants à l'apprentissage en profondeur. Malgré les potentialités indéniables de l'apprentissage coopératif assisté par ordinateur pour pousser les étudiants à un travail critique et interactif entre eux et avec leur environnement, ceux-ci parviennent trop souvent à s'évader et à en rester à un niveau superficiel d'apprentissage. L'article conclut à l'importance incontournable de l'enseignant en tant que stimulant de l'activité apprenante de l'étudiant, notamment par sa capacité à poser des questions provocantes et à mettre l'étudiant face à ses contradictions.**



l'affectivité. Les résultats obtenus sont examinés à la lumière de cette classification. La section de conclusion compare les résultats obtenus avec ceux qui avaient été escomptés et émet certaines remarques sur l'applicabilité de l'ACAO dans l'enseignement postobligatoire.

## Cadre théorique

Marton et Säljö (1976) distinguent deux formes d'apprentissage: l'apprentissage superficiel et l'apprentissage approfondi. Ils démontrent en outre que les résultats obtenus par les étudiants sont en rapport avec leur manière d'apprendre. Ceux qui entreprennent un apprentissage superficiel tendent à se débarrasser de leur tâche le plus rapidement possible sans entrer dans le fond du sujet. Ils acceptent les faits qu'on leur décrit sans les soumettre à une évaluation critique, ils mémorisent les contenus plutôt qu'ils ne cherchent à les comprendre et ne font aucun effort pour relier le sujet traité avec des connaissances antérieures. Les étudiants qui suivent une approche en profondeur recherchent une compréhension exhaustive du sujet traité. Dans un apprentissage approfondi, les élèves soumettent le sujet traité à un examen critique, ils le comparent aux connaissances déjà acquises et font des liens entre différents éléments. Une finalité très claire des cours de formation professionnelle est de faire acquérir aux étudiants une compréhension approfondie qui leur permette d'appliquer avec discernement les connaissances et les compétences acquises en fonction des situations concrètes qu'ils rencontreront durant leur vie professionnelle.

Dans la pratique, on observe que les élèves construisent leurs savoirs pour former un ensemble qui soit significatif à leurs yeux (Scardamalia et al., 1996). L'apprentissage approfondi rend les étudiants capables d'appliquer les connaissances dans des situations concrètes. Les étudiants qui ont étudié de manière superficielle auront davantage de difficultés à appliquer leurs connaissances, puisqu'ils n'auront pas une vision claire des relations entre ce qu'ils ont appris et la situation concrète.

Bien que l'éducation supérieure vise un apprentissage approfondi (Gokhale,

1999), nombre d'étudiants n'adoptent pas cette démarche. Cela est dû, en partie, aux inclinations personnelles des étudiants, mais les environnements apprenants (Biggs, 1999) ont aussi leur part de responsabilité, lorsque l'apprentissage superficiel n'y est pas suffisamment déconseillé ni sanctionné. À l'inverse, si les étudiants voient que l'apprentissage superficiel les détourne de la réussite, ils passeront à l'apprentissage approfondi. Cela s'accorde à une théorie pragmatique de la pensée et de l'action humaines: étant donné que toute activité cognitive a un coût, l'individu évalue les efforts requis pour atteindre un objectif en fonction de ce coût (Perkins, 1993). L'apprentissage approfondi requiert un plus grand effort cognitif que l'apprentissage superficiel, et les étudiants n'y consentiront que si l'effort est indispensable pour obtenir de bons résultats.

Nous estimons qu'un environnement apprenant d'ACAO bien organisé favorise l'apprentissage en profondeur. En premier lieu, il facilite l'interaction entre les élèves, ce qui est une dimension cruciale de l'apprentissage, puisque les élèves énoncent leurs idées et les soumettent à l'examen critique de tout le groupe (Lowyck, et al., 1995). En outre, les étudiants engagés dans un processus d'apprentissage coopératif (assisté ou non par ordinateur) se voient généralement contraints d'énoncer clairement leurs idées. Il a été démontré que le fait de devoir énoncer et expliciter ses idées favorise le processus apprenant (Palincsar et al., 1984). En effet, l'individu doit remanier ses connaissances pour les rendre compréhensibles pour autrui, de sorte que les hypothèses et les raisonnements implicites doivent être rendus explicites. Les idées fausses ou confuses sont ainsi révélées plus facilement. De plus, les facultés cognitives d'un individu étant limitées, il est plus profitable d'examiner des hypothèses complexes à plusieurs, car le groupe aura une vision plus large du problème que chaque personne individuellement. Souvent, la qualité de la solution ainsi trouvée est également meilleure.

Outre les avantages de l'apprentissage coopératif en général, celui assisté par ordinateur présente quatre caractéristiques bénéfiques pour le processus apprenant. En premier lieu, les étudiants communi-



quent par écrit; or, il a été prouvé que l'écrit est un moyen d'apprentissage efficace, dans la mesure où la manière de présenter l'information est aussi importante que le contenu du message. Celui-ci doit présenter une cohérence logique pour son destinataire. Celui qui écrit doit donc transformer ses pensées en un langage intelligible pour son lecteur. En deuxième lieu, les échanges épistolaires créent un historique de la communication. Les échanges deviennent moins éphémères. On peut relire les messages, répondre plus tard à quelque chose qui a été dit au début de la discussion. Cela permet d'accumuler ou d'affiner progressivement les connaissances. Chaque sujet de discussion peut être poursuivi indépendamment du temps et de la personne. La communication orale est bien plus linéaire dans le temps. Elle part d'une idée, qui est ensuite élaborée progressivement. D'autres idées sont souvent oubliées au cours de la conversation et à la fin, les interlocuteurs ne se rappellent pas toujours comment ils ont commencé. Le troisième avantage de la communication écrite en réseau est que tous les participants ont des chances égales d'être entendus (ou lus), tandis que dans les échanges verbaux directs quelques personnes seulement s'expriment et les autres écoutent. Les individus qui ont besoin de réfléchir plus longuement avant de répondre ont tout le temps qu'il leur faut pour rédiger leur réponse, grâce à la nature asynchrone de cette forme de communication. Le dernier avantage est de type organisationnel. L'ACAO permet d'identifier les navigations libres au sein du groupe, c'est-à-dire les membres du groupe qui profitent des efforts des autres pendant le travail coopératif sans apporter eux-mêmes de contribution significative. Dans un réseau, les fainéants sont plus facilement repérables et l'enseignant peut prendre les mesures appropriées.

## Méthode

Le programme utilisé dans le cas présent s'appelle *Web Knowledge Forum* (WKF) (2001). Il s'agit d'un environnement de discussion virtuelle doté de différents outils pour faciliter les échanges entre étudiants. La connexion se fait par Internet et requiert l'utilisation d'un mot de passe.

### Exemple d'une structure de fil de discussion dans le réseau WKF

Graphique 1

- **NI brazil** #162 by Paulina Tuomela on Feb 15 2000 (13:24:52)
- **GP: "OUR PROGRAMME"** #164 by Jonathan Vayssieres on Feb 15 2000 (21:02:50)
  - **Draft orange juice production chain** #230 by Danilo Christiaan on Feb 25 2000 (12:51:05)
  - **MT fruit and juice quality** #240 by Danilo Christiaan on Feb 28 2000 (14:46:28)
    - **NI additional information on quality** #356 by Danilo Christiaan on Mar 9 2000 (14:46:27)
    - **NI: Result of the meeting of 07/02/2000** #435 by Jonathan Vayssieres on Mar 22 2000 (17:35:30)
- **Maybe interesting** #174 by Danilo Christiaan on FEB 16 2000 (14:46:02)

Une fois connectés, les étudiants ont accès à toutes les données enregistrées dans le Forum. Ce dernier comporte deux volets principaux: une interface commune et une page personnelle. Les informations sont envoyées, lues et traitées sur l'interface commune, qui héberge le forum de discussion recevant les messages rédigés par les étudiants. Il peut s'agir de demandes d'éclaircissements ou d'informations adressées aux autres élèves, d'observations critiques ou de commentaires sur les opinions exprimées par d'autres étudiants. Le système est conçu de telle sorte que l'on voit immédiatement si un message constitue une réponse à un message antérieur. La liste des messages n'apparaît pas en bloc à gauche de l'écran, mais avec différents retraits à droite selon leur hiérarchie dans la ligne de discussion (graphique 1). Cette construction permet de visualiser la discussion dans ses développements. (Par exemple, les messages intitulés «*Draft orange juice production chain*», «*MT fruit and juice quality*» et «*NI Result of the meeting of 07/02/2000*» sont imbriqués sous le message «*GP: our programme*». Le message «*NI additional information on quality*» est imbriqué sous «*MT fruit and juice quality*».)

Le programme permet en outre d'inclure des liens vers des pages Internet pertinentes et d'enregistrer les documents dans une banque de données collective. L'étu-



dians peut également conserver ses documents dans une page personnelle dont l'accès lui est réservé.

Ont participé à cette recherche 49 élèves en dernière année d'un module d'enseignement professionnel agricole postobligatoire. Outre les élèves régulièrement inscrits, la classe comptait des jeunes relevant d'un programme d'échange. Le module comportait une série de cours, une formation pratique et un travail en groupe. Chaque groupe, formé de 5 à 7 élèves, devait réaliser collectivement une certaine tâche. Le but poursuivi était de déterminer les points critiques intervenant dans une production agricole spécifique d'une région, par exemple le jus d'orange au Brésil, afin d'évaluer par ordre d'importance les points de contrôle à considérer pour l'obtention d'un produit de qualité; à partir de cette évaluation, et suivant un argumentaire qui devait être solide, cinq points de contrôle critiques étaient sélectionnés. Il n'existait aucune réponse prédéfinie possible, condition importante pour provoquer une discussion.

Pour avancer dans leur travail collectif, les élèves pouvaient recourir au réseau virtuel. Les réunions directes étaient ainsi simplement prolongées grâce à la communication assistée par ordinateur. Les enseignants suivaient directement sur le Forum le déroulement de ces échanges et pouvaient, s'ils le souhaitaient, intervenir ou faire des suggestions. Une discussion s'est ainsi établie entre l'enseignant, le chercheur et les différents groupes tout au long des huit semaines du projet. L'enseignant suivait la progression des étudiants, tandis que ces derniers évoquaient les problèmes rencontrés au niveau du contenu ou de leur coopération. L'enseignant fit une seule intervention, qui ne portait pas sur le contenu mais sur le fait que certains messages du groupe étaient rédigés en néerlandais et non en anglais, ce qui excluait de la discussion les élèves participant au programme d'échanges.

Les messages échangés entre les élèves sur le réseau ont été analysés, afin d'évaluer quelles étaient les activités apprenantes à l'œuvre. Les messages écrits sont le produit des processus cognitifs élaborés par les étudiants. Les produits ainsi

recueillis permettent de formaliser les processus de pensée et d'apprentissage (Veerman, Veldhuis-Diermanse, en cours de publication). L'analyse a utilisé le procédé de codification mis au point par Veldhuis-Diermanse (1999). En s'inspirant de Vermunt (1992), ce procédé répartit les principales activités apprenantes en trois catégories, selon qu'elles relèvent de la cognition, de la métacognition ou de l'affectivité; une quatrième catégorie, dite résiduelle, comprend les autres types d'activités. Chacune de ces catégories est ensuite divisée en sous-catégories. Les activités cognitives concernent le traitement de l'information et comprennent le débat, l'introduction d'informations nouvelles, et la mise en relation ou le rappel d'informations déjà connues. Le débat se divise en trois unités: apport d'une nouvelle idée, assortie ou non d'un argumentaire raisonné, interrogation, et réponse (ou réaction). Les activités métacognitives désignent les activités régulatrices, telles que la prise de rendez-vous ou l'apport d'explications supplémentaires. Les activités affectives sont liées à l'ambiance au sein du groupe. Les éléments qui ne peuvent être classés dans aucune des catégories précédentes sont regroupés dans la catégorie résiduelle.

Bien que chacune des trois catégories occupe une place importante dans le processus apprenant, nous nous concentrons sur les activités cognitives, dans la mesure où leur intensité et leur nature sont révélatrices du degré d'approfondissement de l'apprentissage. On s'attend à ce que des étudiants apprenant de la manière souhaitée participent à des discussions animées et échangent des arguments. Après tout, l'argumentation et l'interaction sont des éléments importants de l'apprentissage approfondi.

La première étape du processus de codification a consisté à diviser les messages en unités signifiantes correspondant chacune à une activité apprenante. Un code a été attribué à chacune de ces unités. Cela doit être pris en compte lors de l'interprétation des données. Un message exprimant une seule activité recevra un seul code. Un message comportant, par exemple, une argumentation suivie d'une question recevra deux codes, mais si une question est posée au milieu de l'argumentation, le message comportera en fait



quatre codes correspondant aux quatre activités successives: argumentation, question, argumentation et question. À noter que dans ce dernier cas, l'impression qu'il y a davantage d'argumentation que dans le deuxième exemple est trompeuse, car il n'y a pas de différence entre les deux messages sur ce point.

## Résultats

La première étape de l'analyse des résultats consiste à examiner les principales catégories, leur taux d'incidence et toute modification de leur répartition au cours du module. La catégorie des activités cognitives est ensuite analysée plus en détail.

### Incidence des principales catégories

Les résultats indiquent que les activités apprenantes des élèves étaient variées (tableau 1). Des activités cognitives, métacognitives et affectives étaient réalisées. Les échanges à dominante affective étaient les moins fréquents. Les activités métacognitives concernaient essentiellement la prise de rendez-vous. La catégorie résiduelle était la plus importante en volume d'échanges, mais avec des unités extrêmement brèves (en général pas plus de quatre mots) et une majorité d'unités se limitant aux salutations d'usage («Salut», «Bye») ou à l'indication du nom de l'étudiant (301 unités sur 378). Les autres unités étaient généralement de courtes descriptions personnelles; les unités impossibles à codifier étaient très rares (19).

Les activités des étudiants ont évolué avec le temps. Les activités cognitives n'ont commencé à apparaître qu'à mi-chemin du module. Les activités métacognitives se sont déroulées pendant toute la période, pour s'intensifier également en fin de module. Les activités affectives ont été particulièrement nombreuses en début de module, ainsi que pendant la semaine précédant les présentations de travaux. Les bavardages sur des sujets autres que la tâche à effectuer étaient fréquents pendant la première semaine, mais ont ensuite pratiquement disparu.

L'intensification des différentes catégories peut s'expliquer, jusqu'à un certain point, par l'augmentation générale de l'activité

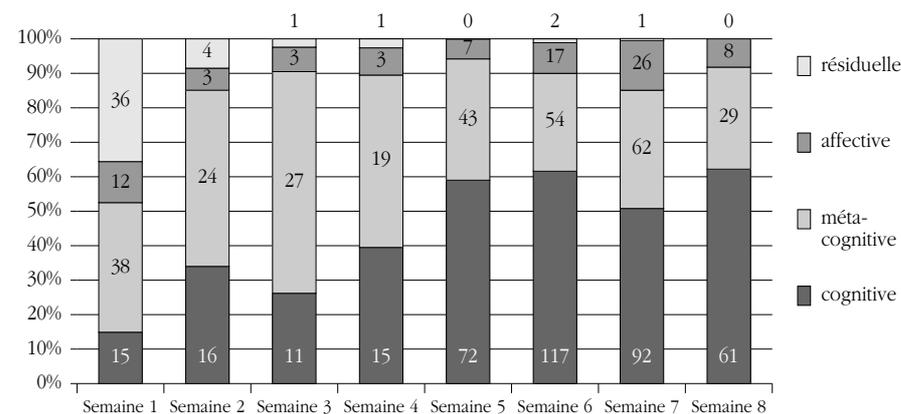
## Nombre d'unités par catégorie principale

Tableau 1

Type de catégorie principale	nombre
Activités cognitives	402
Activités métacognitives	298
Activités affectives	80
Catégorie résiduelle	378

## Évolution du nombre d'activités et de leur répartition par catégories

Graphique 2



des étudiants. Le ratio entre catégories s'est également modifié (Graphique 2). La part du bavardage a diminué par rapport aux autres catégories. La proportion d'activités métacognitives a connu un pic pendant la troisième semaine, pour décliner ensuite. Les activités cognitives ont devancé les autres pendant la deuxième moitié du module. La proportion d'activités affectives était généralement faible, avec une légère hausse pendant la première et l'avant-dernière semaines.

### Ventilation des activités cognitives

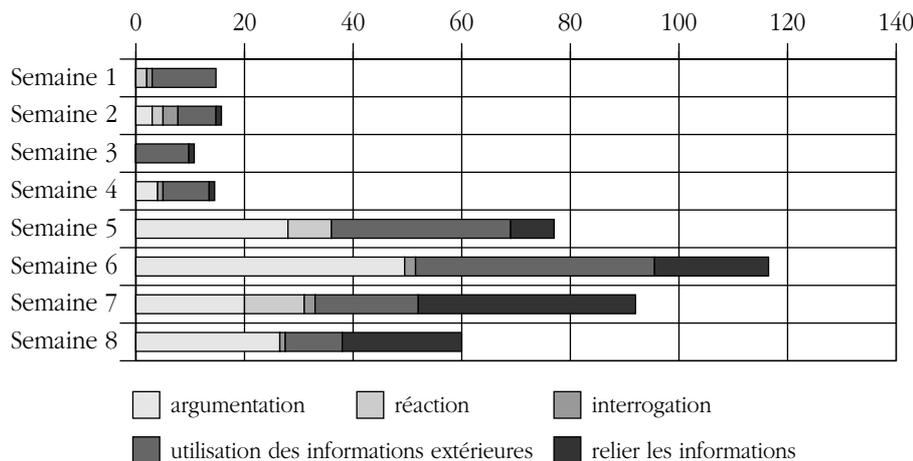
Les unités cognitives étaient pour 42 % consacrées au débat, pour 35 % à l'utilisation de l'information et pour 23 % au



**Tableau 2**  
**Nombre d'unités dans chaque sous-catégorie relevant des activités cognitives d'apprentissage**

Type d'activité cognitive	nombre	pourcentage
débat		42
- argumentation	133	
- interrogation	10	
- réaction	24	
Utilisation d'informations extérieures	140	35
Relier ou répéter l'information	95	23

**Graphique 3**  
**Évolution du nombre d'activités cognitives**



traitement de l'information (tableau 2). La plupart des unités consacrées au débat consistaient à présenter une idée nouvelle. Les unités consacrées à réagir aux messages étaient moins nombreuses, et presque aucune question n'a été posée. Les activités cognitives n'ont commencé à s'intensifier qu'à partir de la deuxième moitié du module et ont atteint leur niveau maximum pendant la sixième semaine (graphique 3).

Les échanges d'informations extérieures ont eu lieu pendant toute la période, avec un pic au cours de la cinquième et de la sixième semaines. Les argumentations ont sérieusement commencé pendant la se-

conde moitié du module. Le traitement de l'information est intervenu plus tard, pendant la sixième semaine.

## Discussion

Dans un premier temps, les échanges étaient surtout personnels et ont servi aux prises de contact, les membres du groupe se présentant les uns aux autres au moyen de brefs messages. Certains élèves ne se connaissaient pas puisque le groupe intégrait des étudiants issus d'un programme d'échanges. Une fois les présentations faites, ces messages personnels ont disparu du réseau. Cela s'explique peut-être, en partie, du fait que les élèves avaient alors pu entrer en relations par d'autres moyens (dans des situations de face-à-face) et aussi en partie parce que ce type de conversations paraît moins utile à des personnes qui se connaissent mieux.

Il est tentant d'imputer la disparition des échanges personnels au fait que les étudiants savaient qu'ils étaient suivis par l'enseignant et par le chercheur. Toutefois, certains messages contenaient des commentaires plutôt négatifs sur l'enseignant, ce qui laisse penser que les élèves ne réalisaient pas complètement ou avaient oublié que l'enseignant pourrait lire leur message. Par conséquent, nous ne pensons pas que le fait de faire l'objet d'une recherche sociale ait pesé sur le contenu des messages des étudiants.

Il en va de même pour les activités affectives, qui se sont intensifiées pendant deux périodes. Deux périodes ont donné lieu à beaucoup d'activités affectives, à savoir la première et la septième semaines. Il s'agit de deux périodes clés: la première semaine est importante parce que c'est celle où les élèves se rencontrent et prennent connaissance de ce qu'ils ont à faire; la septième semaine précède la présentation finale et de nombreuses décisions doivent être prises à ce moment.

En ce qui concerne les activités cognitives, le niveau d'argumentation et de réponse aux arguments du groupe a été plus élevé qu'on ne l'aurait imaginé. C'était d'ailleurs plus nettement le cas de l'argumentation que des réactions. Le nombre limité de réactions aux arguments des autres mem-



bres du groupe indique que l'utilisation du WKF n'a pas vraiment répondu aux attentes, dans la mesure où il y a eu peu d'interactivité. Pourtant, curieusement, on observe un volume important d'argumentation. Les étudiants ont pris position et ont souvent défendu leurs idées en recourant à l'argumentation et à l'exemple. Il s'agit bien d'une première étape, fondamentale, de toute discussion. Malheureusement, les étudiants n'ont pas beaucoup appris les uns des autres: leur opinion n'a pas évolué de manière significative au cours du module. Cela est corroboré par le fait que la plupart des rapports finaux n'étaient généralement qu'un simple amalgame de messages et de textes de transition. Dans une large mesure, les étudiants ont travaillé seuls, parfois en s'étant mis d'accord sur les parties du travail dont chacun serait responsable. Cela explique le volume important d'argumentation (chacun devant défendre ses choix) et le peu de réactions aux autres (puisque chaque étudiant était responsable de sa propre partie du travail). On peut en conclure que l'objectif d'un apprentissage authentiquement coopératif n'a pas été atteint. Les élèves ont plutôt travaillé de manière isolée, tout en réalisant certaines activités en coopération, mais à un degré moindre qu'on ne l'aurait espéré.

La répartition temporelle du travail était conforme aux prévisions. Les étudiants ne se sont pas mis à leur tâche immédiatement, ils ont eu plutôt tendance à la retarder. La première phase a consisté pour eux à se mettre d'accord, et ce n'est qu'à partir de la seconde moitié du module qu'ils sont passés à l'action. Les données ne permettent pas de conclure que l'interaction a augmenté avec le temps. C'était pourtant ce qui était escompté, puisque dans un échange en face-à-face la première étape consiste à prendre une position et à la défendre, les réactions des autres et la recherche de relations entre les différentes positions n'intervenant qu'ensuite. Dans le cas présent, il n'y a pratiquement pas eu de réaction aux arguments avancés par les autres étudiants, et ce n'est qu'à la fin que des relations ont été établies entre les différents messages. Dès lors, nous pouvons en conclure que si l'ACAO constitue effectivement un environnement invitant les élèves à s'engager dans un apprentissage

approfondi, le résultat a été décevant par rapport aux attentes.

L'analyse a considéré les groupes d'étudiants dans leur ensemble, mais des différences entre les groupes ont été observées, qu'il convient néanmoins de manier avec prudence.

Deux des groupes ont présenté un travail très supérieur aux autres; un autre groupe a visiblement rencontré de grandes difficultés à coopérer. Le chercheur n'a pas constaté de relations entre ces différences et le nombre d'étudiants dans chaque groupe (les deux groupes très performants comptaient chacun cinq et sept élèves respectivement, tandis que le groupe à problèmes en comptait cinq), mais plutôt l'influence d'un ou deux individus meneurs qui ont encouragé les autres et déterminé des critères de performance élevés.

Quelles sont les conclusions que cette étude permet de tirer concernant les applications possibles de l'ACAO dans l'enseignement professionnel supérieur? Il n'est pas rare que les élèves se contentent de fournir un effort minimum en exécutant leur tâche, ni que leur forme d'apprentissage soit différente de celle qui était attendue. Il s'agit là d'un problème courant et largement étudié (Biggs, 1999; Scardamalia et al., 1996b). La présente étude confirme la difficulté de modifier le comportement d'apprentissage des étudiants. Il était espéré que l'ACAO suffirait à encourager les élèves à étudier en profondeur, mais en réalité ces derniers ont facilement trouvé des échappatoires au système et le moyen de réussir sans dépasser un apprentissage superficiel. Cette recherche a montré que les potentialités de l'ACAO pour pousser les étudiants à s'engager dans un apprentissage approfondi sont réelles, mais insuffisantes à elles seules. Nous pensons que le rôle d'orientation et d'évaluation de l'enseignant est crucial. Les commentaires et les questions stimulantes des enseignants incitent les étudiants à interagir et à réagir davantage. Des recherches antérieures ont montré l'influence des interventions de l'enseignant sur les activités apprenantes des étudiants (Veerman, 2000). L'évaluation soulève la question importante de la nécessité d'empêcher que les élèves adeptes de l'apprentissage superficiel soient en mesure de



réussir, car ils auront dès lors tendance à ne jamais fournir d'effort cognitif au-delà du strict minimum. Il paraît donc souhaitable d'approfondir la recherche sur l'influence des interventions de l'enseignant. Ce dernier pourrait être formé

à poser des questions provocantes aux élèves ou à les confronter avec leurs propres contradictions ou avec celles des textes. Cette démarche pourrait susciter des débats plus approfondis entre les étudiants.

### Bibliographie

- Biggs, J.** *Teaching for the quality learning*. Bury St Edmunds: St Edmundsbury Press, 1999.
- Gokhale, A. A.** Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education* [en ligne], 36 paragraphes. Disponible sur Internet: [http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v7n1/gokhale\\_jte-v7n1.html](http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v7n1/gokhale_jte-v7n1.html), [1998, 27 avril].
- Hewitt, J.G.** *Progress toward a knowledge-building community*. Thèse de doctorat, université de Toronto, Faculté des sciences de l'éducation, 1996.
- Lethinen, E., Hakkarainen, K., Lipponen, L., Rahikainen, M., Muukkonen, H.** (2001). *Computer supported collaborative learning: A review*. CL-Net Project. [en ligne]. Disponible sur Internet: <http://www.kas.utu.fi/clnet/clnetreport.html>, [2001, 26 janvier].
- Littleton, K.; Häkkinen, P.** Learning together: Understanding the process of computer-based collaborative learning. In P. Dillenbourg (dir.), *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches* (p. 20-30). Amsterdam: Pergamon, 1999.
- Lowyck, J.; Elen, J.; Proost, K.; Buena, G.** *Telematics in open and distance learning. Research methodology handbook*. Leuven: CIP&T, 1995.
- Marton, F.; Säljö, R.** On qualitative differences in learning - I: Outcomes and process. *British Journal of Educational Psychology*, 1976, n° 46, p. 4-11.
- Mulder, M.** *Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs*. (Développement des compétences en entreprise et dans l'éducation) (conférence d'ouverture). Wageningen: Wageningen UR, 2000.
- Palinscar, A. S.; Brown, A. L.** Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1984, n° 1, p. 117-175.
- Perkins, D.N.** Person-plus: a distributed view of thinking and learning. In G. Salomon (dir.), *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge: University Press, 1993, p. 88-110.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C.** Computer support for knowledge-building communities. In T. Koschmann (dir.), *CSCAL: theory and practice of an emerging paradigm*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996a.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C.** Adaptation and Understanding: A Case for New Cultures of Schooling. In S. Vosniadou, E. de Corte, R. Glaser, & H. Mandl (dir.), *International perspectives on the design of technology-supported learning environments*. Hillsdale, NJ: LEA, 1996b, p. 149-163.
- Shuell, T. J.** Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 1988, n° 56, p. 411-437.
- Veerman, A. L.** *Computer Supported Collaborative Learning through argumentation* (Conférence). Enschede: Print Partners Ipskamp, 2000.
- Veerman, A. L.; Veldhuis-Diermanse A. E.** (en cours de publication). Samenwerkend leren in elektronische omgevingen (Apprentissage coopératif dans des environnements virtuels). *Handboek voor Effectief Opleiden*.
- Verburgh, A.; Veldhuis-Diermanse, A. E.** *Analyzing the nature and the evolution of learning activities in a CSCAL-environment*. Poster présenté à l'Euro-CSCAL 2001. Maastricht, Pays-Bas, 2001.
- Veldhuis-Diermanse, A. E.** *Learning activities in a CSCAL environment: the student in the centre*. Poster présenté à l'European Association for Research on Learning and Instruction, Göteborg, Suède, août 1999.
- WebKF.** (Web Knowledge Forum). *Information and demo at the World Wide Web*: <http://www.learn.motion.com/lim/Webkf/WebKF1.html>, 2001.



# La mobilité en Europe (EU et EEE) en particulier dans les profes- sions de santé et sous l'angle de la reconnaissance des quali- fications professionnelles dans ce secteur



**Burkart Sellin**  
Cedefop

## Introduction

Cet article développe une communication présentée par l'auteur au congrès de gérontologie à Wiesbaden, fin 2001 <sup>(1)</sup>. Il prend appui sur les publications pertinentes concernant la migration, la mobilité dans le secteur de la santé et la question de la reconnaissance des qualifications professionnelles dans l'Union européenne, ainsi que sur les propres travaux de l'auteur dans le cadre de son activité de coordinateur de projet au Cedefop.

Après une courte analyse des dernières tendances des mouvements migratoires et de la mobilité dans l'Union européenne et une appréciation de la situation actuelle et des perspectives, l'auteur présente la dernière en date des initiatives de promotion de marchés de l'emploi européens ouverts prise par l'UE. La section qui suit est consacrée à une analyse du nombre de demandes de reconnaissance des diplômes professionnels dans le secteur de la santé. Elle met en lumière les obstacles qui persistent et montre quels sont les groupes et les segments professionnels particulièrement mobiles sur le plan de la qualification, vers quelles régions de l'UE ils vont de préférence et si la mobilité est le fait de ressortissants de l'UE ou de migrants de pays tiers.

Cette présentation prend également appui sur l'étude de Mariann Skar <sup>(2)</sup> pu-

blée par le Cedefop, ainsi que sur un mémoire sur les mesures prises par l'administration pour la transposition des directives relatives à la reconnaissance des diplômes professionnels dans le secteur de la santé, préparé pour l'obtention du titre de *Master of European Administration*, que l'auteur avait été invité par l'université à évaluer (en tant qu'expert externe) et dont il avait suivi la préparation comme conseiller <sup>(3)</sup>.

## 1. Tendances récentes de la mobilité et de la migration

### 1.1 Migration forcée et migration pour des motifs économiques

On peut observer des mouvements de migration à l'intérieur de l'Europe et, en particulier, une *émigration* à destination de l'Amérique du Nord, depuis des siècles. Ce phénomène a pris une ampleur considérable avec la colonisation de continents entiers par les Européens depuis le milieu du dernier millénaire et avec l'industrialisation au siècle dernier. Les deux guerres mondiales ont aussi provoqué d'importants mouvements de population et les nouveaux États qui ont été créés ou le redécoupage des frontières des anciens États ont entraîné une vague de migrations forcées <sup>(4)</sup>. La migration n'est donc aucunement un phénomène qui date

Après un bref tour d'horizon sur l'évolution des mouvements migratoires et de la mobilité en Europe, et quelques estimations concernant la situation actuelle et les perspectives, cet article présente la politique de promotion de marchés de l'emploi européens ouverts mise en œuvre ces derniers temps par l'UE. Cette présentation est suivie d'une analyse des statistiques de l'Office statistique de l'Union européenne et des informations de la Commission européenne sur le nombre de demandes de reconnaissance des diplômes professionnels dans le secteur de la santé, qui montre quels sont les obstacles persistants, quels segments professionnels et quels groupes sont particulièrement mobiles en ce qui concerne l'acquisition de qualifications, dans quelles régions de l'UE la mobilité est particulièrement forte et si la mobilité est le fait des ressortissants de l'Union européenne ou de migrants de pays tiers. L'analyse se termine par l'énumération d'un certain nombre de conditions nécessaires pour soutenir la mobilité et la migration à l'intérieur de l'Union européenne plus efficacement que ce n'était le cas jusqu'ici, afin d'ouvrir les marchés de l'emploi en Europe.

<sup>(1)</sup> Communication présentée le 22 novembre 2001 à l'occasion du congrès «Les soins aux personnes âgées en Europe» du groupe de travail des centres de formation aux soins aux personnes âgées, Wiesbaden.

<sup>(2)</sup> Skar, Mariann. *Mobility in the European health sector*. Luxembourg, 2001. (Cedefop Panorama series).



(<sup>3</sup>) Zingel-Lang, E. *Die europaweite Anerkennung von beruflicher Qualifikation – Das Beispiel der Gesundheitsfachberufe*, mémoire présenté pour l'obtention du titre de Master of European Administration à la Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege de Berlin (manuscrit non publié), 2001.

(<sup>4</sup>) D'après des estimations, la première guerre mondiale à elle seule a provoqué le «mouvement» de 7 700 000 personnes à l'intérieur de l'Europe (cf. Kosinski, L. *The population of Europe*. Londres: Longman, 1970). Dans les années 30, on dénombrait en France 2 800 000 travailleurs étrangers, en particulier des Italiens et des Polonais. En Belgique, on recensait un grand nombre de Néerlandais, de Polonais et d'Italiens, ces derniers travaillant surtout dans les mines de charbon et la sidérurgie. Et les Irlandais formaient le gros de la main-d'œuvre étrangère en Angleterre. La seconde guerre mondiale a entraîné des «déplacements» massifs de populations entières, en particulier d'Europe centrale et orientale, soit 25 millions de personnes, «occupées» pour la plupart de force dans l'industrie et l'agriculture comme prisonniers de guerre ou comme travailleurs. Après la guerre, le redécoupage des frontières nationales par la Conférence de Potsdam en 1945 a entraîné l'exode de millions de réfugiés et de personnes déplacées et une vague d'émigration de l'est vers l'ouest. Lors de la décolonisation de l'Afrique, du sous-continent indien, des Caraïbes, etc., des millions de personnes ont quitté leur pays pour la mère patrie: les Indiens, les Arabes et les Pakistanais, les Nigériens et les Kényans pour l'Angleterre, les Marocains, les Tunisiens, les Algériens, les Africains d'Afrique occidentale pour la France, les Indonésiens pour les Pays-Bas.

La période dite des «*Gastarbeiter*», littéralement des travailleurs invités, a commencé à la fin des années 50. Dans les années 70, le nombre de travailleurs étrangers dans les États membres de la CEE et de l'AELE était estimé à quelque 7 500 000 (BIT. *Some growing employment problems in Europe*. Genève, 1973). Ce chiffre était sans doute nettement inférieur à la réalité, car à l'époque, l'emploi illégal jouait un grand rôle. (Ces indications sont tirées du document de la Commission européenne/Eurostat: *Patterns and trends in international migration in Western Europe*. Luxembourg, 2000, p. 1 à 5).

(<sup>5</sup>) Cela devrait s'expliquer par la prospérité relative des pays d'origine, qu'ils doivent surtout aux interventions des fonds structurels de l'UE et du Fonds pour la Méditerranée.

(<sup>6</sup>) Ce qui est encore le cas dans le secteur du bâtiment, un secteur de l'industrie où prédomine la main-d'œuvre masculine.

d'aujourd'hui, elle a seulement souvent changé de visage, de même que ses causes ont souvent changé.

Nous avons actuellement dans l'Union européenne, pour la première fois, une phase où l'émigration forcée ou provoquée par la situation économique dans le pays d'origine est une exception, plutôt que la règle. Si jusque dans les années 80 on considérait que la migration avait surtout des motifs économiques avec, avant tout, des effets dits «*push and pull*», qui poussaient les personnes peu ou pas qualifiées des régions rurales à aller s'établir dans les bassins industriels du nord de l'Europe, comme cela s'était produit dans ces mêmes pays, à la population essentiellement rurale, au moment de leur industrialisation, la tendance s'est fortement affaiblie depuis lors. On peut même dire qu'une certaine **remigration**, une migration en sens inverse, lui a succédé: les migrants non qualifiés (ou leurs enfants) ont acquis une qualification et/ou ont pu se constituer un pécule dans le pays d'accueil et sont revenus dans leur pays d'origine, où ils ont pris un nouveau départ (<sup>5</sup>). Cela concernait plus particulièrement les pays du nord du bassin méditerranéen, dans la mesure où ils ont adhéré à l'UE, mais aussi (malgré l'état de guerre civile qui perdure) les États de l'ex-Yougoslavie. Cela concerne aussi, et encore plus, la République d'Irlande, qui a longtemps été un pays d'émigration. En revanche, cela ne concerne actuellement qu'à peine la Turquie, qui n'est pas encore un pays prospère, ce qui semble être un préalable à ce type de remigration. L'intégration économique et (jusqu'à un certain point) sociale de l'Europe de l'Union européenne a donc contribué à ce que (contrairement à ce que l'on attendait initialement), en particulier depuis la réalisation du marché intérieur au début des années 90, la migration à l'intérieur de l'UE non seulement n'ait pas augmenté, mais ait même en fin de compte diminué et devrait continuer de le faire.

Le second phénomène se caractérise par le passage de la société industrielle à la société de services d'une part, et par le passage de l'industrie elle-même du travail à la chaîne, nécessitant une main-d'œuvre nombreuse, à un mode de production fortement technicisé et hautement capitaliste. L'industrie ne recrute plus

que peu de main-d'œuvre peu ou non qualifiée, peu coûteuse. Le chômage des travailleuses et des travailleurs étrangers qui sont restés a considérablement augmenté, principalement à cause de ce changement structurel dans la production de biens et du développement du secteur des services et, depuis le milieu des années 90, il est beaucoup plus élevé que parmi les autochtones. Dans le secteur des services, en particulier sur les segments les plus faibles du marché de l'emploi ou dans lesquels les conditions de travail sont mauvaises, comme dans l'hôtellerie, la restauration et les services aux personnes (aides ménagères, personnel d'entretien, jardiniers, etc.), mais aussi pour les emplois d'auxiliaires dans le secteur de la santé, notamment pour les soins aux personnes âgées, on continue de recruter et d'employer du personnel étranger. Ce ne sont pas seulement des segments essentiellement féminins, mais aussi des segments où les emplois informels, précaires, voire le travail au noir sont souvent la règle, plutôt qu'une exception (<sup>6</sup>).

## 1.2 Concurrence accrue pour la qualification

Dans l'industrie, le caractère même de la migration a donc profondément changé: si autrefois ce secteur avait besoin de manœuvres et d'ouvriers peu qualifiés, pour travailler à la chaîne, il recrute aujourd'hui des spécialistes et des cadres de haut niveau, en particulier dans la branche prospère de l'informatique et des technologies de l'information et de la communication (voir la campagne de recrutement d'informaticiens étrangers, dite initiative *Greencard* en Allemagne). Le potentiel innovateur de l'industrie et de l'économie semble menacé, à cause des manquements passés dans le domaine de l'éducation et de la formation d'une part, mais aussi, et surtout, à cause du vieillissement – pour des raisons démographiques – de la population active et de la possibilité de partir en préretraite, moyen auquel on a largement recouru dans les deux dernières décennies pour réduire le chômage, d'autre part. Malgré un taux de chômage élevé, il y a une demande de personnel qualifié, qui ne peut pas être satisfaite, demande qui, selon la Commission européenne, a même pour effet d'inhiber la croissance et compromet le potentiel d'innovation et la



compétitivité de l'économie européenne face à d'autres régions.

La Commission a formulé à l'attention du Conseil et du Parlement européen des propositions d'action regroupées sous le titre «Nouveaux marchés européens de l'emploi: ouverts et accessibles à tous». Ces propositions prévoient la création d'un véritable marché européen de l'emploi, qui doit permettre de mieux valoriser les potentiels existants, ainsi que des mesures de soutien pour le recrutement de personnel supplémentaire dans quelques secteurs, en particulier dans celui des TIC, mais aussi dans le secteur de la santé. Les principaux objectifs stratégiques sont ceux-ci:

□ éliminer les obstacles au développement du marché européen de l'emploi;

□ accroître l'attrait, l'efficacité, l'ouverture et l'accessibilité du marché européen de l'emploi;

□ garantir une promotion et une utilisation efficaces des ressources humaines européennes, en particulier une concordance effective de la demande et de l'offre de qualifications, ainsi que le relèvement du niveau de qualification de l'ensemble de la population active grâce à la formation tout au long de la vie;

□ maximiser le potentiel du marché intérieur en garantissant un développement harmonieux conduisant à l'intégration des marchés des produits et des capitaux, ainsi que d'un marché de l'emploi moderne, d'un haut niveau de qualification.

Pour supprimer les obstacles à la mobilité et combler les lacunes dans le domaine des qualifications, la Commission propose (7):

- *l'application effective des procédures de reconnaissance* des qualifications professionnelles des personnels ayant un haut niveau de qualification,

- *la reconnaissance ou l'accréditation des acquis non formels ou des qualifications acquises par l'expérience,*

- *un plan d'action pour la promotion de la formation tout au long de la vie,*

et, pour terminer,

- *le développement des systèmes d'éducation et de formation* sur le plan de la qualité et de l'efficacité, l'accès à l'éducation et à la formation pour tous, l'ouverture des systèmes d'éducation au monde extérieur.

On peut donc qualifier cette phase de la politique de migration de l'UE de ***phase de concurrence pour la qualification***.

La société cognitive a besoin de plus en plus de détenteurs de savoirs: les ressources humaines sont plus que jamais les sources d'énergie ou les matières premières les plus importantes, qui doivent permettre à l'économie et à la société d'innover, d'être compétitives et de progresser.

### **1.3 La mobilité dans le secteur de la santé**

L'Office statistique de l'Union européenne (Eurostat) publie certes régulièrement des statistiques assez détaillées sur le nombre d'actifs étrangers et sur son évolution. Les chiffres sont cependant rarement ventilés par professions et groupes de professions. Les statistiques sur la mobilité, en particulier, ne sont pas très éloquentes. Les informations pouvant servir de référence pour une comparaison datent de 1995. D'autre part, dans leurs statistiques sur la population d'origine étrangère, les États membres ne font pas toujours de distinction entre les ressortissants des autres États membres de l'UE et ceux de pays tiers.

C'est au Luxembourg, en Belgique et en Irlande que les pourcentages de ressortissants étrangers de l'UE dans la population active occupée d'origine étrangère sont les plus élevés: plus de 70 %. Au Luxembourg et en Belgique, les frontaliers et les agents des administrations européennes représentent la plus grande partie de ces actifs et, en Irlande, on recense un très grand nombre de travailleurs britanniques. C'est en Allemagne, au Danemark et en Italie que les pourcentages de ressortissants étrangers de l'UE dans la main-d'œuvre étrangère sont les plus faibles, avec 20 à 30 %. La France, la Grèce, les Pays-Bas et le Royaume-Uni se situent au milieu. Précisons qu'en Grèce, les chiffres «officiels» sont très bas, mais le nombre de travailleurs non recensés est sans doute beaucoup plus impor-

(7) *Communication de la Commission au Conseil – De nouveaux marchés européens du travail ouverts et accessibles à tous* (doc. COM (2001) 116 final).



tant <sup>(8)</sup>. Les explications sont cependant différentes pour chaque pays.

La proportion de femmes parmi les migrants de l'UE augmente depuis le milieu des années 90 plus que la proportion d'hommes, et ce de manière presque constante <sup>(9)</sup>, et elle a tendance à croître encore ces derniers temps. Malgré cette tendance, en chiffres absolus, les hommes sont aujourd'hui encore les plus nombreux, avec environ 65 % de tous les travailleurs étrangers.

Entre le milieu des années 80 et le milieu des années 90, la part de la population active d'origine étrangère dans l'UE est restée relativement stable. On peut toutefois observer une diminution frappante des pourcentages de jeunes de moins de 24 ans parmi les étrangers originaires de l'UE, excepté en Allemagne <sup>(10)</sup>.

Même si la mobilité et les mouvements migratoires ont plutôt tendance à stagner depuis les années 80, voire à diminuer en ce qui concerne la mobilité intracommunautaire, le secteur des services aux personnes constitue une exception, en raison de son expansion soutenue, et il est devenu un segment d'emploi pour les personnels auxiliaires peu ou presque pas qualifiés (surtout féminins) venant de pays tiers. Ces services n'attirent plus guère, à bien des égards, les nationaux. Il s'agit là d'un phénomène général dans l'ensemble de l'UE. Il est devenu de plus en plus nécessaire de rechercher dans les pays tiers des auxiliaires, mais aussi, dans une mesure croissante, des personnels qualifiés, par exemple des médecins <sup>(11)</sup>. Car apparemment, l'élargissement des possibilités de mobilité intra-européenne (UE) ne suffit pas pour établir un équilibre entre l'offre et la demande, d'autant que le secteur des services aux personnes en général, et celui de la santé et des services sociaux en particulier, connaissent une forte expansion, notamment du fait du vieillissement de la population.

Pour le secteur de la santé il n'y a malheureusement pas, à notre connaissance, de chiffres spécifiques. Ce secteur entre dans la catégorie des services divers, qui couvre tous les services aux personnes. En Allemagne, le pourcentage d'étrangers dans les services divers est passé de 14,5 à 18,3 % et, au Danemark, la part de ces

secteurs dans l'emploi des étrangers est passée de 36,4 à 41,7 % <sup>(12)</sup>. On peut penser que, dans les deux pays, une grande partie de ces étrangers travaillent dans le secteur de la santé et des soins aux personnes. On n'observe une augmentation comparable que dans le commerce de détail et dans l'hôtellerie/restauration. Dans tous les autres segments, les pourcentages n'ont pas changé, ou ils ont même fortement diminué, par exemple dans l'industrie de production. Les chiffres devraient permettre de conclure à une extension de ces activités – y compris des autres services aux personnes <sup>(13)</sup>. Toutefois, le secteur de la santé aussi a de plus en plus tendance à recruter des personnes plus qualifiées (cf. point 1.2).

## 2. Le problème de la reconnaissance, en particulier dans les professions de santé

La reconnaissance des qualifications professionnelles figure donc de nouveau en tête de l'ordre du jour. Mais, cette fois, il ne s'agit pas seulement de garantir la libre circulation et de donner du ressort à la mobilité, mais aussi de faire avancer la concurrence pour la qualification et de dynamiser le marché européen de l'emploi dans l'ensemble. Des procédures et des systèmes nouveaux, plus flexibles, sont souhaités. Dans l'analyse, cela signifie que, si les systèmes actuels sont théoriquement suffisants, l'action pratique des États membres et les instruments utilisés ne le sont pas (plus).

Le droit de libre circulation intracommunautaire est pour tous les citoyens de l'Union l'un des piliers des efforts d'intégration européenne. Depuis la création de la CEE, en 1957, de grands efforts sont déployés pour faciliter l'exercice de ce droit aux salariés et aux personnes travaillant à leur compte. Outre la mise en place d'un dispositif législatif et juridique, un grand nombre de programmes de promotion de la mobilité transfrontalière des jeunes en formation et des actifs ont été lancés.

Pour quiconque envisage d'aller travailler ou de s'établir dans un autre État mem-

<sup>(8)</sup> Cf. Commission européenne/Eurostat. *Patterns and trends...*, op. cit., p. 120 et suiv.

<sup>(9)</sup> Excepté en Allemagne, au Danemark et au Luxembourg.

<sup>(10)</sup> Les chiffres de 1995 ne sont pas disponibles pour le Danemark, cf. op. cit. p. 124.

<sup>(11)</sup> Outre le secteur de la santé, où les conditions de travail sont relativement mauvaises et les salaires bas, on ne rencontre autant de travailleurs étrangers que dans le secteur du bâtiment (en particulier, depuis de nombreuses années, de pays tiers). Dans ce secteur, les conditions de travail sont en règle générale encore plus mauvaises que dans celui de la santé, mais les salaires sont normalement plus élevés.

<sup>(12)</sup> Op. cit. p. 126.

<sup>(13)</sup> Il semble qu'il y ait dans le secteur des soins également une demande croissante de personnel qualifié et une tendance à une plus grande professionnalisation (cf. Landenberger, Margarete. *Professionalisierungspfade der Pflege in Europa. Lebenslanges Lernen, Expertisen zu Lebenslangem Lernen – Lebensarbeitszeiten – Lebensweiterbildungskonten*, série de documents du département de l'Emploi, des Affaires sociales et des Femmes du Land de Berlin, 2001, n° 44, p. 271 et suiv.



bre, il est capital que cet État membre reconnaisse la qualification professionnelle acquise, parce qu'elle peut être nécessaire pour pouvoir exercer son métier, ou encore parce que l'employeur potentiel exige de justifier de ses qualifications. Pour pouvoir travailler, une reconnaissance formelle du métier ou une formation professionnelle reconnue ne sont cependant pas toujours requises. C'est le cas notamment pour les auxiliaires et les simples employés, particulièrement nombreux dans le secteur des soins, et plus spécialement des soins aux personnes âgées.

Les approches et les conceptions de la reconnaissance mutuelle et de la transparence des diplômes professionnels et leur application effective ou possible aux professions de santé ont fait l'objet d'une analyse approfondie du Cedefop pour le secteur de la santé<sup>(14)</sup>. Ici, les procédures de reconnaissance pour les métiers réglementés sont basées tant sur les directives sectorielles que sur les directives générales<sup>(15)</sup>. Pour une grande partie des professions de santé qui, par exemple en Allemagne, font l'objet d'une formation en entreprise ou dans une « école professionnelle d'entreprise » (*Betriebsberufsschule*), la formation se déroule dans beaucoup d'États membres dans l'enseignement supérieur, tandis que, dans d'autres, elle prend place dans l'enseignement secondaire (deuxième cycle) ou dans les filières professionnelles supérieures de l'enseignement formel, ce qui a posé par le passé des problèmes pour la transposition de la reconnaissance dans les législations nationales, mais aussi pour faire valoir les qualifications acquises, en particulier pour les personnes ayant suivi ces formations en Allemagne. La directive de mai 2001 tenant mieux compte de cet état de fait, la reconnaissance effective des qualifications des personnes concernées devrait être maintenant sensiblement facilitée<sup>(16)</sup>. L'expérience professionnelle acquise doit être davantage prise en compte et reconnue comme équivalente ou complémentaire, ce qui est de nature à améliorer la position juridique des demandeurs.

D'un point de vue **européen**, il faut en priorité éliminer les obstacles à la mobilité et combattre les discriminations dont peuvent faire l'objet les non-nationaux,

en particulier les ressortissants des États membres de l'UE. Le marché commun est aussi, en vertu des traités, un marché commun de l'emploi, pour les salariés et les travailleurs indépendants, et pour les prestations de services. Depuis quelques années, la priorité est donnée aussi à la réalisation d'une société européenne fondée sur la connaissance, à laquelle il convient de faire accomplir un pas en avant décisif en renforçant la mobilité professionnelle<sup>(17)</sup>. Ici, la difficulté à transposer sans formalités dans un État membre les qualifications acquises dans un autre est considérée comme un obstacle majeur à l'échange, la création de réseaux et la coopération entre cadres et personnels qualifiés et, en fin de compte, entre les ressources humaines<sup>(18)</sup>.

Du point de vue des **États membres** pris individuellement, il importe avant tout que le marché du travail puisse disposer d'une main-d'œuvre possédant les qualifications demandées. Les qualifications ou les diplômes professionnels formels apportent la preuve que la compétence nécessaire pour exercer une activité déterminée a été effectivement acquise. Ils garantissent l'exercice du métier appris suivant des normes déterminées. Les intervenants importants – les organismes publics, les partenaires sociaux, les chambres, mais aussi les associations professionnelles – définissent dans le cadre de leur mandat de droit public les connaissances et les compétences exigées dans leurs secteurs respectifs et ils ont certains pouvoirs en matière de réglementation ou de supervision. Ils ont en outre pour fonction de contrôler la qualité des formations proposées par les opérateurs et des examens et garantissent ainsi la qualité de la formation et la qualification des personnes formées.

Les **citoyennes et les citoyens de l'Union européenne** pris individuellement, qui veulent faire usage de leur droit de libre circulation, souhaitent quant à eux que les qualifications professionnelles acquises dans leur pays conformément à la réglementation nationale soient reconnues rapidement et sans formalités particulières dans le pays d'accueil. Ils doivent en outre pouvoir montrer de manière probante à leur employeur potentiel qu'ils ont acquis des compétences<sup>(19)</sup> (au moins) comparables aux com-

<sup>(14)</sup> Cedefop. *Mobility in the European health sector*, op. cit., 2001.

<sup>(15)</sup> Les directives dites sectorielles ont été adoptées peu à peu depuis 1977 et transposées dans les législations nationales des États membres. Les directives générales concernant les formations universitaires et de niveau moyen et supérieur ont été adoptées par le Conseil de la Communauté européenne en 1989 et 1992 (voir bibliographie).

<sup>(16)</sup> Avec l'adoption récente de la directive 2001/19/CE modifiant les directives 89/48/CEE et 92/51/CEE concernant le système général de reconnaissance des qualifications professionnelles et les directives 77/452/CEE... (les directives sectorielles [note de l'auteur] concernant les professions d'infirmier, de praticien de l'art dentaire, de vétérinaire, de sage-femme, de pharmacien et de médecin, des modifications importantes sont prévues. Il est notamment prévu de prendre davantage en compte l'expérience professionnelle dans la procédure de reconnaissance et de renforcer la position juridique des demandeurs.

<sup>(17)</sup> Cf. Le livre blanc de la Commission européenne, 1995, p. 24 et suiv.

<sup>(18)</sup> Par exemple, *Cedefop Info* sur la formation professionnelle dans l'Union européenne, n° 2/2001, p. 1.

<sup>(19)</sup> Les compétences s'entendent dans ce contexte comme les connaissances et les savoir-faire nécessaires pour pouvoir exercer une activité professionnelle ou un métier déterminés.



pétences sanctionnées par un diplôme professionnel dans le pays d'accueil.

L'acceptation d'une procédure de reconnaissance présuppose de tenir compte d'intérêts souvent divergents:

Les conflits d'intérêts possibles peuvent être, selon Zingel-Lang <sup>(20)</sup>:

- des associations professionnelles et des opérateurs de formation d'un secteur jaloux de leur pouvoir,
- la protection du segment concerné du marché de l'emploi,
- des complexes d'infériorité des personnes n'ayant pas suivi de formation poussée vis-à-vis des personnes plus qualifiées,
- le mépris des spécialistes pour des qualifications qu'ils ne connaissent pas assez et n'ont pas appris à apprécier à leur juste valeur et, surtout,
- le rapport qualité-prix de la formation considérée du point de vue de son coût et de son rendement, à la fois du point de vue de l'économie nationale et des entreprises.

En ce qui concerne les directives générales pour la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles et des diplômes d'enseignement supérieur, les administrations compétentes pour leur application disposent d'une latitude considérable, ce qui a bien entendu des avantages autant que des inconvénients. Elles peuvent avoir une attitude restrictive ou protectionniste ou au contraire une attitude libérale, orientée sur le client, fondée sur des critères pragmatiques.

L'application des dispositions juridiques sur la base des critères mentionnés et leur efficacité par rapport aux effets attendus pour les professions de santé ont fait l'objet d'une thèse soutenue à la *Verwaltungs-Fachhochschule* de Berlin. L'auteur de ce mémoire vise entre autres à mettre en lumière les incidences de ces différents comportements possibles de l'administration sur le concept de mobilité préconisé par la Commission européenne. Elle souligne à ce propos que les directives générales ont, comparativement aux directives sectorielles ou portant sur des profes-

sions spécifiques, l'inconvénient de ne donner pour ainsi dire aucune indication aux services compétents sur la comparabilité effective des formations et des qualifications professionnelles, qui permettrait de prendre rapidement une décision <sup>(21)</sup>. Elle signale que les niveaux compétents se renvoient la balle, rejetant sur les autres la responsabilité d'une application peu efficace des directives, notamment des directives générales: l'UE ne proposerait pas suffisamment de moyens facilitant la prise de décisions, tels que des tableaux ou des bases de données sur des formations et qualifications comparables, et, de leur côté, les États membres ne fourniraient pas toujours des informations et des données pertinentes, en prétextant que la décision ou la reconnaissance, les mesures de compensation éventuelles ou le refus relèvent exclusivement de la compétence de l'État membre lui-même. Cet état de fait est l'indice d'un manque d'efficacité, tout au moins des directives dites générales.

S'agissant du nombre de demandes de reconnaissance de diplômes et autres titres professionnels, la Direction générale Marché intérieur de la Commission européenne a présenté en 1996 au Parlement européen un rapport circonstancié, auquel on peut se référer. Le nombre effectif de personnes qualifiées mobiles est sans doute beaucoup plus élevé que le nombre de personnes demandant la reconnaissance de leur diplôme. Ce rapport ne mentionne que les personnels qualifiés et cadres de niveau moyen et élevé et passe sous silence les auxiliaires et les personnels qualifiés pour les activités assez simples dans le secteur des soins ainsi que dans les hôpitaux et les services privés. On ne peut donc pas tirer directement des conclusions sur l'étendue de la mobilité des différents groupes professionnels; en revanche, on peut se livrer à une certaine extrapolation.

Cet aperçu permet de supposer que les mouvements de personnel de santé à l'intérieur de l'Union européenne sont moins importants que les migrations à destination de l'UE en provenance de pays tiers. Cette observation ne vaut pas seulement pour les personnels peu qualifiés, comme nous l'indiquons plus haut, mais aussi pour les plus qualifiés, par exemple pour les médecins.

<sup>(20)</sup> Op. cit.

<sup>(21)</sup> Zingel-Lang, op. cit.



Tableau 1

**Nombre de demandes de reconnaissance des qualifications professionnelles déposées par les personnels de santé qualifiés entre 1993 et 1996 dans les États membres de l'UE au titre des directives sectorielles et spécifiques ainsi que d'accords bilatéraux avec les pays de l'AELE(\*) et les pays tiers**

	1993-1994	1995-1996	Total
Dentistes	425	921	1346
AELE	25	7	32
Spécialistes	16	16	
Médecins	3545	5095	8640
AELE	122	102	224
Médecins spécialistes	476	1633	2109
AELE	23	43	66
Médecins dans les services	283	309	592
Accords bilatéraux	534	1577	2111
De pays tiers	7217	7307	14524
Sages-femmes	326	319	645
AELE	0	3	3
Infirmiers/infirmières (soins généraux)	3739	3470	7209
AELE	7	59	66
<i>Personnel paramédical (y compris professions de santé et professions paramédicales demandant une formation supérieure) (**)</i>			
Homéopathes			25
Naturopathes			10
Orthopédistes			1
Physiothérapeutes			1578
Psychologues/Psychothérapeutes			222
Radiologues			73
Soins aux malades: enseignants/formateurs			153
Orthophonistes			303
Diététiciens			44
Spécialistes des maladies professionnelles			188
Opticiens			163
Mécaniciens/techniciens orthopédistes			6
Audioprothésistes			6
Microbiologistes reconnus			33
«Chimistes» reconnus			183
Techniciens de laboratoire			82
Mécaniciens dentaires			32
Kinésithérapeutes			102
Masseurs			30
Pharmaciens	306	0	306
De pays tiers	572	0	572
Préparateurs en pharmacie			6
Travailleurs sociaux/sociopédagogues	120		
Vétérinaires	472	0	472
Déclaration vétérinaires	147	0	147
Accords bilatéraux	814	0	814
De pays tiers	555	0	555
<b>TOTAL</b>	<b>19 588</b>	<b>20 861</b>	<b>43 809</b>

(\*) AELE: Zone européenne de libre échange. Dissoute au milieu des années 90 et remplacée par l'Espace économique européen (EEE), dont font partie la Norvège, l'Islande et le Liechtenstein, et qui participe aux programmes communautaires de coopération dans le domaine de l'éducation et de la formation.

(\*\*) Selon les usages, certains entrent dans quelques pays dans la catégorie des médecins spécialistes.



Tableau 2

## Reconnaissance de diplômes par pays d'origine – 1995-1998 (\*) Nombre total

États membres reconnaissant les diplômes		États membres d'origine
Norvège	1 535	Suède, Royaume-Uni et Grèce
Allemagne	1 589	Pays-Bas, Royaume-Uni et Belgique
Luxembourg	283	France, Allemagne et Autriche
Espagne	229	Allemagne, Royaume-Uni et France
Royaume-Uni	279	Irlande, Pays-Bas et Finlande
Autriche	255	Allemagne
Danemark	137	Allemagne et Suède
Italie	69	Allemagne
France	37	Belgique
Irlande	36	Royaume-Uni
Suède	52	Finlande, Danemark, Norvège et Islande
Pays-Bas	33	Allemagne et Belgique
Portugal	20	France et Espagne
Finlande	24	Suède
Liechtenstein	18	Autriche et Allemagne
Belgique	7	Pays-Bas

(\*) Tous secteurs professionnels confondus.

Source: Rapport au Conseil et au Parlement européen sur l'application de la directive 92/51/CEE (JO L 209 du 24.7.1992, p. 25).

ces de diplômes est le plus élevé et sur les pays d'origine de ces diplômes.

Le tableau 3 montre quels sont les pays qui exportent le plus grand nombre de qualifications.

Le tableau 4 fait ressortir les mouvements les plus importants.

Le nombre relativement élevé d'infirmiers spécialisés migrant entre l'Autriche, l'Espagne, l'Allemagne, la France, le Luxembourg et le Royaume-Uni, et de puériculteurs qui vont travailler en Autriche et en Italie peut s'expliquer par le fait qu'une grande partie de ces personnes ont été formées dans ces pays. Les puériculteurs et les infirmiers spécialisés vont de préférence dans une seule direction: de l'Allemagne vers l'Autriche. De même, les physiothérapeutes (masseurs-kinésithérapeutes) vont principalement des Pays-Bas vers l'Allemagne. Un pourcentage plus faible de masseurs-kinésithérapeutes et de manipulateurs en radiologie sont allés vers l'Italie. Pendant la période 1997-1998 considérée, les effets de la seconde directive générale se sont fait sentir. On a en effet observé un triplement de la mobilité pour les professions couvertes par la directive 92/51/CEE, avec 4603 cas au total.

En partant des statistiques, on peut avancer quelques remarques:

- les pays exportateurs de qualifications n'en récupèrent que peu;
- les pays qui reconnaissent beaucoup exportent peu;
- les mouvements migratoires prennent place dans des régions relativement homogènes: la région germanophone; la région nordique (scandinave); la Belgique, le Luxembourg et la France; le Royaume-Uni et l'Irlande;
- il y a davantage de mouvements dans les régions proches des frontières.

Au Royaume-Uni, le Council for Professions Supplementary for Medicine (CPSM) a établi des statistiques sur ses adhérents étrangers (y compris les ressortissants de l'UE et des pays de l'EEE), ce qui permet de tirer certaines conclusions sur la migration dans ce secteur (23).

Entre 1993 et 1996, il y a eu dans tous les États membres, tous secteurs confondus, 53 182 demandes de reconnaissance; 82 %, soit 43 809, ont été déposées par des personnels de santé et moins de 18 % par des personnes d'autres secteurs (essentiellement par des enseignants). En 1997/1998, 13 522 demandes ont été enregistrées. Depuis 1993 donc, 11 117 demandes (tous secteurs confondus) ont été reçues en moyenne chaque année. Le Royaume-Uni, l'Allemagne et la France sont les pays qui ont reçu le plus de demandes d'autres pays (de l'UE et d'autres).

L'analyse de la période 1993-1996 montre que dans 15,5 % des cas, des mesures de compensation n'ont pas été nécessaires (période probatoire spéciale dans 63 % des cas et examen dans 37 % des cas). 1781 demandes ont été refusées, ce qui représente 12 % d'entre elles (22).

Le tableau 2 donne des indications sur les pays où le nombre de reconnaissances

(22) Skar, Mariann, op. cit. p. 44.

(23) Council for Professions Supplementary for Medicine (CPSM). *Quality assurance procedures and their context for the boards and council at C.P.S.M. covering the professions of: Art Therapists, Chiropodists, Dieticians, Medical laboratory Scientific Officers, Occupational Therapists, Orthotipists, Physiotherapists, Prosthetics and Radiographers.*



Tableau 3

### «Exportation» de diplômés par pays – 1997-1998

#### États membres exportateurs de diplômés

#### Vers:

Suède	701	Norvège: 620, Danemark: 30, Finlande: 15, Royaume-Uni: 13
Royaume-Uni	580	Norvège: 460, Allemagne: 54 Espagne: 32, Irlande: 21
Pays-Bas	574	Allemagne: 504, Royaume-Uni: 36, Espagne: 12
Allemagne	307	Espagne 75, Autriche: 68, Luxembourg: 37, Italie: 32 Norvège: 34, Danemark: 27
France	277	Luxembourg: 206, Espagne: 38 Allemagne: 10
Danemark	142	Norvège: 86, Allemagne: 27 Espagne: 18
Espagne	136	Norvège: 98, Allemagne: 14, Royaume-Uni: 11
Autriche	131	Norvège: 51, Allemagne: 42 Luxembourg: 24
Belgique	124	Allemagne: 53, France: 35, Luxembourg: 11, Espagne: 10
Grèce	111	Norvège: 93, Allemagne: 7
Finlande	101	Norvège: 35, Suède: 22, Royaume-Uni: 22
Irlande	89	Royaume-Uni: 77, Norvège: 18
Islande	52	Allemagne: 35, Norvège: 16
Italie	47	Espagne: 22, Allemagne: 13
Portugal	28	Allemagne: 12, Norvège: 8
Luxembourg	14	Allemagne: 13
Norvège	7	Allemagne
Liechtenstein	4	Allemagne

Source: Rapport, op.cit.

Tableau 4

### Mobilité des personnels de santé qualifiés

- Principales professions de santé qualifiées, reconnaissance au titre de la directive 92/51/CEE
- Physiothérapeutes (vers l'Allemagne)
- Infirmiers/infirmières spécialisés (vers l'Autriche, l'Espagne, l'Allemagne, la France, le Luxembourg et le Royaume-Uni)
- Opticiens (vers la France)
- Spécialistes en hygiène dentaire (vers le Royaume-Uni) et mécanicien(ne)s dentaires (vers le Portugal)
- Masseurs (vers l'Italie)
- Puériculteurs (vers l'Autriche et l'Italie)

Source: Rapport, op.cit.



### Tableau 5 Pourcentage de personnels qualifiés étrangers dans les professions paramédicales au Royaume-Uni – 1999

Professions	EU/EEE	Royaume-Uni	Étranger	Total
Assistants en orthopédie	6	1 244	18	1 262
Artothérapeutes	31	1 390	57	1 447
Prothésistes/ Cordonniers orthopédistes	21	676	34	710
Physiothérapeutes	513	28 811	2 325	31 138
Ergothérapeutes	119	19 985	874	20 859
Manipulateurs en radiologie	198	19 314	523	19 837
Diététiciens	134	4 512	338	4 850
Assistants médicaux	56	20 903	280	21 183
Podologues	58	8 139	144	8 283

généralistes. On note ici une augmentation de la migration, en particulier en provenance du Royaume-Uni et de l'Espagne.

Dans le secteur de la santé, le nombre de migrants est toutefois sans doute plus élevé que ne l'indiquent ces chiffres. Par exemple, la mobilité dans les régions frontalières n'a pas été exactement déterminée. De même, on ne sait pas dans quelle mesure les employeurs exigent toujours de fournir la preuve d'une reconnaissance officielle. S'ils ont déjà recruté auparavant des diplômés d'établissements de formation reconnus, il se peut qu'ils ne demandent pas cette preuve dans chaque cas. En outre, les procédures de reconnaissance du secteur public et celles du secteur privé diffèrent souvent.

### 3. Conclusions et perspectives

La mobilité des travailleurs de l'UE n'a pas augmenté autant que l'on s'y attendait après l'achèvement du marché intérieur en 1993. Il convient toutefois de rappeler que les pourcentages d'étrangers originaires de l'UE varient fortement d'un État membre à l'autre. Si les mouvements de migration stagnent sur le plan quantitatif, ils ont changé sur le plan qualitatif. La migration n'est plus avant tout une émigration. Elle revêt désormais la forme d'une migration en plusieurs étapes: on quitte son pays pour un autre, puis pour un autre et/ou on revient au pays. La naissance d'une «société mosaïque» entraîne une complexité et une diversité croissantes<sup>(24)</sup>: l'espérance de vie augmente, on est en meilleure santé, on a besoin de soins efficaces et d'un suivi médical ou d'un soutien général, on vit et on travaille à différents endroits, voire dans des pays différents. En même temps, le changement s'accélère, il est de plus en plus complexe, et l'on se sent de moins en moins en sécurité. Les moyens modernes de communication et de transport et les réseaux transnationaux raccourcissent les distances. Les soins aux enfants et aux personnes âgées, l'encadrement et la garde des enfants prennent de plus en plus d'importance, de même que les services aux personnes (lessive, nettoyage, tenue du ménage, jardinage), entre autres en raison de la mobilité croissante des actifs

Bien que le Royaume-Uni compte parmi les pays accueillant le plus grand nombre de personnels de santé qualifiés, la part des étrangers ressortissants de l'UE/EEE n'est que de 1 %, avec 1136 personnes sur 109 569 exerçant une profession de santé au total.

Ces statistiques portent sur les demandes de reconnaissance des professions couvertes par les directives générales de 1989 et 1992. Les médecins, les infirmiers et infirmières et les praticiens de l'art dentaire relèvent de directives spécifiques. Le nombre de reconnaissances de diplômes dans ces professions ressort des tableaux ci-dessous.

L'Allemagne ne fournit plus d'informations depuis 1986. Il semble qu'il y ait une légère augmentation du nombre de médecins migrants. Toutefois, la proportion de médecins obtenant ensuite la reconnaissance de leur diplôme dans un autre État membre n'est que d'environ 1,7 pour 1000.

On dispose également de chiffres en ce qui concerne la reconnaissance du diplôme d'infirmier.

La mobilité dans ces métiers est, semble-t-il, relativement constante. On a toutefois pu observer une augmentation à l'occasion de l'élargissement de l'UE.

En ce qui concerne les dentistes, la situation est comparable à celle des médecins

<sup>(24)</sup> Ducatel, Ken; Burgelman, Jean-Claude. *Employment Map, The futures projec.*, Centre commun de recherche de la Commission européenne (IPTS). Séville, 1999, p. 43.



Tableau 6

### Nombre de médecins dont le diplôme a été reconnu pour l'exercice de la profession dans un pays autre que celui où ils ont acquis leur première qualification – 1981-1997

	B	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK	Total
1981	13	5	478	129		52	57	17	12	93					546	1 402
1983	19	9	1 018	402		75	35	20	7	45					567	2 197
1984	36	7	989	346		62	34	23	5	54					302	1 858
1985	31			D	F	64	30	21	8	53					332	918
1986	67	6	749	332	49	114	32	23	7	76		15			445	1 915
1987	102	14		290	154	129	25	51	11	92		31			995	1 894
1988	129	16		311	54	157	19	52	11	73		64			1 309	2 195
1990	153	14		256	64	117	43	68	10	57		26			1 020	1 828
1991	182	10		205	51	136	40	79	3	64		26			956	1 752
1993	149	24						58	18	89					1 157	1 495
1995	126	48		101				59	48	60	107		20	71	1 796	2 436
1996		108				1881		40		76	75			57		2 237
1997	149	73		92	203		73	81		161	74		69	80	1 908	2 963

Source: Commission des Communautés européennes, Direction générale Marché intérieur et affaires industrielles. Tableaux statistiques de la migration des médecins: 1981, 1983-1988, 1990-1991, 1993, 1995-1997.

Tableau 7

### Nombre d'infirmiers (soins généraux) dont le diplôme a été reconnu pour l'exercice de la profession dans un pays autre que celui où ils ont acquis leur première qualification – 1981-1997

	B	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK	Total
1981	80	9	132	2		147	535	44	64	63					239	1315
1983	66	10	178	3		278		35	65	56					355	1046
1984	49	12	35	4		329	150	38	71	81					606	1375
1985	41	13	132	5		205		41	101	79					674	1291
1986	74	14	66	8	30	190		31	107	64		3			530	1117
1987	59	8		2	61	188	121	42	129	136		19			1002	1767
1988	48	12		4	54	182	202	51	134	52		64			586	1389
1990	50	18		7	45	293		66	193	92		23			761	1548
1991	61	8		10		1481	534	84	154	134		29			627	3122
1993	77	17		7		410		75	200	70		29			438	1323
1995	58	48		13			590	25		104	108	43	4	40	756	1789
1996		31						42		301	74	40		26	1041	1555
1997	55	30		11	81	186		37		200			5	44	1171	1820

Source: Commission des Communautés européennes, Direction générale Marché intérieur et affaires industrielles. Tableaux statistiques des infirmiers responsables des soins généraux: 1981, 1983-1988, 1990-1991, 1993, 1995-1997.

(qui ne doivent pas nécessairement déménager). Beaucoup d'activités nouvelles se créent, entre autres aujourd'hui encore dans des emplois précaires et informels, parfois peu qualifiés. Toutefois, dans le secteur de la santé également, la mobilité des personnels plus qualifiés et très qualifiés devrait augmenter. En Allemagne, par exemple, cet accroissement commence déjà à se dessiner, avec le recrutement de personnels qualifiés d'Eu-

rope centrale et orientale. Il devrait en résulter une polarité croissante, avec les personnes plus qualifiées à un pôle, et les moins qualifiées à l'autre, y compris sur le plan de la mobilité, son coût en argent, en temps et en efforts ayant plutôt tendance à augmenter.

Les questions liées à la migration et à la mobilité sont considérées dans une mesure croissante sous l'angle de la concu-



rence que l'on se livre pour recruter des personnels qualifiés et hautement qualifiés, pas seulement dans le secteur des TIC, mais aussi, et de plus en plus, dans le secteur de la santé. L'exode des cerveaux qui se dessine, par exemple de l'Europe orientale vers l'Europe occidentale, peut être lourd de conséquences pour les pays d'origine et compromettre leurs chances de développement <sup>(25)</sup>.

À la fracture sociale (*social divide*) sur le plan des conditions de travail et des salaires entre les personnes de niveaux de qualification différents s'est ajoutée récemment la fracture numérique (*digital divide*), c'est-à-dire l'inégalité d'accès à l'information et à la communication. La réorganisation des systèmes de santé préconisée et annoncée doit s'accompagner d'une professionnalisation générale des services aux personnes, d'un accroissement de leur efficacité et d'une orientation sur le client. De nouveaux itinéraires de qualification doivent être ouverts et de nouveaux profils professionnels et l'actualisation des profils existants doivent servir de références pour une amélioration de la formation. Ici, on peut tout à fait s'inspirer de l'expérience des différents pays: les Pays-Bas, la France et, en partie, le Royaume-Uni offrent des exemples très utiles, tout au moins pour certains segments. La mobilité des personnels de santé qualifiés, qui n'est certes pas énorme, mais qui augmente dans l'ensemble et devrait être encore facilitée à l'avenir, peut apporter sa contribution à cet échange d'expériences. Les principaux obstacles à la mobilité subsisteront cependant sans doute encore un bon moment:

- barrières linguistiques,
- barrières dues à des systèmes de sécurité sociale différents,
- barrières culturelles,
- conditions de vie, de logement et d'éducation des enfants,
- perspectives d'emploi en général.

On peut observer d'une manière générale un intérêt croissant pour la mobi-

lité <sup>(26)</sup>, mais, de là à passer à l'acte, il y a encore un grand pas. Il y a encore trop de problèmes d'information et de communication, qui sont dus en grande partie, mais pas uniquement, à des problèmes de langue. Ces problèmes se situent aussi au niveau individuel, institutionnel, national et européen. Au niveau européen, les possibilités d'intervenir pour encourager la mobilité sont limitées. Il faut que les institutions des États membres intensifient leur coopération et l'échange d'informations, mettent en place des partenariats, échangent des connaissances et du personnel. Seulement alors, l'intégration des marchés de l'emploi pourra être durablement renforcée. Un isolationnisme formel est certes de moins en moins visible, mais il demeure souvent, tout au moins dans les esprits.

Il reste encore à rendre les systèmes transparents et à rapprocher les contextes institutionnels et nationaux et les conditions de base dans les entreprises. Le forum sur la transparence des qualifications professionnelles créé par le Cedefop et la Commission a formulé plusieurs propositions d'action, qui sont actuellement concrétisées (cf. Plan d'action 2001). Son activité sera étendue à la reconnaissance des acquis non formels. Des centres de référence et d'information, en cours de création, permettront aux citoyennes et aux citoyens qui envisagent de bouger ou l'on déjà fait de mieux s'informer sur leurs droits et leurs devoirs. Les certificats de formation doivent être rendus plus transparents et accompagnés d'annexes explicatives (*diploma supplements*) dans la plupart des langues officielles de l'UE, etc. Les informations fiables, ciblées, accessibles et intelligibles sont un bien rare, et ce malgré la diffusion de plus en plus efficace de l'information en général à l'ère d'Internet, du téléphone portable et du courrier électronique. Des efforts importants et, surtout, orientés sur des résultats, sont nécessaires pour soutenir le développement de marchés de l'emploi européens (ouverts) et mieux mettre en pratique les directives générales concernant la reconnaissance, ainsi que pour mieux mettre les informations à la portée des citoyennes et des citoyens, les vérifier et les actualiser en permanence.

<sup>(25)</sup> Voir les résultats du projet Cedefop/FEP sur les scénarios et stratégies de formation initiale et continue.

<sup>(26)</sup> Voir le dernier Eurobaromètre sur l'état d'esprit des jeunes dans l'UE.



## Bibliographie

**Appleyard, Reginald.** *International migration; challenge for the nineties.* International Organization for Migration, Genève, 1991.

**Cedefop Info** sur la formation professionnelle dans l'Union européenne, n° 2/2001.

**Cedefop.** *Scenarios and Strategies for Vocational Education and Lifelong Learning in Europe*, résumé des résultats et des conclusions du projet conjoint Cedefop/FEP (1998-2001), Burkart Sellin et al., en préparation. Thessalonique/Luxembourg, 2002.

**Commission des Communautés européennes/INRA.** *Les jeunes Européens en 2001: rapport analytique* (Eurobaromètre 55.1). Bruxelles, 2001.

**Commission des Communautés européennes,** Direction générale Marché intérieur et affaires industrielles. Tableaux statistiques des infirmiers/infirmières responsables des soins généraux: 1981, 1983-1988, 1990-1991, 1993, 1995-1997.

**Commission des Communautés européennes,** Direction générale Marché intérieur et affaires industrielles. Tableaux statistiques de la migration des médecins: 1981, 1983-1988, 1990-1991, 1993, 1995-1997.

**Commission des Communautés européennes.** *Communication de la Commission au Parlement européen et au Conseil. La reconnaissance mutuelle dans le cadre du suivi du Plan d'action pour le Marché intérieur.* Bruxelles, 16 juin 1999.

**Commission européenne.** *Livre blanc sur l'éducation et la formation – Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive.* Luxembourg, 1995.

**Commission européenne.** *Communication de la Commission au Conseil. De nouveaux marchés européens du travail ouverts et accessibles à tous.* (doc. COM (2001) 116 final).

**Commission européenne/Eurostat.** *Patterns and trends in international migration in Western Europe.* Luxembourg, 2000.

**Commission européenne.** Commission administrative des Communautés européennes sur la sécurité sociale des travailleurs migrants. *Your social security rights when moving within the European Union: a practical guide.* Luxembourg: EUR-OP, 1997.

**Commission européenne.** Directive 89/48/CEE, art. 11, rapports. Rapport des États membres 1991-1992.

**Commission européenne.** Directive 89/48/CEE, art. 11, rapports. Rapport des États membres 1993-1994.

**Commission européenne.** Rapport du groupe de haut niveau sur la libre circulation des personnes, présidé par M<sup>me</sup> Simone Veil, présenté à la Commission le 18 mars 1997.

**Commission européenne.** *Rapport au Parlement européen et au Conseil sur l'état d'application du système général de reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur.* Bruxelles, 1996. (doc. COM (1996) 46 final).

**Commission européenne.** *Rapport de la Commission au Parlement européen et au Conseil concer-*

*nant l'application de la directive 92/51/CEE conformément à l'article 18 de la directive 92/51/CEE.* (doc. COM (2000) 17 final).

**Commission européenne.** Direction générale XV. *Guide for Users of the General System for the Recognition of Professional Qualifications.* XV/E/8417/94/-EN. Bruxelles, 1994.

**Commission européenne.** Direction générale XV. *Child Care Professions. Member States' replies to Commission questionnaire.* XV/D4/8476/98/-EN. Bruxelles, 1998.

**Commission européenne.** Direction générale XV. *Psychologists, psychotherapists and related professions. Member States' replies to Commission questionnaire.* XV/E/9926/95/-EN. Bruxelles, 1998.

**Conseil européen.** Directive 2001/19/CE du Parlement européen et du Conseil du 14 mai 2001 modifiant les directives 89/48/CEE et 92/51/CEE du Conseil concernant le système général de reconnaissance des qualifications professionnelles, et les directives 77/452/CEE, 77/453/CEE, 78/686/CEE, 78/687/CEE, 78/1026/CEE, 78/1027/CEE, 80/154/CEE, 80/155/CEE, 85/384/CEE, 85/432/CEE, 85/433/CEE et 93/16/CEE du Conseil concernant les professions d'infirmier responsable des soins généraux, de praticien de l'art dentaire, de vétérinaire, de sage-femme, d'architecte, de pharmacien et de médecin, 2001. JO L 206 du 31.7.2001, p. 1.

**Council for Professions Supplementary for Medicine (CPSM).** *Quality assurance procedures and their context for the boards and council at C.P.S.M. covering the professions of: Art Therapists, Chiropodists, Dieticians, Medical laboratory Scientific Officers, Occupational Therapists, Orthopists, Physiotherapists, Prosthetics and Radiographers.*

Directive 77/452/CEE du Conseil du 27 juin 1977 visant à la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres titres d'infirmier responsable des soins généraux et comportant des mesures destinées à faciliter l'exercice effectif du droit d'établissement et de libre prestation de services. JO L 176 du 15.7.1977, p. 1.

Directive 78/686/CEE du Conseil du 25 juillet 1978 visant à la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres titres du praticien dentaire et comportant des mesures destinées à faciliter l'exercice effectif du droit d'établissement et de libre prestation de services. JO L 2336 du 24.8.1978, p. 1.

Directive 80/154/CEE du Conseil du 21 janvier 1980 visant à la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres titres de sage-femme et comportant des mesures destinées à faciliter l'exercice effectif du droit d'établissement et de libre prestation de services. JO L 33 du 11.2.1980, p. 1.

Directive 85/433/CEE du Conseil du 16 septembre 1985 visant à la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres titres en pharmacie et comportant des mesures destinées à faciliter l'exercice effectif du droit d'établissement pour certaines activités du domaine de la pharmacie. JO L 253 du 24.9.1985, p. 37.

Directive 89/594/CEE du Conseil du 30 octobre 1989 modifiant les directives 75/362/CEE, 77/686/CEE, 78/1026/CEE, et 80/154/CEE concernant la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres



titres respectivement de médecin, d'infirmier responsable des soins généraux, de praticien de l'art dentaire, de vétérinaire et de sage-femme, ainsi que les directives 75/363/CEE, 78/1027/CEE et 80/155/CEE visant à la coordination des dispositions législatives, réglementaires et administratives concernant les activités respectivement du médecin, du vétérinaire et de la sage-femme. JO L 341 du 23.11.1989, p. 19.

Directive 89/595/CEE du Conseil du 10 octobre 1989 modifiant la directive 77/452/CEE visant à la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres titres d'infirmier responsable des soins généraux et comportant des mesures destinées à faciliter l'exercice effectif du droit d'établissement et de libre prestation de services, ainsi que la directive 77/453/CEE visant à la coordination des dispositions législatives, réglementaires et administratives concernant les activités de l'infirmier responsable des soins généraux. JO L 341 du 23.11.1989, p. 30.

Directive 93/16/CEE du Conseil du 5 avril 1993 visant à faciliter la libre circulation des médecins et la reconnaissance mutuelle de leurs diplômes, certificats et autres titres. JO L 165 du 7.7.1993, p. 1.

**Ducatel, Ken; Burgelman, Jean-Claude.** *Employment Map, The futures project.* Joint Research Centre of the Commission européenne (IPTS), Séville, 1999.

**Fisher, Peter A.; Straubhaar, Thomas.** *Migration and Economic Integration in the Nordic Common Labour Market, Anniversary Issue: 40 years of the Nordic Common Labour Market.* Nordic Council of Ministers, Copenhagen, 1996.

**Kosinski, L.** *The population of Europe.* Londres: Longman, 1973.

**Landenberger, Margarete.** *Professionalisierungspfade der Pflege in Europa. Lebenslanges Lernen, Expertisen zu Lebenslangem Lernen – Lebensarbeitszeiten – Lebensweiterbildungskonten,* série de documents du département de l'Emploi, des Affaires sociales et des Femmes du Land de Berlin, 2001, n° 44.

**OIT.** *Some growing employment problems in Europe.* Genève, 1973.

**Skar, Mariann.** *Mobility in the European health sector.* Luxembourg, 2001. (Cedefop Panorama series).

**Werner, Heinz.** *Mobility of workers in the European Union.* Nuremberg, 1996.

**Zingel-Lang, Elke.** *Die europaweite Anerkennung von beruflicher Qualifikation – Das Beispiel der Gesundheitsfachberufe.* Mémoire présenté pour l'obtention du titre de Master of European Administration à la Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege de Berlin (manuscrit non publié), 2001.



# Disposer d'un bas niveau d'éducation en Europe: une situation à risque



**Pascaline Descy**  
Cedefop

Cet article entend décrire, grâce à quelques indicateurs calculés à partir des données de l'Enquête sur les forces de travail (Cedefop, Commission européenne, Eurostat, 2001; Eurostat, base de données Newcronos, 2001), la situation des personnes de faible niveau d'éducation <sup>(1)</sup> en Europe. Cette description est mise en perspective grâce à quelques indicateurs basés sur le niveau de compétence en littéracie (en provenance de l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes; OCDE et Statistique Canada, 2000). Après une présentation de l'évolution du niveau d'éducation et de compétence en Europe, ces deux sources sont utilisées pour illustrer successivement la transition entre le système éducatif et la vie active, l'emploi, le chômage et l'accès à la formation en fonction du niveau d'éducation et de compétence en littéracie. L'objectif est de mettre en évidence un phénomène d'exclusion sélective vis-à-vis de groupes disposant d'un faible niveau d'éducation et de compétence.

## Compétences requises dans les sociétés de la connaissance

Ce n'est plus une nouvelle, le niveau d'éducation de la population augmente. En une génération, la proportion d'individus ne terminant pas l'enseignement secondaire est passée de près de 50 % à moins d'un tiers dans l'Union européenne (graphique 1, tableau 1). Parmi les individus âgés de 30 à 34 ans aujourd'hui, une personne sur deux a en mains un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur et une sur quatre un diplôme

de l'enseignement supérieur. Cette évolution est souhaitable. En effet, un consensus se dégage en Europe pour affirmer qu'un niveau d'éducation secondaire supérieur est devenu un minimum pour un bon démarrage dans la vie active et pour faire face aux demandes croissantes dans les sociétés de la connaissance.

**Tableau 1**  
**Population de 25 à 59 ans par niveau d'éducation dans l'Union européenne, en milliers, 2000**

CITE 0-2	CITE 3	CITE 5-7
59 852	75 546	38 372

Source: EFT, Eurostat, Newcronos, 2000

Cette opinion générale est confirmée par les résultats de l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (IALS, OCDE et Statistique Canada, 2000). Cette enquête définit, sur la base de tests, un seuil de compétence minimal en lecture (niveau 3 de littéracie), nécessaire pour faire face aux demandes de la vie quotidienne et des situations de travail dans les sociétés développées. Au vu du graphique 2, on constate que les individus n'ayant pas terminé l'enseignement secondaire supérieur n'atteignent pas, en moyenne, ce seuil de compétence minimal (ou à peine, en Allemagne et en Suède). En revanche, dans tous les pays de l'Union européenne ayant participé à l'enquête IALS, les personnes diplômées

**Le marché de l'emploi européen est témoin de changements dans l'offre et la demande de compétences. La direction de ces changements n'est guère favorable aux personnes disposant d'un faible niveau d'éducation. Or, ce groupe représente environ un tiers de la population de 25 à 59 ans dans l'Union européenne (soit 59 582 000 individus, l'équivalent de la population de la France), ce qui rend la situation particulièrement préoccupante. Dans cet article, nous tentons d'éclairer, grâce à une série d'indicateurs statistiques provenant d'enquêtes et d'analyses récentes, la situation sur le marché du travail des individus dont le niveau d'éducation est inférieur à l'enseignement secondaire supérieur, notamment lors de la phase d'insertion professionnelle, et de décrire leur situation au regard de la formation tout au long de la vie. En conclusion, quelques pistes de réflexion pour l'action sont proposées.**

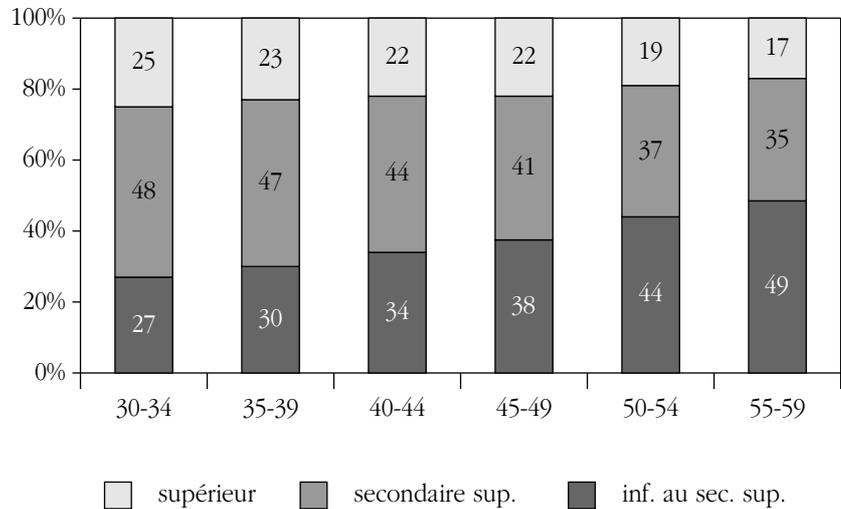
<sup>(1)</sup> Dans cet article, l'utilisation du terme «niveau d'éducation» se réfère aux niveaux définis par la Classification internationale type de l'éducation (CITE, 1976). Sont utilisés ici trois niveaux d'éducation: CITE 0 à 2, qui décrit un niveau d'éducation au mieux équivalent à l'enseignement secondaire inférieur, CITE 3, qui décrit un niveau équivalent à l'enseignement secondaire supérieur, CITE 5-7 qui décrit un niveau équivalent à l'enseignement supérieur.

Remarquons que les catégories CITE 0-2 et CITE 5-7 sont très larges. En effet, CITE 0-2 comprend des niveaux d'éducation allant de l'enseignement préscolaire (CITE 0) à l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2), alors que CITE 5-7 va de l'enseignement supérieur non universitaire (CITE 5) à l'enseignement postuniversitaire (CITE 7).



Graphique 1

### Population par niveau d'éducation et par âge, EU-15, 2000, %



Source: ECFT, 2000.

Encadré 1

### Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (IALS)

Dans l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, trois domaines de littéracie sont définis: compréhension de textes suivis (par ex., articles de journaux, histoires, brochures et manuels d'instruction), compréhension de textes schématiques (par ex., offres d'emplois, fiches de paie, horaires de transport), compréhension de textes au contenu quantitatif (par ex., carnets de chèque, additions, bons de commande, estimer les intérêts d'un prêt ou d'un investissement). Pour chacun de ces domaines cinq niveaux de littéracie sont définis:

niveau 1: bas niveau de compétence (par ex., être incapable de déterminer la posologie d'un médicament à donner à un enfant en fonction de l'information indiquée sur l'emballage);

niveau 2: niveau de compétence permettant de traiter du matériel simple, clairement libellé, pour lequel les tâches impliquées ne sont pas trop complexes. Le niveau de compétence est bas, mais il est néanmoins plus élevé qu'au niveau 1. Les personnes concernées savent lire, mais leur niveau de compétence rend difficile le traitement de demandes nouvelles;

niveau 3: minimum nécessaire pour faire face aux demandes de la vie quotidienne et aux situations de travail dans les sociétés développées. Il fait appel à la capacité de traiter plusieurs sources d'information et de résoudre des problèmes complexes. Ce niveau correspond plus ou moins au niveau de compétence requis pour terminer avec succès l'enseignement secondaire et entrer dans l'enseignement supérieur;

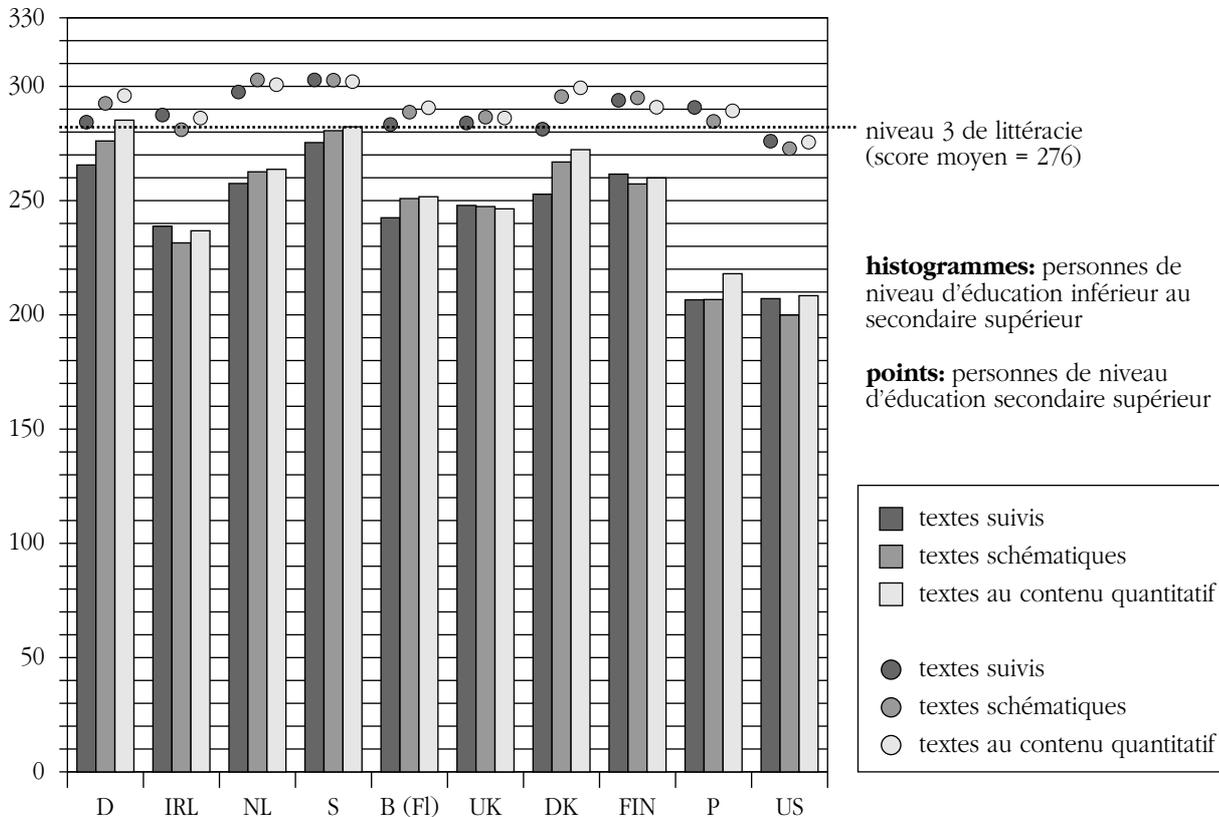
niveaux 4 et 5: compétences de traitement de l'information de haut niveau.

Source: OCDE et Statistique Canada, 2000.



Graphique 2

### Scores moyens de littéracie par niveau d'éducation, 16-65 ans, 1994-1998



Source: IALS, 1994-1998; OCDE, Statistique Canada, 2000.

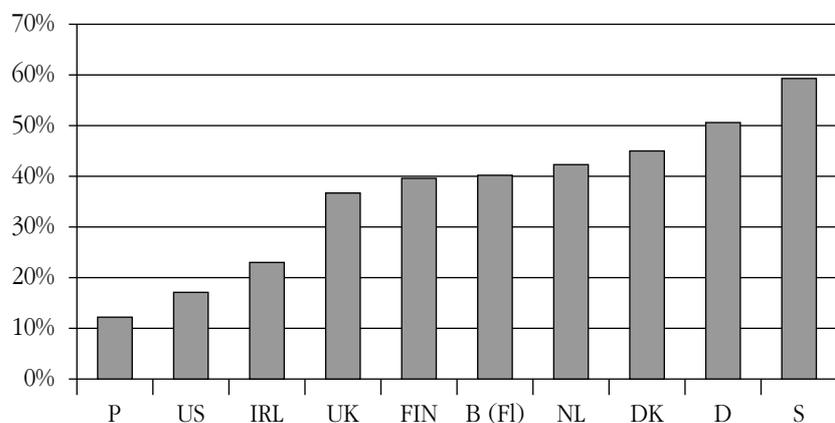
de l'enseignement secondaire supérieur ont en moyenne un niveau 3 de littéracie et disposent donc du minimum de compétences nécessaires pour être à même de faire face aux demandes de nos sociétés.

Ces résultats sont confirmés lorsque l'on examine le pourcentage de la population qui, bien que n'ayant pas terminé l'enseignement secondaire supérieur, atteint au moins le niveau 3 de compréhension de textes à contenu schématique (graphique 3). Bien que les pays présentent des situations très différenciées, dans la plupart des cas, plus de la moitié des individus concernés savent lire mais éprouvent des difficultés à utiliser cette compétence dans des situations complexes et/ou nouvelles (suivant la définition des niveaux 3 et 4/5 de IALS, voir encadré 1).

Comment ces différences de niveau d'éducation et de niveau de compétence se traduisent-elles en termes d'accès à l'emploi,

Graphique 3

### Population n'ayant pas terminé l'enseignement secondaire supérieur obtenant des scores de niveau 3 et 4/5 sur l'échelle des textes schématiques, 16-65 ans, %



Source: IALS, 1994-1998; OCDE, Statistique Canada, 2000.



de vulnérabilité au chômage et de participation à la formation tout au long de la vie? C'est ce que cet article entend examiner.

### **Insertion professionnelle des jeunes peu qualifiés**

Malgré l'élévation générale du niveau d'éducation, un nombre encore substantiel de jeunes ne terminent pas l'enseignement secondaire supérieur. En 2000, dans l'Union européenne, un jeune de 18 à 24 ans sur cinq (18 %) disposait au mieux d'un niveau d'éducation secondaire inférieur (CITE 0-2). Néanmoins, la moyenne européenne masque des différences importantes dans les États membres, puisque ce pourcentage varie de 8 % en Suède à 43 % au Portugal (2).

Selon l'étude TIMSS (3), qui évalue les compétences des jeunes en mathématiques et en sciences, lorsqu'ils quittent le système scolaire avant d'avoir achevé l'enseignement secondaire supérieur, les jeunes sont peu susceptibles de disposer d'un niveau de compétence en numéracie suffisant pour assurer non seulement leur employabilité, mais aussi la mise à jour de leurs qualifications durant leur vie professionnelle (McIntosh et Steedman, 1999).

S'agissant du niveau de littéracie (tableau 1), même si l'élévation générale du niveau d'éducation semble avoir eu pour effet d'augmenter globalement le niveau de

compétence des jeunes (16-25 ans) par rapport à la génération précédente (46-55 ans), dans les pays étudiés un pourcentage substantiel d'entre eux n'atteint pas le niveau 3 de littéracie (4) (entre un jeune sur cinq en Suède et aux Pays-Bas et un jeune sur deux en Irlande). Ils ne sont donc théoriquement pas préparés pour faire face aux demandes de la vie quotidienne dans les sociétés développées.

Comment se passe la phase d'insertion professionnelle pour les jeunes possédant un bas niveau d'éducation (CITE 0-2)? Lorsque l'on observe la situation des jeunes ayant moins de 5 ans d'expérience sur le marché de l'emploi (juniors) au regard du chômage (graphique 4), on se rend vite compte que la phase de transition entre le système éducatif et la vie active est plus difficile pour les jeunes de niveau CITE 0-2, même dans les pays où l'insertion professionnelle semble dans l'ensemble être plus facile (ceux où les juniors ne sont pas en moyenne très désavantagés par rapport aux adultes bénéficiant de plus de 15 ans d'expérience sur le marché de l'emploi: Danemark, Pays-Bas, Autriche, Allemagne). Dans presque tous les pays de l'Union européenne (à l'exception de la Grèce, de l'Italie et du Portugal), les jeunes disposant d'un faible niveau d'éducation font face à des taux de chômage (nettement) plus élevés lors de l'entrée dans la vie active en comparaison de ceux qui ont poursuivi leurs études et qui ont obtenu des diplômes de niveau plus élevé.

Il vaut également la peine de mentionner que la situation de ces jeunes sur le marché de l'emploi reste difficile, alors que la taille de la cohorte jeune diminue, et donc que la concurrence relative devrait se faire moins forte.

Les transitions vers le chômage et vers l'emploi (en fonction de la situation professionnelle l'année précédente) illustrent également les difficultés plus grandes auxquelles font face les jeunes n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire supérieur. Lorsqu'ils débent sur le marché de l'emploi (jusqu'à 5 ans d'expérience), les jeunes de niveau CITE 0-2 sont non seulement plus vulnérables au chômage, mais ils ont, en outre, une probabilité moindre de le quitter rapidement (en moins d'un an) (graphique 5).

**Tableau 2**

### **Pourcentage de la population obtenant un niveau de littéracie 3 ou plus**

	<b>Niveau de littéracie 3 ou plus</b>	
	<b>16-25 ans</b>	<b>46-55 ans</b>
S	80 %	73 %
NL	77 %	52 %
B (Fl)	76 %	52 %
CH	67 %	45 %
D	66 %	58 %
UK	56 %	47 %
IRL	50 %	34 %
US	45 %	51 %

*Source: OCDE, Statistique Canada, 1997.*

(2) ECFT, Eurostat, 2000.

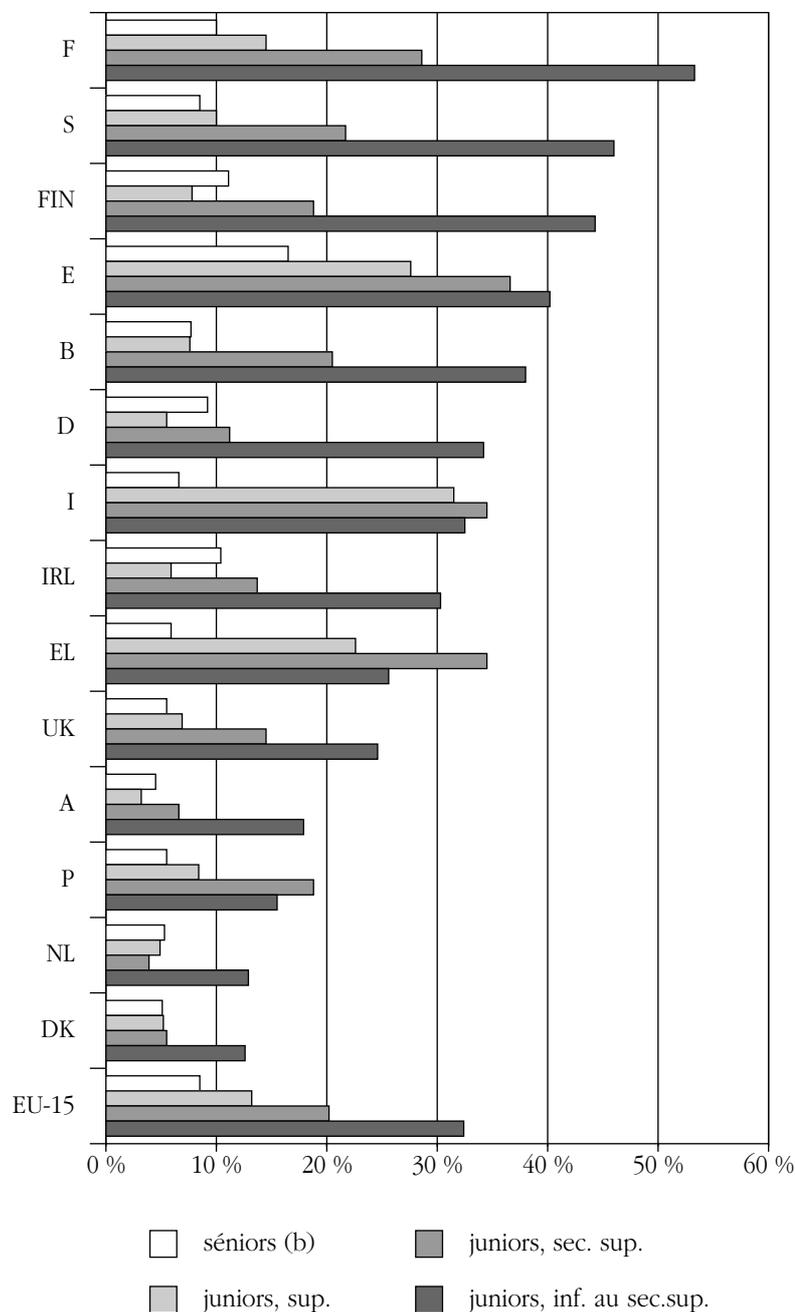
(3) *Third International Mathematics and Science Study, 1997-2000*. IEA. Pour plus d'informations, veuillez consulter [www.iea.nl/home/home.html](http://www.iea.nl/home/home.html).

(4) Voir encadré 1.



Graphique 4

### Taux de chômage des juniors (<sup>a</sup>) selon le niveau d'éducation, EU-15, 1997, %



(<sup>a</sup>) jeunes ayant entre 0 et 5 ans d'expérience sur le marché de l'emploi.

(<sup>b</sup>) plus de 15 ans d'expérience sur le marché de l'emploi.

Source: Chiffres clés: transition entre le système éducatif et la vie active, 2001

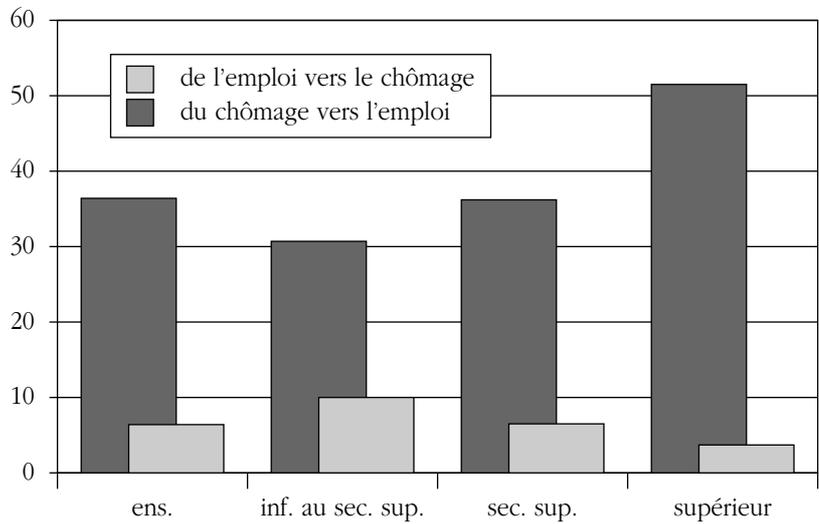
Cependant, plus que le niveau d'éducation, c'est le niveau de compétence qu'il implique chez les individus qui importe dans la relation d'emploi. Malgré un faible niveau d'éducation, les jeunes disposant d'un score élevé en littéracie ont une faible probabilité d'être au chômage (gra-

phique 6). Néanmoins, la corrélation entre niveau d'éducation et niveau de littéracie est indéniable et la probabilité de disposer d'un niveau suffisant de compétence en lecture sans avoir achevé l'enseignement secondaire est relativement faible (voir graphique 3 ci-dessus).



Graphique 5

**Transitions sur le marché de l'emploi <sup>(a)</sup> selon le niveau d'éducation, juniors <sup>(b)</sup>, EU-15, 1997, %**



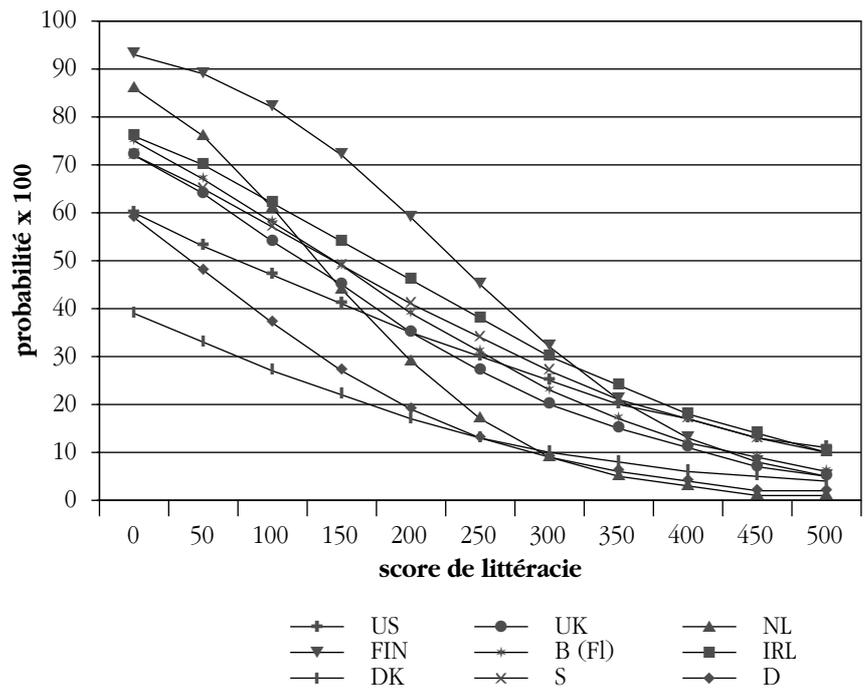
<sup>(a)</sup> en fonction de la situation professionnelle des individus l'année précédente.

<sup>(b)</sup> jeunes ayant entre 0 et 5 ans d'expérience sur le marché de l'emploi.

Source: Chiffres clés: transition entre le système éducatif et la vie active, 2001.

Graphique 6

**Probabilité d'être chômeur en fonction du score de littéracie (compréhension de textes suivis), hommes de 16 à 25 ans ayant un bas niveau de qualification**



Source: IALS, 1994-1998; OCDE, Statistique Canada, 2000.



**Tableau 3**  
**Années de chômage attendues <sup>(a)</sup> au cours d'une vie active par niveau d'éducation, hommes de 25 à 64 ans, 1995**

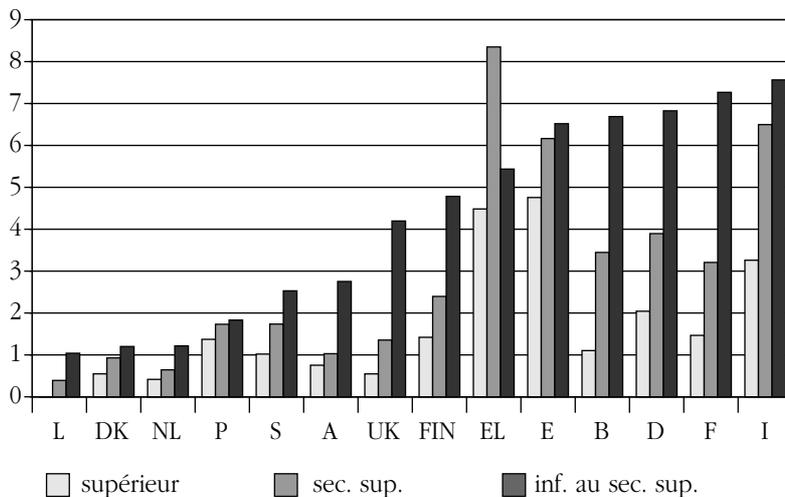
	Niveau d'éducation		
	inf. au sec. sup.	sec. sup.	supérieur
L	0,7	0,6	0,1
A	1,6	0,9	0,6
EL	1,8	1,7	1,9
NL	1,9	1,1	1,1
P	1,9	1,6	1,4
I	2,2	1,4	1,8
B	3,0	1,4	0,9
US	3,0	1,7	1,1
DK	4,0	2,8	2,0
S	4,3	3,3	2,0
F	4,4	2,5	2,1
D	4,5	2,3	1,6
IRL	5,0	2,3	1,4
UK	5,4	2,9	1,6
E	5,6	3,9	2,9
FIN	6,8	5,8	3,1

<sup>(a)</sup> Les années de chômage attendues représentent le nombre d'années pendant lesquelles un individu serait au chômage sur l'ensemble de sa vie active aux taux actuels de chômage (pour de plus amples informations méthodologiques, voir OCDE, 1998).

Source: OCDE, 1998.

**Graphique 7**

**Taux de chômage de longue durée (un an et plus) par niveau d'éducation, 2000, %**

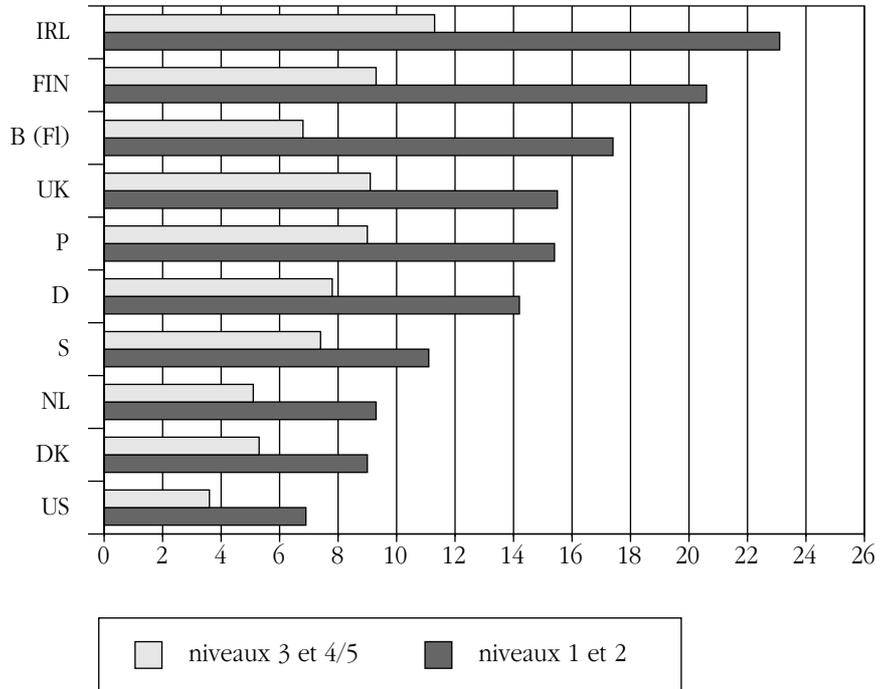


Source: ECFT, 2000.



Graphique 8

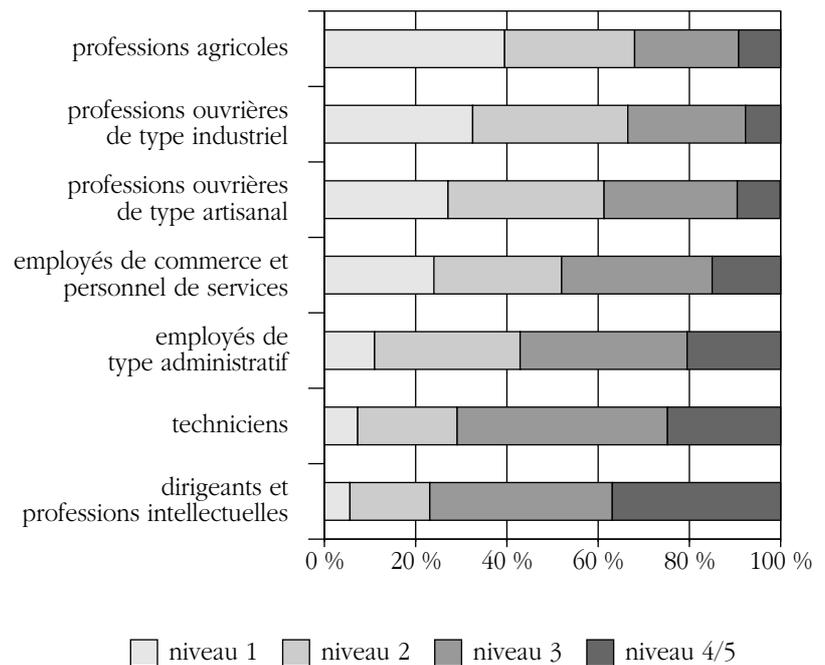
**Taux de chômage en fonction du niveau de littéracie (compréhension de textes suivis), 16-65 ans, %**



Source: IALS, 1994-1998; OCDE, Statistique Canada 2000.

Graphique 9

**Catégorie professionnelle par niveau de littéracie (compréhension de textes schématiques), 16-65 ans, moyenne des pays IALS, %**



Source: IALS, 1994-1998; OCDE, Statistique Canada, 2000.



## Une fois sur le marché de l'emploi...

Les limites du groupe à risque d'exclusion sur le marché de l'emploi fluctuent en fonction de la situation socio-économique. Dans nos sociétés développées, la conjoncture économique défavorable, la raréfaction des emplois et l'augmentation de la demande de compétences exposent davantage les individus ne disposant pas d'un niveau éducatif élevé aux situations économiques précaires. Alors qu'auparavant elles n'étaient pas particulièrement stigmatisées, les personnes qui n'ont pas terminé l'enseignement secondaire supérieur sont maintenant de plus en plus considérées comme un «groupe à risque».

Au cours de sa vie professionnelle, un individu disposant d'un niveau CITE 0-2 peut s'attendre à passer plus de temps au chômage qu'une personne de niveau d'éducation plus élevé. Dans les pays présentés au tableau 3, les adultes appartenant à la catégorie CITE 0-2 comptent entre 8 mois et presque 7 ans de chômage attendus au cours de leur vie professionnelle. Si l'on compare avec les individus disposant d'un niveau d'éducation élevé (entre 1 mois et environ 3 ans), la différence est substantielle. Le niveau d'éducation d'une personne est donc prédictif du temps qu'elle passera au chômage. Cela est confirmé par l'indicateur de chômage de longue durée (un an et plus) par niveau éducatif: les individus de niveau CITE 0-2 sont davantage concernés par ce phénomène (graphique 7).

L'examen de la relation littéracie-chômage montre aussi clairement le désavantage des personnes disposant d'un moindre niveau de compétence (graphique 8), leur taux de chômage est partout nettement supérieur. Le niveau de compétence en lecture est également prédictif de la profession occupée. Les niveaux 1 et 2 de littéracie sont nettement moins représentés dans les professions dirigeantes et intellectuelles et chez les techniciens, en revanche ils sont majoritaires dans les professions ouvrières (graphique 9). Le fossé est grand sur le marché de l'emploi entre les niveaux de littéracie 1 et 2 et ceux supérieurs ou égaux au niveau 3.

Il apparaît donc à l'examen de ces indicateurs qu'un nombre substantiel d'individus n'ont pas achevé l'enseignement secondaire. Ce bas niveau d'éducation est corrélé avec un niveau de compétence faible pour des tâches de compréhension en lecture: la plupart des individus n'ayant pas terminé l'enseignement secondaire disposent d'un niveau de compétence en lecture qui ne leur permet pas de faire face aux exigences des situations de travail et de la vie quotidienne de la société actuelle. Ces personnes rencontrent leurs premières difficultés lors de la phase d'insertion professionnelle. Et, une fois insérées sur le marché de l'emploi, elles constituent le groupe d'individus le plus vulnérable, davantage victime du chômage et du chômage de longue durée.

## La formation tout au long de la vie: une nécessité, mais avant tout un besoin

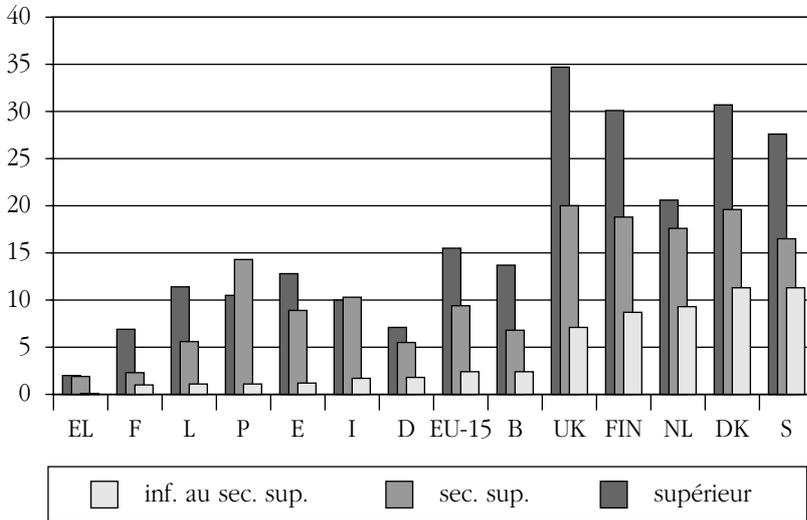
La situation des individus peu diplômés est d'autant plus préoccupante que les études démontrent qu'ils participent moins à la formation en cours de carrière et bénéficient donc de moins d'occasions de mettre à jour leurs compétences, au contraire des personnes plus diplômées qui y accèdent davantage. Cela est constaté tant pour la population dans son ensemble que pour les personnes en formation dans le cadre de leur travail. En d'autres termes, les travailleurs les moins susceptibles de disposer des compétences et des savoir-faire requis sur le marché de l'emploi sont aussi ceux qui participent le moins à la formation, l'un des outils de redressement de cette situation.

En moyenne, dans l'Union européenne, seuls 2,4 % de la population disposant d'un niveau CITE 0-2 ont participé à une formation durant les quatre semaines précédant l'Enquête sur les forces de travail en l'an 2000. C'est presque quatre fois moins que les diplômés de l'enseignement secondaire supérieur (9,4 %) et six fois moins que les diplômés de l'enseignement supérieur (15,5 %) (graphique 10).

Dans le cadre de leur travail, les personnes de niveau CITE 0-2 ont des taux de participation inférieurs en formation, dans tous les pays d'Europe étudiés, et elles y



**Graphique 10**  
**Population de 25 à 64 ans ayant participé à une formation au cours des quatre dernières semaines, EU-15, 2000, %**



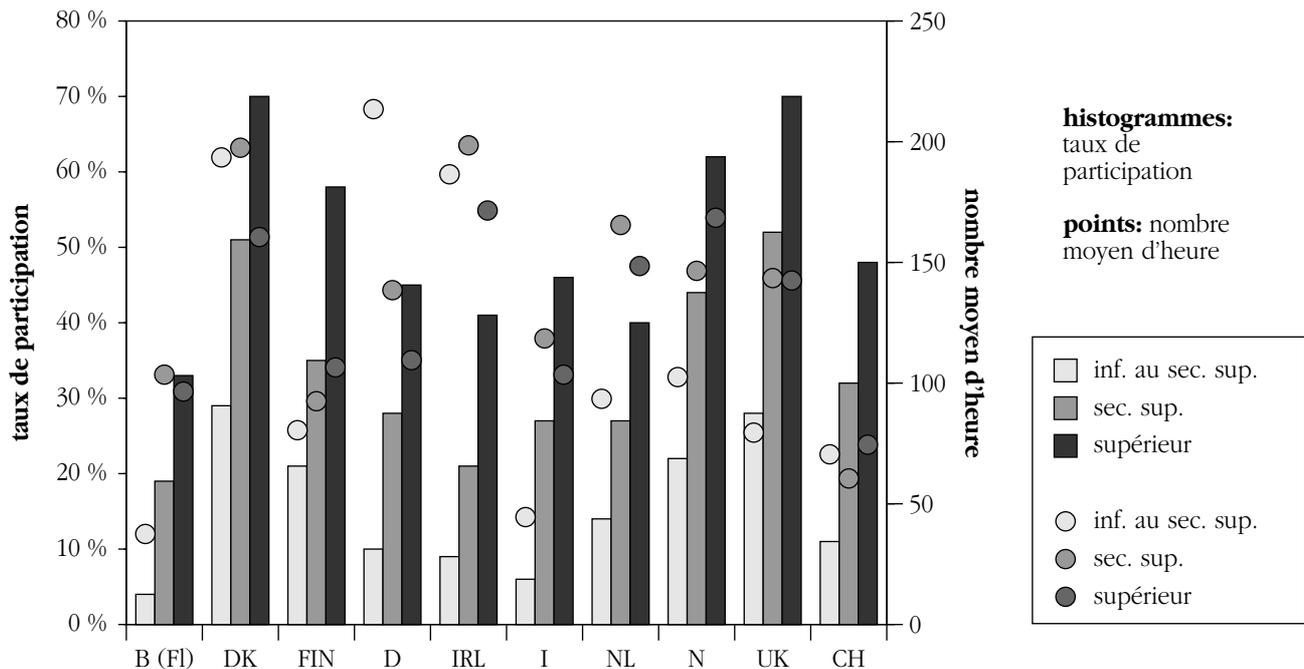
Source: ECFT, 2000. IRL, A: données non disponibles.

passent en moyenne moins d'heures, à l'exception de l'Allemagne et, dans une moindre mesure, du Danemark, où le nombre d'heures de formation proposées aux salariés de niveau CITE 0-2 est plus élevé (graphique 11).

Le niveau de littéracie est également corrélé positivement avec la participation à la formation tout au long de la vie: plus le niveau de compétence en lecture diminue, moins l'on participe à la formation (graphique 12).

Dans tous les pays, la situation des individus ayant un bas niveau d'éducation apparaît donc critique. Ils constituent le groupe qui, par son éducation formelle et son niveau moyen de compétence en littéracie, est le moins à même de faire face aux diverses demandes de la société actuelle et, en outre, il est celui qui participe le moins à la formation et, dès lors, qui a le moins de chances de mettre à jour et de renouveler ses compétences.

**Graphique 11**  
**Participation à l'éducation et à la formation continue dans le cadre du travail par niveau d'éducation, taux de participation et nombre moyen d'heures en formation**



Source: IALS, 1994-1998; OCDE, Statistique Canada, 2000.

B (F) IALS 95/96, DK IALS 98/99, FIN 1995, D 1997, IRL IALS 95/96, I IALS 98/99, NL IALS 94/95, N IALS 98/99, UK IALS 95/96, CH IALS 98/99.

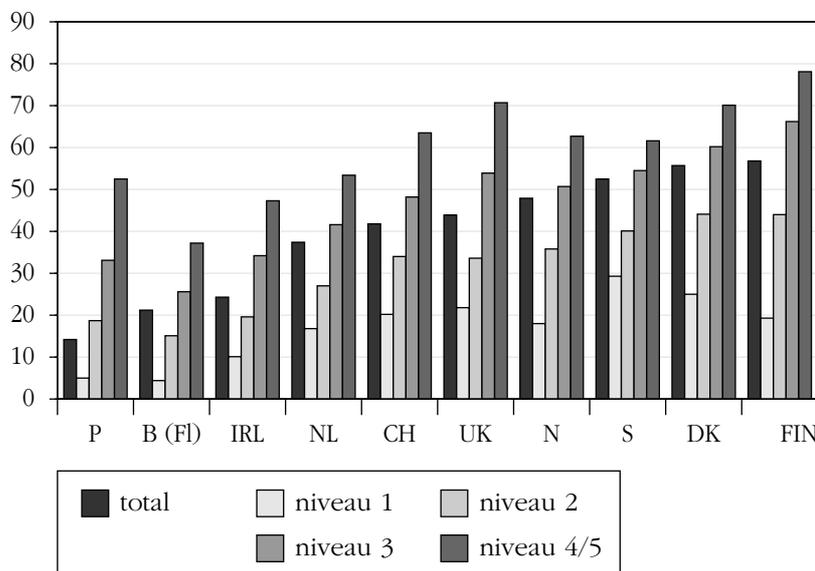


## Conclusions et pistes de réflexion pour l'action

Du fait de l'espace nécessairement très limité dont nous disposons pour cet article, mais aussi du fait des limites des données comparables disponibles au niveau européen et international, il n'est pas possible de décrire en détail les causes et les conséquences du désavantage sélectif des individus dont le niveau d'éducation et de compétence est bas. Néanmoins, nous avons montré que leur situation sur le marché de l'emploi est précaire, puisque ce groupe tend à cumuler les déficits: *exclusion de l'emploi et de l'apprentissage, phénomènes se nourrissant mutuellement*. En outre, la diminution de la taille de ce groupe n'a pas entraîné une amélioration de leur situation relative. Cette situation est d'autant plus préoccupante que les individus ayant un bas niveau d'éducation représentent plus du tiers de la population âgée de 25 à 59 ans dans l'Union européenne.

Cette exclusion sélective semble être le résultat de la combinaison de différents facteurs liés aux mutations substantielles ayant transformé la demande de compétences sur le marché de l'emploi: introduction massive de nouvelles technologies, transformation des processus et de l'organisation du travail, compétition accrue, mutations sectorielles, polarisation des marchés de l'emploi, etc. Paradoxalement, elle est aussi en partie le résultat d'une modification de l'offre. Dans un marché où les diplômes abondent, des phénomènes de substitution apparaissent et des postes peu qualifiés sont occupés par des individus dont le niveau de diplôme est supérieur à celui requis par le poste. L'élévation générale du niveau d'éducation semble donc contribuer à accentuer le phénomène d'exclusion des moins qualifiés. La recherche n'est pas au clair quant au poids respectif de ces différents facteurs, mais il est certain que les modifications, tant du côté de l'offre que du côté de la demande, ont transformé les relations entre ces deux pôles, au détriment des personnes de bas niveau d'éducation. Quelles sont les pistes d'action possibles? En restant au niveau de principes assez généraux, les réflexions suivantes peuvent être avancées.

Graphique 12  
Participation à la formation pour adultes pendant l'année précédant l'enquête pour chaque niveau de littéracie et au total, textes schématiques, 15-65 ans, %



Source: IALS, 1994-1998; OCDE, Statistique Canada, 2000.

□ Éducation, formation et emploi sont souvent indissociables d'autres aspects déterminants de la vie individuelle et sociale des individus: habitat, santé et vie associative. Des politiques ciblées, taillées sur mesure pour les différents groupes (jeunes, employés, chômeurs, inactifs, travailleurs plus âgés), sont nécessaires. L'apprentissage tout au long de la vie est l'un des éléments clés de ces politiques actives. Il faut viser à maintenir et à mettre à jour les compétences des individus concernés et promouvoir leur intégration sur le marché de l'emploi et, plus généralement, dans la société. Pour arriver à cet objectif, les mesures, les politiques et les dispositifs législatifs doivent être coordonnés.

□ Si la formation, spécialement dans la perspective de l'apprentissage «tout au long de la vie», vise à l'intégration de tous les individus dans l'emploi et l'économie cognitive, elle doit être précédée d'une politique d'accompagnement (orientation, soutien) préparant l'individu à aborder la formation qui lui convient dans de bonnes conditions.

□ Dans la mesure où les critères qui définissent la catégorie des personnes



faiblement qualifiées sont avant tout basés sur les résultats de l'éducation formelle et ne prennent pas en compte toutes les compétences acquises par l'expérience de travail et dans la vie quotidienne, l'évaluation et la validation des apprentissages non formels et informels peuvent s'avérer des outils utiles. Dans ce cadre, on comprend mieux l'intérêt, pour ce groupe défavorisé, – sur le marché de l'emploi, mais aussi face à l'apprentissage tout au long de la vie –, de faire valider et reconnaître toutes ses compétences, indépendamment de leur mode d'acquisition. L'identification des compétences d'un individu pourrait

permettre non seulement d'orienter son apprentissage et de l'ancrer sur la base des compétences acquises auparavant, mais également de faciliter la valorisation et la reconnaissance de ces compétences sur le marché de l'emploi.

□ Améliorer et maintenir le niveau de compétence des personnes ayant un bas niveau d'éducation et de compétence sur le marché de l'emploi est une condition nécessaire à la prévention de la marginalisation et de l'exclusion d'une partie significative de la population et de la force de travail.

### Bibliographie

*Analyse des politiques d'éducation* / CERI Centre d'Études et de Recherches Internationales. Paris: OCDE, 2001.

*Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne: la formation pour les jeunes* / Commission européenne, Eurostat, Cedefop. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1999.

*Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne: transition entre le système éducatif et la vie active* / Cedefop, Commission européenne, Eurostat. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001.

**Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred.** *Objectif compétence: former et se former: deuxième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe: rapport de synthèse 2000.* (Cedefop reference series). Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001.

**La littéracie à l'ère de l'information: rapport final de l'Enquête internationale sur la littéracie des adultes** / OCDE, Statistique Canada. Paris: OCDE, 2000.

*La situation sociale dans l'Union européenne 2001* / Commission européenne, Eurostat. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001.

*L'investissement dans le capital humain: une comparaison internationale* / CERI Centre d'Études et de Recherches Internationales. Paris: OCDE, 1998.

*Littéracie et société du savoir: nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes* / OCDE, Statistique Canada. Paris: OCDE, 1997.

**McIntosh, Steven; Steedman, Hilary.** *Low skills: a problem for Europe: final report to DGXII of the European Commission on the Newskills programme of research.* Bruxelles: Commission européenne, 1999. Disponible sur Internet: [http://improving-ser.sti.jrc.it/default/page.gx?\\_app.page=entity.html&\\_app.action=entity&\\_entity.object=TSER——0000000005C5&\\_entity.name=Report](http://improving-ser.sti.jrc.it/default/page.gx?_app.page=entity.html&_app.action=entity&_entity.object=TSER——0000000005C5&_entity.name=Report)

*Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE* / CERI Centre d'Études et de Recherches Internationales. Paris: OCDE, 2001.



# Formation d'aide: filet de sécurité ou préparation à la vie active?



**Jittie Brandsma**

Université de Twente,  
Pays-Bas

## Introduction

L'éducation secondaire postobligatoire a récemment fait l'objet de réformes dans plusieurs pays européens, notamment dans le domaine de la formation et de l'enseignement professionnels (FEP). Ces réformes sont essentiellement motivées par la nécessité d'adapter le système de la FEP aux mutations des systèmes productifs et du marché du travail. Le système réformé de FEP doit aider les jeunes à réussir la transition entre l'école et la vie active et les préparer à la vie professionnelle; la flexibilité, l'employabilité et l'apprentissage tout au long de la vie sont les concepts fondamentaux sur lesquels repose un tel système.

Les Pays-Bas ne font pas figure d'exception. Après quelques années de préparation, une nouvelle loi sur l'éducation et l'enseignement professionnel (loi WEB, suivant le sigle néerlandais) est entrée en vigueur en 1996. Cette loi, équivalant à une loi-cadre, a regroupé l'éducation et l'enseignement professionnels (y compris l'éducation non formelle des jeunes adultes) dans une structure institutionnelle et juridique unique: les nouveaux centres régionaux de formation (ROC), qui bénéficient d'une large autonomie en termes d'organisation et de pédagogie. Le contrôle du gouvernement ne s'exerce plus au travers de réglementations, mais d'une responsabilisation et d'une obligation de résultats (Brandsma, Noonan & Westphalen, 2000). La mise en place d'une structure nationale de qualifications pour l'enseignement professionnel est un élément important de la réforme, définissant les différentes qualifications (ou program-

mes préparant à un diplôme donné) et les objectifs à atteindre. Les organismes nationaux de la formation professionnelle ont pour mission de définir ces qualifications et objectifs à atteindre, en accord avec les partenaires sociaux. La structure nationale de qualification comprend quatre niveaux de qualifications et deux filières. Le niveau 1, le plus faible, correspond aux programmes de formation d'aide. Il s'agit d'une innovation dans le système de formation et d'enseignement professionnels néerlandais. Dans l'ensemble, la finalité de l'introduction d'une structure de qualifications était et reste de rapprocher le système de la FEP du monde du travail.

L'article présente les résultats d'un projet de recherche consacré à la mise en œuvre des programmes de formation d'aide par les ROC, à travers l'étude comparative de cinq d'entre eux (parmi les 43 actuellement opérationnels) (Brandsma et al., 2000).

## Le passage de l'école à la vie active et les filets de sécurité

Le passage de l'école à la vie active est un des thèmes essentiels en matière d'éducation et de politique éducative des dernières décennies; c'est toujours le cas aujourd'hui, en raison des mutations rapides que connaissent les pratiques professionnelles. Ces transformations concernent les contenus du travail – comme conséquence du progrès technologique – mais aussi les structures de l'emploi (avec, par exemple, la disparition des

**Cet article traite de la conception et de la mise en œuvre d'un nouveau type de programmes de formation mis en place aux Pays-Bas afin de servir de filets de sécurité pour des jeunes qui ont décroché de la scolarité obligatoire, ou ne peuvent être admis pour d'autres raisons dans les programmes de formation et d'enseignement professionnels. L'analyse se fonde sur les résultats de cinq études de cas conduites dans cinq centres de formation régionaux. Au vu du nombre toujours croissant de jeunes qui y participent, ces «programmes filets de sécurité» répondent à un besoin réel. Toutefois, pour les rendre plus efficaces, il y a lieu de les recentrer davantage sur les bases permettant d'entrer dans la vie active et d'accéder à l'apprentissage tout au long de la vie.**



emplois à vie et la nouvelle flexibilité du travail et des horaires). De plus en plus, les travailleurs doivent faire preuve de flexibilité (OCDE, 1996). Plusieurs facteurs expliquent que la transition de l'école à la vie active figure parmi les priorités des politiques éducatives, au même titre que l'adaptation du système éducatif (et de la FEP) au marché du travail. En premier lieu, le chômage des jeunes reste un sujet de préoccupation. Bien que certains pays européens (tels que les Pays-Bas) connaissent un taux de chômage des jeunes relativement bas au cours de ces dernières années, les chances de trouver un emploi rémunérateur restent fortement inégales selon les individus. Ces différences vont de pair avec des facteurs tels que le niveau éducatif, l'appartenance à une minorité ethnique ou l'environnement socio-économique. Suite à l'évolution du marché de l'emploi, la demande en travailleurs sans qualifications ou faiblement qualifiés a fortement chuté, et les jeunes ayant un niveau d'éducation équivalent ou à peine supérieur au niveau postobligatoire se trouvent donc tout particulièrement fragilisés. En deuxième lieu, il devient de plus en plus évident que la nécessaire adaptation du système éducatif aux besoins du marché du travail ne se réduit pas à l'acquisition de compétences professionnelles appropriées. Les jeunes doivent aussi apprendre à travailler dans des conditions et des environnements en constante transformation. Il s'agit donc de savoir jusqu'à quel point la formation et l'enseignement professionnels préparent les jeunes à l'apprentissage tout au long de la vie. En troisième lieu, la transition de l'école à la vie active a évolué et ne trace plus, comme autrefois, une nette démarcation entre deux étapes de la vie. Beaucoup de jeunes poursuivent aujourd'hui leurs études tout en travaillant à temps partiel, ou décident d'élargir leur horizon avant d'entrer dans la vie active (par exemple, en voyageant pendant quelque temps ou en suivant une formation complémentaire à l'étranger).

Dans son étude couvrant 14 pays, l'OCDE a tenté d'identifier les caractéristiques de l'éducation et du marché du travail permettant d'accroître «l'efficacité» du passage de l'école à la vie active. Cette transition est jugée «efficace» lorsqu'elle aboutit à

un emploi stable et rémunérateur offrant au jeune une perspective durable de rester dans la vie active. Bien qu'il soit impossible d'appliquer la même solution dans des pays différents, certains schémas clés de transition réussie peuvent être identifiés. Un de ces schémas est celui du «filet resserré de sécurité» (OCDE, 2000) ciblant les jeunes en situation de risque lors de la phase de transition. Ces filets consistent en une série de mesures ou de structures permettant de rattraper le jeune avant qu'il ne décroche et de le réorienter le plus rapidement possible sur un parcours éducatif, une formation ou un stage en entreprise. Parmi les éléments clés de l'efficacité de ces filets de sécurité figurent la conception de filières «sur mesure», une bonne coordination des politiques de l'éducation, de l'emploi et de la protection sociale, les initiatives prises au niveau local, les efforts en matière de conseil et d'orientation professionnelle et une attention portée aussi bien sur la prévention que sur le rattrapage. Les pays scandinaves offrent de bons exemples de stratégies réussies intégrant ces éléments: ces exemples confirment que la personnalisation des filières de formation, les services d'information et d'orientation professionnelle spécialisés et les procédures fondées sur «le bâton et la carotte» contribuent à mettre en place des filets de sécurité efficaces.

### **Les filets de sécurité dans le cadre de la loi sur l'éducation et l'enseignement professionnel (WEB)**

Un des grands objectifs de la loi WEB est d'améliorer l'accès à la formation et l'enseignement professionnels, notamment en privilégiant cet accès chez les groupes sociaux ayant eu un parcours éducatif insuffisant, afin de réduire les inégalités sociales (Engberts et al., 1994). Les ROC ont un statut à part dans le système éducatif. Contrairement à l'enseignement général postobligatoire et à l'enseignement supérieur non universitaire, dont l'accès est soumis au niveau éducatif précédemment atteint, les ROC ont l'obligation de proposer une formation appropriée à toute personne souhaitant s'inscrire. Dans une société de plus en plus hétérogène, les ROC ont à faire face à une diversité croissante



d'élèves, avec l'apparition de nouveaux groupes cibles: jeunes immigrants de diverses origines culturelles et ne maîtrisant pas le néerlandais; jeunes en décrochage scolaire précoce; travailleurs ou chômeurs non qualifiés ou dotés de qualifications obsolètes (Kraayvanger et al., 2000).

La loi WEB poursuit également le grand objectif de fournir une qualification initiale (ou «qualification de départ») au plus grand nombre possible d'individus. Le niveau 2 de la structure nationale de qualifications est le point de référence définissant une qualification initiale. Il s'agit d'un niveau comparable à celui atteint en fin d'apprentissage primaire dans l'ancien système (Hövels, 2001). Cette qualification s'avère indispensable pour démarrer correctement dans la vie active; elle détermine également l'obtention d'un emploi rémunéré et l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie active (MOW, 1993). Bien que la loi WEB affiche l'objectif de pourvoir d'une qualification initiale le plus grand nombre possible de personnes, il est admis que cet objectif ne pourra être atteint pour tous (notamment les jeunes), du moins sans aide supplémentaire. Les jeunes confrontés à des difficultés ou à des obstacles à l'apprentissage (dus à des expériences antérieures négatives d'apprentissage ou à des difficultés d'ordre linguistique ou socio-économique) ne sont pas forcément préparés pour démarrer une formation initiale.

Les qualifications de niveau 1, ou formations d'aide, ont été précisément conçues pour permettre à ces groupes défavorisés d'obtenir une qualification initiale minimum. La formation d'aide est destinée aux jeunes qui ont des difficultés à surmonter la transition entre l'enseignement secondaire obligatoire et la formation professionnelle de base donnant lieu à une qualification initiale. C'est en ce sens que la formation d'aide est un filet resserré de sécurité. Conçues pour des élèves n'ayant pas directement accès aux programmes de formation de niveau 2, les formations d'aide ont une double mission à remplir:

- préparer les participants à exécuter des tâches élémentaires (postes non qualifiés ou très faiblement qualifiés);
- préparer les participants à s'engager sur la voie d'une formation de niveau 2.

## Mise en place des programmes de formation d'aide

Les programmes de formation d'aide ont été créés en 1996 dans le cadre des réformes introduites par la loi WEB. Il s'agit de savoir comment ces programmes ont été élaborés et mis en œuvre concrètement, et s'ils servent effectivement de filets de sécurité. Nous examinerons ci-après les profils des élèves inscrits dans les formations d'aide, le positionnement de ces programmes au sein des ROC, le modèle pédagogique utilisé, ainsi que les services de conseil et d'orientation proposés aux élèves, notamment lors des formations sur le lieu de travail. Enfin, nous verrons quelles sont les conditions préalables à une mise en œuvre réussie des formations d'aide.

### Profil des participants

Nous ne disposons pas encore de données solides sur l'expérience passée des participants aux programmes de formation d'aide. Certaines indications ont été recueillies concernant les élèves inscrits, mais il convient de les interpréter avec prudence. Les élèves inscrits dans les programmes de formation d'aide sont généralement:

- des jeunes ayant quitté précocement le système scolaire (sans terminer le premier cycle du secondaire);
- des élèves ayant achevé l'enseignement secondaire préprofessionnel mais avec un niveau très faible;
- des élèves inscrits dans une filière personnalisée d'enseignement secondaire de premier cycle;
- des élèves inscrits dans un programme d'enseignement spécial;
- des immigrants ou des réfugiés (y compris les mineurs).

Si les formations d'aide ciblent les personnes dont le parcours éducatif est insuffisant, ces programmes s'adressent bien aux groupes ainsi définis. Les procédures d'inscription à ces programmes n'en sont pas moins variables.



La loi WEB ne fixe pas de critères d'admission pour ces programmes; néanmoins, dans la pratique plusieurs ROC ont adopté des seuils de sélection. Les centres ont une politique d'admission rigoureuse, particulièrement lorsqu'il s'agit d'élèves devant intégrer les programmes des niveaux 1 ou 2. Les procédures d'inscription diffèrent entre les ROC, voire entre unités au sein d'un même ROC. Toutefois, le niveau éducatif précédemment atteint est généralement pris en compte, ainsi que le niveau de maîtrise du néerlandais, la numératie, la motivation, les capacités (ou les difficultés) d'apprentissage et l'aptitude à communiquer. Les raisons pouvant déterminer l'élimination sont: une maîtrise insuffisante du néerlandais, un manque de motivation à apprendre et/ou des «problèmes de comportement» (tels que l'incapacité de travailler en groupe). Les candidats non admis sont dirigés vers l'éducation des adultes (lorsqu'il s'agit de remédier à une faiblesse en numératie ou littératie), ou bien vers les services d'orientation et de conseil des ROC, afin de choisir ou d'élaborer un parcours adapté.

### **Positionnement des formations d'aide au sein des ROC**

Lors de la création des ROC, il était espéré que le regroupement de plusieurs disciplines (enseignement professionnel, éducation des adultes et éducation non formelle des jeunes adultes [*vormingswerk*], etc.) permettrait de consolider ces disciplines grâce à des transferts réciproques d'expertise. Un apport de valeur ajoutée en était attendu, particulièrement pour les formations d'aide. En réalité, cependant, le degré de renforcement mutuel dépend de la manière dont les formations d'aide s'intègrent dans l'organisation des ROC.

Il existe deux modèles de positionnement des formations d'aide au sein de l'organisation des ROC:

- les programmes de formation d'aide sont répartis entre les différentes unités de formation professionnelle;
- les programmes de formation d'aide sont tous intégrés dans l'unité d'éducation des adultes.

Il est difficile de se prononcer en faveur de l'un ou l'autre modèle, chacun pré-

sentant des avantages et des inconvénients. L'introduction des programmes de formation d'aide dans les unités de formation professionnelle permet de renforcer leurs liens avec d'autres programmes d'enseignement professionnel et favorise la transition vers un programme de niveau 2, par exemple. Cependant, ce modèle peut limiter les possibilités de coopération entre disciplines, sauf si les ROC parviennent à créer des équipes pluridisciplinaires pour intégrer différentes disciplines dans les programmes de formation d'aide. Le deuxième modèle risque d'affaiblir les échanges avec les programmes d'enseignement professionnel du même domaine. En revanche, il permet de se concentrer davantage sur les besoins des programmes de formation d'aide et d'organiser plus efficacement les activités qui ne sont pas spécifiques à un programme particulier.

Quel que soit le modèle choisi, les ROC s'efforcent visiblement d'encourager et d'améliorer la coopération interdisciplinaire. Cette tâche n'est guère facile. Les tentatives de coopération se heurtent parfois aux différences de culture et d'approche, ainsi qu'à une incompréhension mutuelle. Le rapprochement des différentes disciplines et la consolidation de la formation d'aide font partie d'un processus de réforme plus général poursuivi actuellement par les ROC.

### **La conception pédagogique des programmes de formation d'aide**

Les textes consacrés aux filières éducatives et formatives destinées aux personnes à risque (notamment les jeunes) insistent souvent sur la nécessité de modifier la démarche dans le sens d'une meilleure adaptation aux besoins particuliers. Les ingrédients qu'une telle démarche devrait comporter restent cependant mal définis. L'offre de formations sur mesure est également un thème récurrent des réformes imposées par la loi WEB. La question se pose de savoir si les ROC sont à même d'élaborer des parcours personnalisés pour les formations d'aide et si ces parcours sur mesure sont réservés aux formations d'aide.

À cet égard, les formations d'aide présentent une difficulté particulière, ou du moins une certaine confusion qui risque de faire



obstacle au choix du meilleur modèle pédagogique. Le dilemme porte sur la double fonction, déjà évoquée, des programmes de formation d'aide: d'une part, former à des tâches d'exécution simple (postes faiblement qualifiés); d'autre part, préparer à la poursuite des études. Or, aucun ROC ni aucune unité au sein des ROC ne souscrit apparemment à l'idée que les formations d'aide doivent constituer une formation charnière permettant d'accéder aux programmes de niveau 2. Cela étant, les opinions varient quant à la finalité et au rôle de la formation d'aide. Cette dernière est souvent perçue comme une «formation terminale». Dans cette perspective, les pourcentages élevés de transferts à partir des programmes de niveau 2 sont imputés à l'inadéquation de ces derniers par rapport aux effectifs inscrits à ce niveau. Dans la pratique, la formation d'aide est souvent utilisée comme une alternative permettant de transférer à un niveau inférieur les élèves qui décrochent des programmes de niveau 2, plutôt que comme filière réservée à ceux qui n'ont pas d'autre possibilité de formation.

Ces conceptions différentes ne se traduisent pas forcément par des approches pédagogiques distinctes selon les programmes de formation d'aide. Celles-ci s'expliquent plutôt par l'autonomie dont disposent les ROC en matière de méthodes d'enseignement et d'apprentissage. En règle générale, le modèle pédagogique (idéal) des formations d'aide se caractérise, au minimum, par une organisation du travail en groupes relativement restreints et par un investissement important dans l'orientation (individuelle), notamment pendant les périodes de formation sur le lieu de travail. «L'apprentissage en travaillant» et l'élaboration de parcours flexibles et personnalisés revêtent une importance capitale. Par ailleurs, la gestion de ce type de parcours exige des qualités particulières chez les enseignants. Le modèle traditionnel de l'enseignement magistral n'est plus adapté. Les enseignants chargés de la formation d'aide (ainsi que des programmes de niveau 2) doivent rendre leur enseignement attractif. Comme cela a été évoqué par l'un d'eux, «les enseignants doivent tout tenter pour présenter leur sujet de manière attrayante. Ceux qui pensent que l'enseignement magistral peut y suffire se trompent complètement».

Afin de conduire les réformes pédagogiques qui s'imposent, certains ROC tentent d'introduire une pédagogie fondée sur la résolution de problèmes. Cette approche est toutefois considérée par certains comme inadaptée à la formation d'aide, en raison de la spécificité de ses groupes cibles. En effet, la pédagogie fondée sur la résolution de problèmes requiert une autonomie d'apprentissage que les participants des programmes de formation d'aide ne possèdent pas toujours. Les élèves doivent donc avoir la possibilité d'acquérir cette autonomie tout au long de leur formation.

Les ROC recherchent encore la meilleure approche pédagogique. Le travail en groupes réduits et l'accent mis sur l'orientation et sur l'apprentissage pratique en sont des éléments clés. Le rôle de l'enseignant et les méthodes d'enseignement sont appelés à changer. Les enseignants devront assumer également le rôle d'accompagnateurs et de conseillers. Les cours magistraux céderont le pas devant des méthodes personnalisées, actives et attrayantes. Ces transformations prennent du temps. De nombreux enseignants sont encore attachés à l'enseignement magistral et aux méthodes et outils pédagogiques traditionnels.

### **Orientation, conseil et formation pratique**

Une orientation soutenue des élèves pendant la formation à l'école et pendant la pratique en entreprise constitue l'un des piliers de la formation d'aide. En théorie, l'orientation donnée aux élèves à l'école devrait être étroitement liée à celle fournie pendant la formation pratique. En réalité, elles sont plus ou moins liées selon le type d'orientation pratiqué. Trois grands modèles sont appliqués:

- orientation intégrée au processus apprenant: l'orientation et le conseil font partie des tâches normales de l'enseignant; celui-ci se charge également d'orienter les élèves pendant les périodes de formation pratique en entreprise;
- orientation partiellement intégrée au processus apprenant: l'orientation et le conseil sont considérés comme des tâches à part, néanmoins prises en charge par les enseignants. L'orientation pendant la



formation pratique fait partie de ces tâches;

□ orientation indépendante du processus apprenant: l'orientation est assurée par un personnel non enseignant, dont c'est le métier. Ces conseillers d'orientation ne sont pas responsables de l'orientation des élèves pendant leur formation pratique.

La réforme accorde une grande place au volet pratique de la formation, et ce dans les deux filières professionnelles, à savoir la filière de la formation professionnelle (BOL) et la filière de l'accompagnement professionnel (BBL, assimilable à l'ancien apprentissage). La loi WEB se limite à fixer les durées minimum et maximum de la pratique en entreprise. La conception et la durée de ces stages, ainsi que l'organisation et l'intensité des activités d'orientation, sont laissées à la discrétion des ROC. La filière d'accompagnement professionnel recourt généralement au modèle traditionnel de l'apprentissage. Les élèves passent quatre jours en entreprise, où ils apprennent en travaillant, tandis que la cinquième journée se déroule à l'école. Dans la filière de formation professionnelle, l'organisation des stages pratiques intégrés aux programmes et l'orientation fournie sont davantage diversifiés. L'orientation au cours de la formation pratique est d'autant plus intensive que le modèle général d'orientation est de type intégré (voir ci-dessus). Toutefois, des entreprises accueillant des stagiaires ont manifesté le souhait de se rapprocher davantage des ROC.

Il était généralement admis qu'il serait difficile de trouver des entreprises d'accueil pour les élèves des formations d'aide, et ce pour trois raisons: la filière était nouvelle et peu connue des entreprises; les formations concernent des postes à faible qualification, de moins en moins demandés sur le marché du travail; enfin, l'intérêt pour les entreprises de former des élèves nécessitant de grands efforts d'accompagnement n'allait pas de soi. Notre enquête montre que ces craintes sont sans fondement, en tout cas pour le moment. Les ROC placent facilement les élèves en formation d'aide. Les seuls problèmes rencontrés concernent la «qualité» de ces placements, c'est-à-dire le temps que les entreprises sont disposées à consacrer à l'accompagnement des sta-

giaires. Notons toutefois qu'une étude moins récente faisait état de difficultés à trouver des entreprises d'accueil pour les élèves suivant une formation d'aide. C'était particulièrement le cas des entreprises pourtant accréditées comme «entreprises de placement» (Van Eijndhoven et al., 1998).

La relance économique pourrait expliquer l'abondance de l'offre de placements pour les formations d'aide. Les entreprises sont heureuses de trouver de la main-d'œuvre. En même temps, la pénurie de main d'œuvre peut se traduire par un accompagnement insuffisant des stagiaires dans l'entreprise. Si la situation économique est bien à l'origine de cette abondance inespérée de postes de stagiaires, en cas de récession la tendance pourrait s'inverser. Dans ce cas, il sera difficile de trouver suffisamment de places de stagiaire pour ce groupe d'élèves.

#### **Conditions préalables à une mise en œuvre réussie des formations d'aide**

Quels sont les goulets d'étranglement que les ROC peuvent rencontrer lors de la création de formations d'aide? La mise en œuvre ne se réduit pas à introduire un nouveau programme de formation. Elle fait également intervenir tout un processus organisationnel, portant notamment sur la mission et la finalité dévolues à la formation d'aide. Nous présentons ci-après les principales conditions d'une mise en œuvre réussie.

#### ***Finalité et rôle des programmes de formation d'aide***

La question de la finalité de la formation d'aide et du ou des groupes cibles auxquels elle s'adresse est capitale et sepercute sur les autres critères de réussite. Il s'agit d'une question ambiguë à laquelle la loi WEB n'apporte pas de solution tranchée. Quelle est la finalité des programmes de formation d'aide? S'agit-il de donner à des groupes cibles spécifiques une qualification (terminale)? Ou bien d'offrir une possibilité de rattrapage aux élèves qui échouent aux programmes de niveau 2? Ou bien faut-il viser ces deux objectifs simultanément? Si tel est le cas, la question se pose de savoir si ces deux finalités sont conciliables. D'après l'OCDE (2000), l'ambiguïté entachant l'objectif principal des filets resserrés de sécurité ne man-



quera pas de poser des problèmes aux niveaux de la nécessaire coordination entre différents cadres d'actions, du choix des partenaires adéquats et de l'identification des priorités en matière de financement.

### ***Les financements des programmes de formation d'aide***

La question de la répartition des priorités du financement constitue un goulet d'étranglement critique pour la formation d'aide. Le principe du travail en groupes restreints a d'évidentes conséquences financières. Le modèle de financement des programmes d'enseignement professionnel en général et des formations d'aide en particulier vise forcément à limiter ces coûts. De nombreux enseignants et coordinateurs des programmes de formation d'aide préféreraient travailler avec des groupes de 10 à 12 élèves, mais cela reste financièrement impossible. Les ressources sont même insuffisantes, dans certains cas, pour envisager des groupes de 14 à 16 élèves. La redistribution des budgets entre programmes de formation de niveaux différents se heurte souvent à la résistance des responsables des programmes de niveau supérieur.

À cela viennent s'ajouter des problèmes financiers particuliers, par exemple si l'on veut assortir les formations d'aide de services tels que ceux offerts par l'éducation des adultes. Le ministère de l'éducation verse directement aux ROC les fonds destinés aux programmes d'enseignement professionnel, ce qui n'est pas le cas de l'éducation des adultes, pourtant assurée par ces mêmes ROC. Le budget national pour l'éducation des adultes est en effet réparti entre les autorités locales chargées de planifier et d'instaurer une offre satisfaisante dans ce domaine. Les autorités locales ont également à charge de définir les objectifs de l'éducation des adultes, ainsi que les groupes cibles prioritaires. Ces priorités ne recoupent pas nécessairement celles des ROC. Dans la pratique, cela constitue un obstacle au développement de filières intégrant l'éducation (des adultes) et la formation professionnelle.

### ***Soutien de la direction et de l'encadrement intermédiaire***

La mise en œuvre de la formation d'aide requiert un soutien actif de la part de la direction et de l'encadrement intermé-

diaire des ROC. Ce soutien doit être à la fois d'ordre matériel et moral. En ce qui concerne le soutien matériel, il s'agit de déterminer si la direction est disposée à allouer des ressources suffisantes, et si les fonds destinés au développement de projets seront à terme intégrés dans le budget de fonctionnement. Il n'est pas très encourageant pour les enseignants et les coordinateurs des formations d'aide de devoir se battre chaque année pour reconduire leur budget.

En ce qui concerne le soutien moral, le problème majeur porte sur la possibilité et la volonté des ROC de s'investir dans l'élaboration d'une réelle politique en faveur des groupes à risque et des programmes de formation d'aide. À cet égard, la capacité de la direction de promouvoir l'intérêt de ces programmes s'avère décisive. Il semble que dans certains ROC, seules les personnes prenant part directement à ces formations s'investissent pour les développer et les mettre en œuvre. Ces personnes risquent de devenir des «gestionnaires de problèmes» isolés au sein de structures plus larges et peu impliquées (Bremer et al., 1999). Cela étant, que la direction exprime son soutien dans des déclarations de stratégie générale est une chose, que ces déclarations se traduisent dans la pratique quotidienne en est une autre, qui ne va pas de soi. L'idée d'un pilotage centralisé ne s'accorde pas toujours avec la large autonomie dont bénéficient les unités opérationnelles au sein des ROC.

### ***Cohésion au sein de l'organisation***

Comme nous l'avons mentionné précédemment, une des attentes liées à la création des ROC était d'apporter de la valeur ajoutée grâce à l'enrichissement mutuel des différentes disciplines. Cela était considéré comme une condition préalable à l'élaboration d'une offre de formation adaptée aux groupes à risque et à la mise en œuvre des formations d'aide. Dans la pratique, la coopération entre les trois disciplines (formation professionnelle, éducation des adultes et éducation non formelle pour jeunes adultes) n'est pas toujours optimale. Parfois, les relations de travail consistent davantage à se mettre des bâtons dans les roues qu'à coopérer. Les cultures de travail différentes, les obstacles liés à l'organisation et l'incompréhension mutuelle sont les prin-



cipales causes de cette absence de coopération entre disciplines. La levée de ces obstacles prendra du temps, mais le problème du temps ne sera pas le seul. Il faudra en outre une intervention active au niveau de l'organisation. Ici encore, un pilotage centralisé risque de se heurter à l'idée d'organisation décentralisée.

### ***Une équipe forte et motivée***

L'offre de filières de formation sur mesure dépend largement des individus qui font le travail, c'est-à-dire des enseignants. La disponibilité «d'équipes de travail» constituées d'enseignants très motivés est donc une condition préalable. Elle va de pair avec une politique appropriée de spécialisation et de soutien des ressources humaines. Il s'agit d'une question que plusieurs ROC ne commencent de traiter que depuis peu. La création de ces équipes nécessite également un appui financier. Comme nous l'avons vu, celui-ci n'est pas toujours assuré.

### ***La structure nationale de qualifications***

La structure nationale de qualifications est la dernière condition préalable, ou goulet d'étranglement, à considérer. Rappelons que l'entrée en vigueur de la loi WEB était liée à la mise en place d'une nouvelle structure nationale de qualifications. Si les ROC jouissent d'un large pouvoir discrétionnaire pour tout ce qui a trait à l'élaboration des processus d'enseignement et d'apprentissage, ils doivent toutefois se plier aux règles établies par la structure nationale de qualifications et respecter les objectifs de résultats que celle-ci aura fixés. Les responsables des formations d'aide sont très critiques à l'égard de ces objectifs de qualifications et de résultats. Leur principale objection porte sur l'approche verticale, qui définit les qualifications du haut vers le bas (c'est-à-dire que les objectifs de contenu et de résultats des programmes de niveau 3 sont établis en fonction des programmes de niveau 4, et ainsi de suite jusqu'aux programmes de niveau 1). Cette approche, très critiquée par certains, a conduit à une définition des contenus trop théorique s'agissant des programmes de formation d'aide, compte tenu de leurs groupes cibles. L'axe de ces programmes doit être la pratique acquise en travaillant, et toutes les matières (y compris celles dites «théoriques») doivent être apprises et sanc-

tionnées sur le lieu de travail. Les limites imposées par les objectifs actuels de résultats et les procédures d'examen constituent autant d'obstacles à une réelle adaptation des formations d'aide aux besoins et préférences des groupes cible. À noter que certains ROC procèdent actuellement à une révision des programmes, afin d'y appliquer des principes didactiques mieux adaptés.

## **Conclusions et discussion**

Les programmes de formation d'aide constituent une modalité de formation nouvelle aux Pays-Bas, introduite en même temps que la nouvelle structure nationale de qualifications pour la formation professionnelle initiale. Ces programmes s'adressaient à l'origine aux jeunes ayant quitté l'enseignement secondaire obligatoire sans avoir obtenu de diplôme, ou n'ayant pas achevé leur parcours scolaire initial pour quelque raison que ce soit. Les formations d'aide pourraient constituer des filets resserrés de sécurité pour les groupes à risque, comme cela a été proposé par l'OCDE. Notre étude laisse penser que la mise en œuvre de ces programmes n'est pas finalisée. Les ROC doivent encore déterminer un modèle didactique qui rende justice à la diversité des populations d'élèves (potentiels). Parallèlement, l'offre croissante de ces formations d'aide et le nombre d'inscriptions attestent sans ambiguïté d'une forte demande. Reste à savoir si cette offre répond également aux besoins du marché du travail, question encore en suspens (Brandsma et al., 2001). Reste également à déterminer si les ROC sont à même de concevoir des filières de formation sur mesure et personnalisées. Lors d'une récente évaluation des applications de la loi WEB, Doets et Westerhuis (2001) ont remarqué que les groupes cibles auxquels étaient destinées ces formations tendent à être remplacés par des élèves «de substitution», c'est-à-dire issus d'un programme de niveau supérieur qu'ils ne pouvaient (ou ne voulaient) plus suivre. La recherche d'un rééquilibrage des contenus est la bataille que livrent actuellement les ROC pour rendre ces programmes plus stimulants et attractifs pour les participants (De Bruijn, 2001).

Les programmes de formation d'aide sont confrontés à un «double paradoxe». D'une



part, la réforme – notamment la structure nationale de qualifications – présuppose que des qualifications étendues et solides constituent un point de départ. Or, la formation d'aide prépare essentiellement à des tâches d'exécution simple ne nécessitant pas de qualification particulière. D'autre part, l'ambiguïté attachée à la finalité de la formation d'aide, évoquée précédemment, se traduit par un manque de clarté quant au rôle et au positionnement de cette formation et, partant, quant à ses priorités. Le dénouement de ce double paradoxe passe par un meilleur traitement de l'articulation entre formation initiale et postinitiale.

### **Un modèle de formation stratifié pour les groupes à risque**

D'après Kraayvanger, Eimers et Hövels (2000), les travailleurs faiblement qualifiés ont davantage besoin de compétences de socialisation et de communication que de compétences techniques pour se positionner favorablement sur le marché de l'emploi. Si les compétences de socialisation et de communication sont effectivement déterminantes pour accéder à une première expérience professionnelle, ce sont néanmoins les compétences techniques qui permettent aux travailleurs faiblement qualifiés de conserver leur position sur le marché de l'emploi (Den Boer, et al., 1998). Kraayvanger et al. ont proposé de modérer l'ambition de faire acquérir aux groupes sensibles des compétences professionnelles étendues. Il conviendrait plutôt de se concentrer sur l'acquisition des aptitudes nécessaires pour accéder au marché de l'emploi, tout en leur donnant une base suffisante pour un développement ultérieur des compétences (professionnelles). Il s'agit donc d'un modèle de formation «stratifié». Pour la formation initiale, l'accent doit être mis sur l'acquisition des compétences de socialisation et de communication. L'acquisition des compétences techniques intervient ensuite pendant la formation sur le lieu de travail, mais essentiellement en appui de l'apprentissage des compétences de socialisation et de communication. Ce n'est que dans un second temps, c'est-à-dire au moment de l'entrée dans la vie active, que les efforts peuvent se reporter sur les compétences techniques. «L'apprentissage en travaillant» peut alors jouer un rôle important. Cet

apprentissage peut avoir lieu soit immédiatement après l'acquisition des compétences permettant d'entrer dans la vie active, soit après une période d'activité.

Ce schéma appliqué aux formations d'aide pourrait apporter une solution au problème du double paradoxe. À long terme, les travailleurs entrant dans la vie active avec une qualification d'aide pourraient ainsi améliorer leur niveau de qualification et accéder à la formation tout au long de la vie. Cette approche suppose d'abord que les programmes de formation d'aide soient moins différenciés qu'ils ne le sont aujourd'hui. La nature spécifique à une branche – voire à un poste de travail – de bien des programmes actuels de formation d'aide peut fermer toute perspective professionnelle pour les anciens élèves, ou les cantonner à des postes éventuellement appelés à disparaître. Cette approche a également des conséquences importantes sur la définition d'une offre de formation adéquate, invitant à reconsidérer les possibilités d'apprentissage sur le lieu de travail et d'apprentissage à l'école, ainsi que la répartition des contenus d'apprentissage entre ces deux environnements. Enfin, cette approche a également des conséquences dans le domaine des politiques de formation et de développement des compétences au sein des entreprises.

### **Nécessité de reconsidérer les travailleurs faiblement qualifiés dans le développement des ressources humaines**

On redoute généralement que les travailleurs ayant une qualification d'aide soient les premières victimes du chômage en cas de récession économique. Leur niveau est inférieur à la qualification professionnelle initiale jugée nécessaire pour obtenir et conserver un emploi rémunérateur. En règle générale, les entreprises n'investissent guère dans la formation et le développement des compétences du personnel le moins qualifié, et les travailleurs faiblement qualifiés n'ont pratiquement aucune chance de prendre part à la formation continue. Or, la littérature récente consacrée au développement et à la gestion des ressources humaines traite principalement du «travail expert» et de «travailleurs du savoir» (d'un meilleur niveau d'instruction). Pour donner aux tra-



vailleurs les moins qualifiés la possibilité de progresser en poursuivant leur apprentissage tout en travaillant, il conviendra d'utiliser des outils adaptés de développement des ressources humaines dans les entreprises, ciblant les travailleurs faiblement qualifiés. Comme nous l'avons vu, il n'existe pas encore d'expériences concluantes en la matière et elles ne seront sans doute pas extrapolables à toutes les entreprises. La stratégie adéquate dépendra dans chaque cas des caractéristiques

de l'organisation du travail. Toutefois, certains éléments peuvent être soulignés ici. L'accompagnement professionnel, l'entraînement et les conseils intensifs sur le lieu de travail, une progression rigoureuse par étapes, des possibilités d'apprentissage tenant compte des styles d'apprentissage et des préférences de chacun et, enfin, une évaluation et une reconnaissance des compétences acquises, sont des éléments prometteurs dans le cadre d'une telle stratégie ciblée.

#### Bibliographie

**Boer, P. den; Hövels, B.; Frietman, J.** *Vaardigheden met perspectief?* [Des aptitudes avec une perspective?]. La Haye: OSA, 1998.

**Bremer, F. et al.** *Beleid en regelgeving voor diverse doelgroepen.* [Politiques et réglementation pour différents groupes à risque] De Bilt: BVE-Raad, Tussen wet en werkelijkheid, 1999.

**Brandsma, J. et al.** *Assistentenopleidingen: vormgeving en implementatie.* [Formation d'aide; conception et mise en œuvre] Enschede: Universiteit de Twente/OCTO, 2000.

**Brandsma, J.; Noonan, R.; Westphalen S.-Å.** *Transforming the public provision of training: reorganisation or privatisation? Long-term changes in Sweden and the Netherlands.* Dossier de travail. Thessalonique: CEDEFOP, 2000.

**Brandsma, J. et al.** *Leren kwalificeren. De aansluiting van beroepsonderwijs en educatie op de maatschappelijke vraag (thema-rapport 1a).* [Apprendre pour se qualifier: adapter l'enseignement professionnel et l'éducation des adultes aux exigences sociétales] Zoetermeer: Stuurgroep Evaluatie WEB, 2001.

**Bruijn, E. de.** *Aansluiting tussen stelsels (thema-rapport 5).* [Rendre cohérents les sous-systèmes éducatifs] Zoetermeer: Stuurgroep Evaluatie WEB, 2001.

**Doets, C.; Westerhuis, A.** *Voldoen aan individuele vraag, toegankelijkheid, positie deelnemer (thema-rapport 2).* [La demande de formation individuelle: accès et position des participants] Zoetermeer: Stuurgroep Evaluatie WEB, 2001.

**Eijndhoven, E. van; Vlug, F.** *Het zal ons een zorg zijn? Een onderzoek naar de kansen van risico-*

*leerlingen in de Regionale Opleidingen Centra in Nederland.* [Sommes-nous concernés? Une enquête sur les possibilités des élèves à risque dans les ROC] Arnhem: ROC Rijn IJssel College, 1998.

**Engberts, J.; Geurts, J.** *Deregulering en kwaliteit in het BVE-veld; hoog tijd voor een heroriëntatie* [La déréglementation et la qualité de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes; il est temps de changer de cap]. In Creemers, B.P.M. (dir.), *Deregulering en de kwaliteit van het onderwijs.* [La déréglementation et la qualité de l'éducation] Groningen: GION, 1994.

**Hövels, B.** The upside and downside of the 'initial qualification': towards a basic baggage of competences for everyone. *Revue européenne -Formation professionnelle*, 2001, n° 22, p. 33-39.

**Kraayvanger, G.; Eimers, T.; Hövels, B.** Inspelen op heterogene leerlingpopulaties (Se sensibiliser à l'hétérogénéité des populations d'élèves). In Onstenk, J. (dir.), *Op zoek naar een krachtige beroepsgerichte leeromgeving. Fundamenten voor een onderwijsconcept voor de BVE-sector.* (La recherche d'un environnement efficace: fondements pour un concept éducatif dans l'enseignement professionnel et l'éducation des adultes) 's-Hertogenbosch: CINOP, 2000.

**MOW** *Blijven leren: ontwikkelingsperspectief voor de volwasseneneducatie in brede zin.* [Continuer à apprendre: une perspective pour l'éducation des adultes] Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs Wetenschappen, 1993.

**OCDE** *Apprendre à tout âge.* Paris: OCDE, 1996.

**OCDE** *De la formation initiale à la vie active: faciliter les transitions.* Paris: OCDE, 2000.



# Délocalisation à l'étranger du lieu d'apprentissage: un projet pilote en Allemagne

## Européanisation de la formation professionnelle initiale allemande

La «promotion des programmes d'échange binationaux est l'un des credo de l'«Alliance pour le travail et la formation» (*Bündnis für Arbeit und Ausbildung*) lancée par le gouvernement fédéral. Elle témoigne en même temps d'une approche nouvelle dans la formation professionnelle, l'eupéanisation devenant un mot clé de plus en plus important dans l'univers allemand de la formation. Chez les partenaires réunis au sein de l'Alliance et représentant le gouvernement fédéral, les Länder et les milieux économiques, on semble s'accorder à considérer que d'intéressantes perspectives s'ouvrent ici notamment pour le secteur de la formation professionnelle, et la devise de M<sup>me</sup> Renate Jürgens-Pieper, ministre de l'Éducation du Land de Basse-Saxe, montre la voie aux jeunes en formation et aux travailleurs: «Pour un jeune en formation, il n'y a rien de mieux qu'un séjour à l'étranger!» (*Neue Osnabrücker Zeitung*, 3.12.1998; p. 17). Le processus d'intégration européenne rend plus indispensables que jamais ces séjours à l'étranger. En outre, les concours financiers consentis au titre du programme de formation professionnelle de l'UE Leonardo da Vinci II, lancé le 26 avril 1999 et dont la durée va du 1<sup>er</sup> janvier 2000 au 31 décembre 2006, permettent tout particulièrement aux jeunes d'acquérir une expérience à l'étranger. Ce n'est pas uniquement aux écoles professionnelles, mais aussi aux entreprises dans leur double rôle de partenaires au sein du système dual de formation et de structures d'accueil de stagiaires suivant une formation non duale (par exemple, les professions d'assistance)

qu'il revient d'insuffler vie à l'idée européenne. Or, s'il ne s'agissait jusqu'à présent que d'échanges de brève durée (trois à quatre semaines), c'est maintenant aux formules prolongées, trois mois et plus, que s'intéresse la formation professionnelle initiale.

## Le programme communautaire de formation professionnelle Leonardo da Vinci

L'origine des programmes de formation de l'UE remonte à 1957, année où l'on décida, lors de la création de la CEE, de mener une coopération ample et globale en matière de promotion de la formation professionnelle initiale et continue. Les antagonismes entre l'idée d'une harmonisation européenne de la formation d'une part et le maintien des traditions et systèmes de formation des différents pays d'autre part ont toujours constitué dans la politique européenne de la formation un point de débat. Si les responsables de la politique de formation étaient convaincus des possibilités de coopération et de reconnaissance mutuelle entre tous les États membres, une harmonisation intégrale des structures et des contenus de la formation n'en fut pas moins exclue d'emblée. C'est sous cette réserve qu'intervinrent en 1985 les premiers programmes d'action d'appui financier à la formation professionnelle, considérés comme les précurseurs des programmes actuels. Aujourd'hui, c'est le traité de Maastricht qui sert de base, avec ses articles 126 et 127, à la phase de consolidation de la coopération européenne en matière de for-

## Wolfgang-Dieter Gebrke

Directeur en chef chargé des établissements scolaires au gouvernement régional de Weser-Ems, division 405

## Peter-Jörg Alexander

Conseiller en programmes de formation de l'UE pour la région de Weser-Ems

**Parvenir à faire valider un stage pratique en entreprise à l'étranger dans une formation initiale, qu'elle soit duale ou scolaire, n'est pas chose aisée. C'est pourtant ce que sont en train de réaliser les instances de la région de Weser-Ems en Basse-Saxe, qui sont parvenues à intégrer dans le projet les chambres consulaires, les écoles professionnelles, les Fachhochschulen et le ministère de l'Éducation du Land, en profitant de la dynamique européenne créée et entretenue par le programme Leonardo. Après avoir clairement défini le stage pratique et présenté ses diverses modalités, l'article montre les enjeux du stage pratique à l'étranger par rapport au stage traditionnel et indique dans quelles conditions son institutionnalisation est susceptible de réussir. En définitive, l'intégration des stages pratiques à l'étranger dans la formation duale allemande ne peut à terme qu'être bénéfique au système dual lui-même et à la diffusion de son image en Europe.**



mation. Si dans les années 80 et au début des années 90 le programme Erasmus faisait encore de la coopération entre établissements européens d'enseignement supérieur le point central de la politique européenne de la formation, c'est le secteur de la formation professionnelle qui est depuis 1994 prioritaire (Müller-Solger et al., 1997, p. 3 et suiv.; Münk, 1999, p. 4 et suiv.).

L'évolution historique laisse aussi des traces dans l'évolution terminologique: c'est ainsi que la littérature scientifique ne recourt pas de façon uniforme aux termes «programmes européens de formation» (*Europäische Bildungsprogramme*) ou «programmes de formation de l'UE» (*EU-Bildungsprogramme*). Il est plutôt question dans ce contexte de «programmes d'action» (*Aktionsprogramme*) et de «programmes de promotion de l'UE» (*Förderprogramme der EU*) (Münk, 1999; p. 4). C'est toutefois la dénomination «programmes de formation de l'UE» qu'utilise le ministère fédéral de l'Éducation, des sciences, de la recherche et de la technologie (BMB+F), qui y recourt officiellement pour la première fois dans son *Berufsbildungsbericht 1996* (Rapport sur la formation professionnelle 1996), pour les programmes Leonardo da Vinci, Socrates, etc. Le motif invoqué pour l'application de cette désignation à Leonardo est l'étroite liaison qu'il réalise entre certains volets de la formation professionnelle jusqu'ici distincts dans l'UE, tels que ceux couverts par Comett, Eurotecnet, FORCE, PETRA et certaines parties de Lingua (Bundesinstitut für Berufsbildung, non daté, p. 3; BMB+F, 1996, p. 132). L'appellation «programme de formation professionnelle de l'UE» (*EU-Berufsbildungsprogramm*) apparaît pour la première fois tant pour Leonardo da Vinci que pour Socrates dans le Rapport sur la formation professionnelle 1999 et, en toute logique, elle s'applique dans le Rapport sur la formation professionnelle 2000 également au nouveau programme Leonardo da Vinci II. Le nouveau programme Socrates II est en revanche à nouveau nommé «programme de formation de l'UE» (BMB+F, 1999, p. 189 et suiv.; BMB+F, 2000, p. 202 et p. 204).

Les programmes de formation de l'UE soutiennent dans leur ensemble des domaines et des groupes cibles divers. Les spécialistes eux-mêmes ont du mal à s'y re-

trouver, bien que de nombreux éléments d'anciens programmes soient déjà intégrés dans les actions actuelles. Les programmes initiaux avaient une durée de cinq années (du 1<sup>er</sup> janvier 1995 au 31 décembre 1999) et un budget global respectif de 670 millions d'écus (Leonardo) et 850 millions d'écus (Socrates). Ces programmes de formation de l'UE sont parvenus à leur terme en 1999, mais la Commission européenne considérait que l'éducation demeure «la clé du 21<sup>e</sup> siècle» (Commission des Communautés européennes, 1999). Le Conseil de l'Union européenne a pour cette raison modifié le programme de formation professionnelle en le rebaptisant Leonardo II et l'a reconduit pour sept ans (1<sup>er</sup> janvier 2000 au 31 décembre 2006) par décision du Conseil du 26 avril 1999, publiée au Journal officiel du 11 juin 1999 (Rosenstein, 1999; p. 10). Il est maintenant prévu un budget total de 5,4 milliards d'euros, réparti sur une trentaine de pays partenaires de l'UE, avec un minimum de 1,15 milliard d'euros pour Leonardo II, dont plus de 40 % pour les mesures en faveur de la mobilité (Fahle et Nijsten, 1999, p. 14; Rosenstein, 1999, p. 10; Thiele, 1999, p. 20). C'est le maintien de la continuité de la politique européenne de formation qui constitue le motif principal, que les responsables de la Commission entendent concrétiser en augmentant les crédits, en allégeant les procédures de constitution de dossiers et en améliorant la qualité des actions et des projets d'échange.

Il y a eu au titre du seul programme Leonardo, selon les informations du Rapport sur la formation professionnelle 2000 allemand, près de 40 000 échanges de 1995 à 1999. Au cours de la même période ont en outre été menés plus d'un millier de projets pilotes englobant des qualifications professionnelles internationales par le développement commun de programmes ou de modules, concepts et produits de formation (BMB+F, 2000; p. 206). La mission d'«agence de réalisation» de ce programme d'action, et donc d'interlocuteur principal pour le domaine de la formation initiale, est assumée principalement par la Société Carl Duisberg (Cologne), organisation sans but lucratif qui se consacre sur le plan international à la formation continue et au développement du personnel. Elle est considérée comme le plus grand presta-



taire de formation professionnelle à l'étranger, et elle a amassé non seulement en Europe, mais depuis plus de cinquante ans dans le monde entier une grande expérience des programmes transnationaux (Alexander, *Europäische Bildungsprogramme...*, 1999, p. 396; BMB+F, 1997, p. 179; Müller-Solger et al., 1997, p. 65 et suiv.).

## **Délocalisation à l'étranger du lieu d'apprentissage: un eurostage de la région de Weser-Ems**

### **«Eurostages» et «délocalisation à l'étranger du lieu d'apprentissage»: de quoi s'agit-il?**

Le terme même de «stage pratique» est déjà un problème en soi. C'est ainsi qu'on parle de «stage pratique suivi» ou de «stage pratique non suivi», de «stage pratique en entreprise» ou même de «formation pratique», et enfin de «stage pratique à l'étranger» ou d'«eurostage». Au sens étymologique, le mot «pratique» descend du grec *prátein*, c'est-à-dire «faire, exécuter, accomplir» (Duden, 1997; p. 548). Le «stage pratique» lui-même est défini par les dictionnaires d'une part comme un «exercice pratique intégré dans la formation (académique) en vue de l'application de connaissances théoriques» (Duden, 1997; p. 546), d'autre part comme une «activité pratique à effectuer à l'extérieur de l'établissement d'enseignement (supérieur) dans le cadre d'une formation» (Duden, 1982, p. 617). C'est cette dernière acception que couvre le «stage pratique en entreprise», même si par exemple le DIHT (Fédération allemande des chambres de commerce et d'industrie) le considère comme une «familiarisation avec le monde de l'entreprise et du travail» (Quante-Brandt, 2000; p. 32). Cette familiarisation peut avoir lieu par exemple dans le cadre des cours d'introduction au monde du travail pour les élèves de l'enseignement court ou de l'année de préparation professionnelle ou de formation professionnelle de base (Preyer, 1978; p. 181 et p. 214 et suiv.). On parle de «stage suivi» lorsqu'un accompagnement est assuré par exemple par des enseignants ou formateurs étrangers dans le pays d'accueil, un

tel accompagnement n'étant pas assuré dans le cas du «stage non suivi». Le volet «formation pratique» (assuré pendant une période donnée ou parallèlement aux cours) d'une formation professionnelle scolaire relève, par sa nature, des «stages suivis» et la notation des prestations correspondantes doit être effectuée par les enseignants ou formateurs qui assurent l'accompagnement, c'est-à-dire que ce volet est inclus dans la notation (Niedersächsisches Kultusministerium, 2000; p. 351). En résumé, on retiendra que, pour le présent article, qui concerne en premier lieu les jeunes en formation initiale duale ou scolaire, il importe de définir le «stage pratique» de manière plus précise. Le «stage à l'étranger» – à comprendre comme «eurostage» dans le cadre du programme de formation professionnelle de l'UE Leonardo da Vinci – concerne ainsi les possibilités pour les personnes en formation de faire la connaissance des modalités et des contenus du travail de divers services d'une entreprise étrangère ou d'amasser des expériences pratiques dans la vie professionnelle quotidienne étrangère (européenne) (Müller-Solger et al., 1997; p. 91 et suiv.). Il s'agit de «stages à l'étranger non suivis», ce qui joue un rôle important notamment pour leur reconnaissance en Allemagne en tant qu'élément de la formation. La «délocalisation à l'étranger du lieu d'apprentissage» doit désigner un élargissement des termes «stage à l'étranger» ou «eurostage», visant à la réalisation de stages à l'étranger d'une durée plus longue, de trois mois au moins, pendant la formation professionnelle initiale dans le système allemand de formation dual ou scolaire (Brandt et Suchanek, 1997; Gehrke et Alexander in *Berufsbildung*, 2000, p. 42 et suiv.; *Rundblick*, 1999).

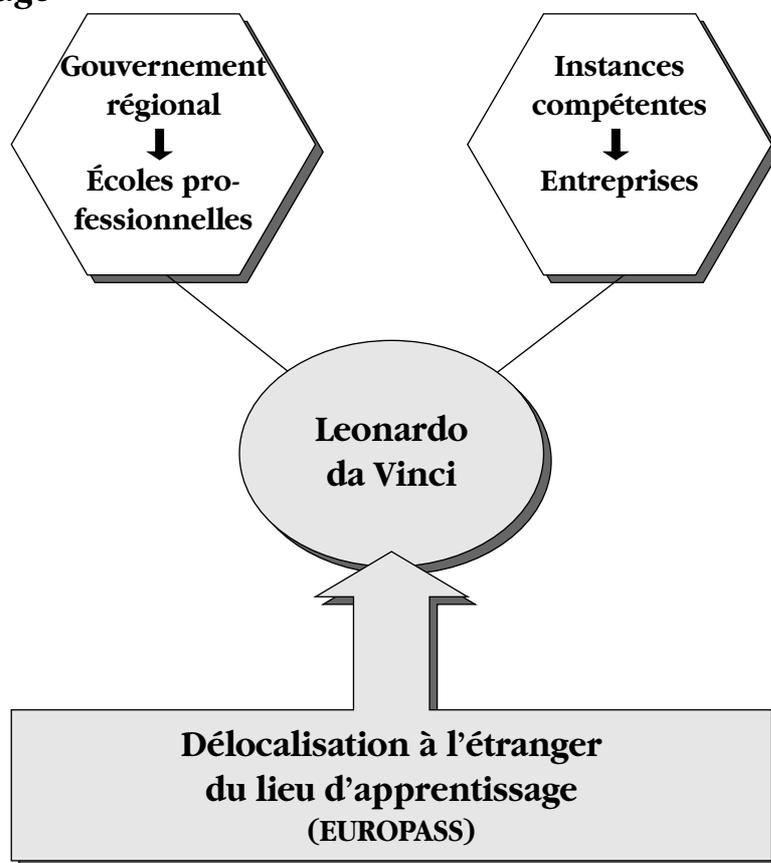
### **«Délocalisation à l'étranger du lieu d'apprentissage»: un modèle régional dans la région de Weser-Ems**

Depuis quatre ans maintenant, le département «Formation professionnelle» du gouvernement régional de Weser-Ems, dans le nord-ouest de la Basse-Saxe, coopère avec la *Fachhochschule* (établissement



### Modèle «délocalisation à l'étranger du lieu d'apprentissage»

Graphique 1



ment spécialisé d'enseignement supérieur d'Osnabrück (FH-Osnabrück), la «Stratégie régionale d'innovation Weser-Ems (RIS)» et certaines chambres professionnelles de la région, pour fournir aux apprentis la possibilité d'une délocalisation à l'étranger du lieu d'apprentissage pendant plusieurs mois dans le cadre de la formation professionnelle initiale (graphique 1). Le ministre de l'Éducation de Basse-Saxe a dès le mois de juin 1999 ouvert la voie à une dispense de l'obligation de fréquenter l'école professionnelle pour les apprentis qui recherchent une telle délocalisation du lieu d'apprentissage. En outre, les chambres de commerce et d'industrie et la chambre agricole de la région de Weser-Ems sont convenues de considérer dans certaines conditions ces éléments de la formation effectués à l'étranger comme relevant de la formation professionnelle duale. Ce modèle fait actuellement dans la région de Weser-Ems l'objet d'actions de promotion de la part

de l'initiative RIS, et des mesures initiales sont prises en vue de préparer de manière ciblée les apprentis intéressés (Alexander, 2000; p. 188).

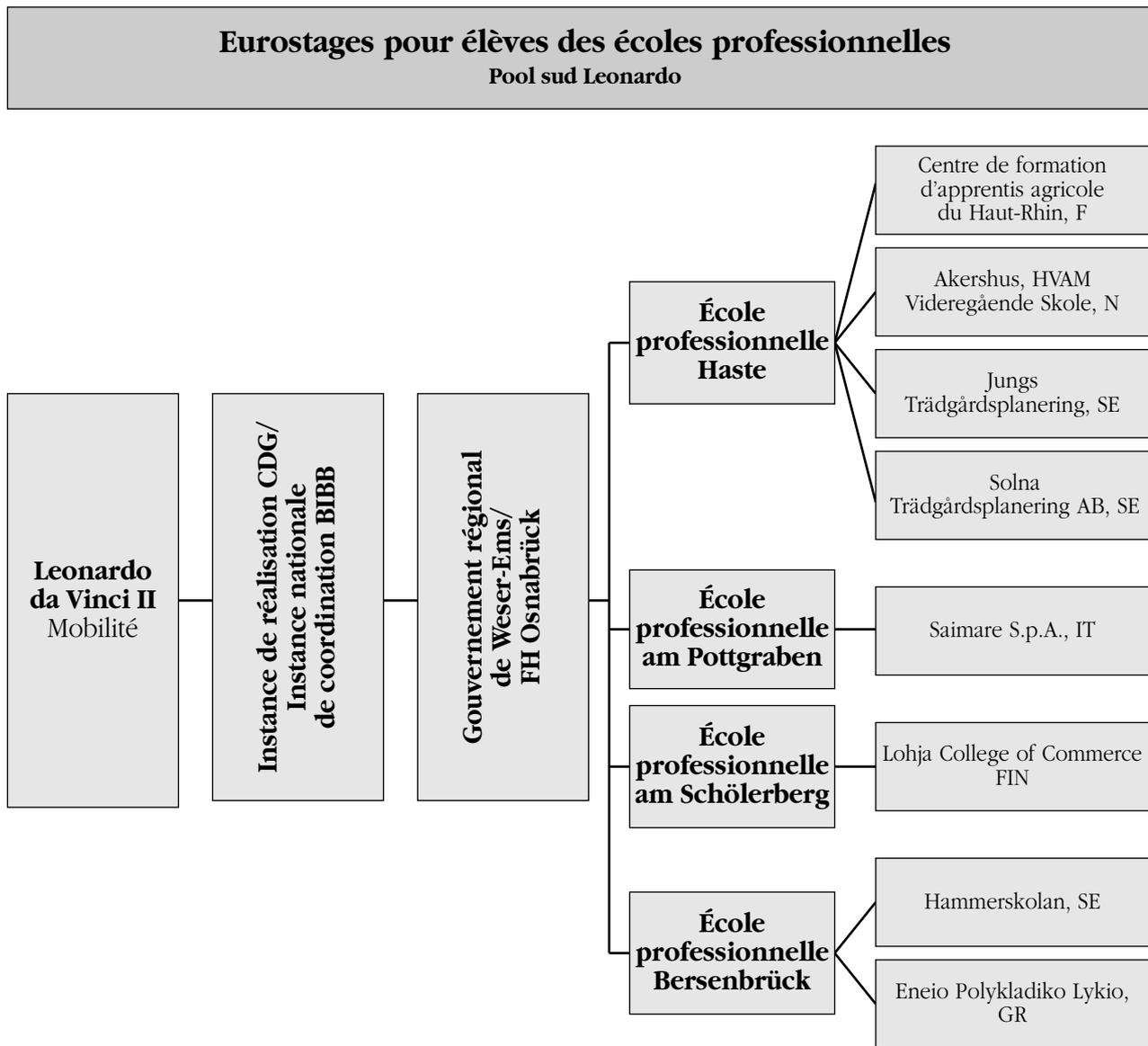
Les liens sont étroits d'une part avec la Société Carl Duisberg (CDG), qui offre une ample assistance pour la planification et la réalisation de nouvelles activités européennes en vertu de la mission d'«agence de réalisation» du programme de formation professionnelle de l'UE Leonardo qui lui a été confiée par le BIBB (Institut fédéral de la formation professionnelle), chargé de la coordination globale. Il existe d'autre part pour le travail sur place un contrat de coopération avec la *Fachhochschule* d'Osnabrück, qui grâce à ses placements d'étudiants en stages à l'étranger dispose d'une longue expérience des programmes européens de formation, mais est aussi souvent en relation avec des entreprises qui envoient à l'étranger apprentis ou étudiants et, chose souvent malaisée à mettre en œuvre sur le plan interne, accueillent apprentis ou étudiants étrangers. Les deux partenaires, la *Fachhochschule* et les instances régionales, tirent profit de cette coopération. La *Fachhochschule* reçoit ainsi un accès aux écoles professionnelles (BBS, *berufsbildende Schulen*), où de futurs étudiants peuvent être recrutés, tandis que ces écoles profitent du savoir-faire européen de la *Fachhochschule*. Cette coopération constitue en même temps en Allemagne le point de départ d'une formule qui n'est pas encore pratiquée dans les autres Länder: le pool Leonardo (graphique 2), un *regroupement régional* de différentes écoles professionnelles visant à faire progresser l'idée européenne notamment par le recours commun au programme Leonardo.

Pour les autorités de la région de Weser-Ems, le pool Leonardo offre, notamment en ce qui concerne le modèle de la *délocalisation à l'étranger du lieu d'apprentissage*, d'intéressantes perspectives: des éléments importants de ce concept de pool sont la réédition de Leonardo II et de l'«Europass-Formation» (voir encadré), ce dernier visant à harmoniser mieux encore la formation des apprentis en Europe. M<sup>me</sup> Edelgard Bulmahn, ministre fédéral de l'Éducation et de la recherche, déclarait dans ce contexte que l'Europass, par le biais des multiples coopérations et



Graphique 2

## Pool sud Leonardo



partenariats européens, répond parfaitement aux objectifs de l'«Alliance pour le travail et la formation» et donc aux besoins de mobilité transnationale des apprentis et des étudiants. En outre, les parcours de formation professionnelle duale ou scolaire accomplis dans un pays européen participant au programme doivent faire l'objet d'une reconnaissance mutuelle et, conformément à la volonté du Conseil de l'Union européenne, être certifiés à partir du 1<sup>er</sup> janvier 2000 avec l'Europass. Certaines mesures ont déjà été prises dans la formation professionnelle scolaire: au lieu des stages «suivis» usuels, le ministère de l'Éducation de Basse-Saxe a dé-

cidé la reconnaissance des stages à l'étranger «non suivis». Ainsi disparaît l'entrave que constituait jusqu'ici l'impérative nécessité pour les stages à l'étranger d'être conformes aux dispositions allemandes. Alors que cette entrave avait jusqu'à présent pour résultat que les autorités de la région de Weser-Ems, par exemple, devaient renoncer à ces stages, c'est à présent un champ nouveau qui s'ouvre à toutes les écoles professionnelles qui dispensent une formation professionnelle non duale.

Un champ nouveau s'ouvre aussi pour la formation professionnelle duale: des dis-



## Europass-Formation professionnelle

L'Europass est utilisable pour toute formation professionnelle comportant un module de formation en entreprise, y compris au niveau supérieur. C'est un document d'information uniformisé pour toute l'Europe, au format DIN A5 et qui ressemble à un passeport. La certification de qualifications structurées acquises en formation professionnelle à l'étranger s'inscrit dans la poursuite et le soutien marqué des mesures de mobilité prévues dans le nouveau programme communautaire en matière de formation professionnelle Leonardo da Vinci II. L'Europass peut aussi être utilisé pour d'autres programmes de l'UE. Les institutions européennes veulent surtout prendre en compte de manière appropriée la mobilité grandissante des jeunes personnes actives, d'autant que l'on constate au sein de l'UE une ouverture croissante des systèmes de formation nationaux sur l'international. L'objectif de ce système de certification est de progresser vers la transparence des qualifications. Néanmoins, l'Europass ne constitue pas la reconnaissance formelle des qualifications partielles, puisqu'il n'est toujours pas question de mettre en place un système de formation professionnelle européen uniformisé.

La condition de l'utilisation de l'Europass, qui est facultative, est la création d'un partenariat entre l'établissement du pays d'envoi ou d'origine où se déroule la formation professionnelle initiale ou continue et l'établissement d'accueil à l'étranger. Une convention sur les contenus de la formation et l'accompagnement du participant par un formateur doit d'autre part être conclue. Pendant les vingt années de coopération européenne en matière de formation professionnelle, la certification des qualifications acquises à l'étranger a été insuffisante et extrêmement hétéroclite au niveau de la forme, du libellé et des contenus. Désormais, tous les détenteurs de l'Europass pour les parcours de formation professionnelle en alternance initiale – mais aussi continue – à l'étranger posséderont un document de l'UE à la présentation uniforme et comportant les mêmes grilles d'information (informations personnelles sur le participant, nom de l'établissement d'accueil, date, durée et objectif du séjour de formation, contenus des qualifications, informations sur les résultats de l'apprenti en deux langues, langue du pays d'accueil et langue du pays d'origine) (Alexander, *Europass*, 1999; BMB+F, 1999, p. 18 et p. 187 et suiv.; Gehrke et Alexander in *Erziehung und Wissenschaft*, 2000, p. 13 et suiv.).

positions d'une flexibilité analogue sont déjà souhaitées par les instances évoquées plus haut, les chambres de commerce et d'industrie et la chambre d'agriculture, qui sont les instances compétentes pour la formation initiale duale dans la région de Weser-Ems; en effet, un contrôle des stages à l'étranger, par exemple par des conseillers en formation des chambres consulaires, est sans doute pratiquement exclu, sauf s'ils se déroulent en zone frontalière. Les stages «non suivis» à l'étranger peuvent ainsi fondamentalement être reconnus comme parcours européens de formation. Il reste toutefois encore des aspects à régler entre les entreprises de formation et les chambres consulaires, par exemple en ce qui concerne les contrats de formation, la durée de la formation ou les examens finals. Les chambres consulaires devront par ailleurs se demander

dans quelle mesure les rapports de stage à rédiger par les stagiaires, tels que les exige Leonardo, peuvent se substituer aux carnets de stage usuels. Il n'en reste pas moins que ce modèle de la *délocalisation à l'étranger du lieu d'apprentissage* est déjà utilisé, par exemple lorsque la chambre de commerce et d'industrie d'Osnabrück soutient des mesures pilotes d'échange de futurs agents commerciaux des transports ou que la chambre de commerce et d'industrie de la Frise orientale et de Papenburg, à Emden, signale la nécessité de tels parcours prolongés de formation à l'étranger pour des professions réglementées dans les compagnies de navigation maritime, les entreprises de transport et de navigation aérienne, les exploitations du secteur de l'hôtellerie et de la restauration ou pour les prothésistes dentaires et autres professions, et prend l'of-



fensive en matière de politique de formation.

Il est bien sûr inévitable que des problèmes se posent: toutes les branches et même toutes les entreprises opérant au niveau international ne sont, pour des raisons internes, pas d'emblée disposées à envoyer leurs apprentis faire un eurostage de trois mois «non suivi». Les apprentis eux-mêmes, d'ailleurs, ne sont dans leur majorité pas suffisamment enclins au risque pour renoncer, au profit d'un stage à l'étranger, aux commodités qu'ils trouvent chez eux. Ces obstacles apparaissent déjà pour les stages à l'étranger de trois ou quatre semaines, et ils s'aggravent en conséquence lorsqu'il s'agit de plusieurs mois de *délocalisation à l'étranger du lieu d'apprentissage*. Il n'est donc guère étonnant que, selon le Rapport sur la formation professionnelle 2000 (p. 206), moins de 1 % de tous les apprentis allemands s'engagent dans un stage à l'étranger. Des difficultés supplémentaires interviennent en raison de la complexité et de l'ampleur des dossiers à constituer, de la difficulté du règlement des aspects financiers ou de la nécessité d'édifier des partenariats internationaux stables. C'est la raison pour laquelle les autorités de la région de Weser-Ems ont fondé par l'intermédiaire d'une «agence de services» le pool Leonardo, qui aide à atténuer considérablement les problèmes administratifs. En outre, certains réseaux aident encore, en recourant par exemple à la Société Carl Duisberg ou à l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ), à promouvoir de manière ciblée les mesures de délocalisation prolongée à l'étranger du lieu d'apprentissage et à convaincre les jeunes et les entreprises de s'orienter sur les activités de formation à l'étranger.

Toutes nouvelles sont actuellement les perspectives d'extension de la formation des apprentis par le biais de qualifications européennes complémentaires de plus haut niveau: des filières duales de formation telles que celles d'«agent commercial de l'industrie UE» ou de «jardinier UE», ou bien les «professions d'assistance UE» (formation scolaire) pourraient, parallèlement à la simple validation grâce à l'Europass, englober une vaste gamme de qualifications professionnelles supplémentaires par l'insertion de certains modules dans le programme de formation. On peut citer pour

exemples les langues étrangères, la coopération et la communication interculturelles, le droit européen, l'économie européenne et la connaissance de l'Europe ou l'enseignement professionnel bilingue en liaison avec des «eurostages» de plusieurs mois dans différents pays européens. Certaines expériences ont déjà été faites en Allemagne avec des projets pilotes, par exemple à l'école de commerce d'Albstadt (agent commercial de l'industrie UE), qui toutefois sont menés notamment dans des zones frontalières. Il s'agit donc toujours d'actions réalisées dans le secteur de certaines chambres, mais il n'existe pas encore d'offre de qualifications complémentaires UE pour l'ensemble de l'Allemagne.

### **Délocalisation à l'étranger du lieu d'apprentissage: une nouvelle voie dans la formation professionnelle allemande?**

Pour que la formation professionnelle allemande se développe de la manière indiquée, il faudra que s'instaure une étroite collaboration entre les écoles, y compris les établissements d'enseignement supérieur, les services scolaires, les organismes qui financent les écoles, les entreprises, les chambres consulaires et les instances de coordination de l'UE, comme par exemple le BIBB (Institut fédéral de la formation professionnelle), la Société Carl Duisberg ou l'Office franco-allemand pour la jeunesse. Il importera en outre d'assurer un échange permanent d'informations par la constitution de réseaux comprenant des établissements de formation d'autres pays d'Europe. Les partenaires réunis au sein de l'«Alliance pour le travail et la formation» se trouvent ainsi confrontés aux exigences complexes auxquelles une formation professionnelle moderne se doit de répondre: les entreprises en général, et les petites et moyennes entreprises (PME) en particulier, devront de manière de plus en plus pressante développer des «ressources humaines» qui puissent être mises en œuvre dans une Europe sans frontières, car seuls les travailleurs disposant de qualifications professionnelles internationales permettront aux entreprises d'envergure européenne de soutenir la concurrence internationale



des *global players*, comme les États-Unis ou le Japon. Les programmes européens de formation ont sans nul doute une contribution à apporter, car ils encouragent entre les pays d'Europe les échanges de savoir-faire en matière de formation professionnelle. Des initiatives politiques au niveau national et européen pourraient d'une part permettre – grâce notamment aux potentialités du modèle de délocalisation à l'étranger du lieu d'apprentis-

sage – de marquer une étape dans l'histoire de la formation professionnelle en Allemagne, voire en Europe. D'autre part, les programmes de formation européens représentent sans aucun doute une chance, grâce à l'idée de la «formation professionnelle en alternance» propagée par la Commission européenne, de faire du système dual allemand de formation professionnelle une solution intéressante pour toute l'Europe!

#### Bibliographie:

**Alexander, P.-J.** Das EU-Berufsbildungsprogramm Leonardo da Vinci für ein Europa ohne Grenzen. *Wirtschaft und Erziehung*, 2000, n° 5, p. 186-190.

**Alexander, P.-J.** Europäische Bildungsprogramme in der Berufsbildung. Leonardo da Vinci und Socrates für ein Europa ohne Grenzen. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 1999, n° 3, p. 395-398.

**Alexander, P.-J.** Europass. *berufsbildung*, 1999, n° 59 (fiche).

**BMB+F / Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.** *Berufsbildungsbericht 1996, 1998, 1999, 2000*. Bonn, 1996, 1998, 1999, 2000.

**BMB+F / Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.** *Der Europass-Berufsbildung*. Bonn, 1999.

**Brandt; Suchanek.** *Konzepte zur Realisierung längerfristiger Austausch* (manuscrit non publié). Hanovre, 1997.

**Bundesinstitut für Berufsbildung.** *Leonardo da Vinci – Info*. Berlin (non daté).

**Duden.** *Fremdwörterbuch*. 4<sup>e</sup> éd. Mannheim, Vienne, Zurich, 1982, t. 5.

**Duden.** *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. 2<sup>e</sup> éd. Mannheim, Vienne, Zurich, 1997, t. 7.

**Fahle, K.; Nijsten, M.** Die Carl-Duisberg-Gesellschaft e.V. als nationale Leonardo-Koordinierungsstelle. *berufsbildung*, 1999, n° 59, p. 13-15.

**Gehrke, W.-D.; Alexander, P.-J.** «Lernortverlagerung» ins Ausland wird in der beruflichen Erstausbildung immer wichtiger. Der Euro-Pass Berufsbildung kommt. *Erziehung und Wissenschaft / Niedersachsen*, 2000, n° 2, p. 13 sqq.

**Gehrke, W.-D.; Alexander, P.-J.** Lernortverlagerung ins Ausland – ein neuer Weg in der Berufsausbildung? *berufsbildung*, 2000, n° 63, p. 42 sqq.

**Gehrke, W.-D.; Alexander, P.-J.** Bezirksregierung Weser-Ems und Fachhochschule Osnabrück kooperieren. Mehr EU-Gelder für die Schulen. *Erziehung und Wissenschaft / Niedersachsen*, 1999, n° 2, p. 20.

**Gehrke, W.-D.; Alexander, P.-J.** EU-Bildungsprogramme für Berufsbildende Schulen – Zur Funktion staatlicher Beratungseinrichtungen. *berufsbildung*, 1999, n° 59, p. 31-33.

**Commission des Communautés européennes.** Proposition révisée de décision du Conseil établissant la deuxième phase du programme d'action communautaire en matière de formation professionnelle «Leonardo da Vinci». Bruxelles, 23.4.1999.

**Müller-Solger, H. et al.** *Bildung und Europa. Die EU-Fördermaßnahmen*. 2<sup>e</sup> éd. Bonn, 1997.

**Münk, D.** Die Aktionsprogramme der EU im Kontext der europäischen Bildungs- und Berufsbildungspolitik. *berufsbildung*, 1999, n° 59, p. 3-8.

**Niedersächsisches Kultusministerium.** *Schulverwaltungsbblatt (SVBl)*, 2000, n° 8.

**Preyer, K.** *Berufs- und Betriebspädagogik*. Munich, Bâle, 1978.

**Quante-Brandt, E.** Zum Stellenwert von Praktika im Berufswahlprozess Jugendlicher in Zeiten der Krise am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. *berufsbildung*, 2000, n° 63, p. 32-34.

**Rosenstein, H.G.** Leonardo da Vinci in Deutschland – Das EU-Berufsbildungsprogramm geht in seine zweite Phase. *berufsbildung*, 1999, n° 59, p. 9-12.

**Rundblick.** *Mehr Auslandspraktika für Berufsschüler*. 1999.

**Schmiel, M.** *Berufspädagogik. Teil II: Berufsvorbereitung*. Trèves, 1976.

**Thiele, P.** La présidence allemande. *Cedefop Info*, 1999, n° 2, p. 20.

## Europe – International

### Information, études comparatives

**Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes: la libération difficile des forces créatrices / Paul Béranger & Paolo Federighi, Institut de l'Unesco pour l'éducation.**

Paris: L'Harmattan, 2001, 345 p.  
ISBN 2-7475-0196-5

Sur tous les continents, l'éducation est devenue d'importance stratégique. «Pour survivre, pour mieux vivre, et pour vivre avec qualité, les adultes, les femmes et les hommes, cherchent à se donner les moyens d'accroître leur capacité d'agir et d'interpréter ce qui se passe». Toutefois, selon les auteurs, on ne peut saisir la signification des tendances récentes sans adopter une vision élargie de ce champ. L'éducation des adultes, ainsi redéfinie, est devenue un des lieux nouveaux où se jouent, à travers de multiples négociations, certains des grands paris des sociétés actuelles. C'est cette difficile libération des forces créatrices qui constitue l'objet central de cet ouvrage. Fruit de cinq années de recherche empirique menée par l'Institut de l'Unesco pour l'éducation dans 24 pays industriels et en développement représentant six régions du monde (Europe, Asie, Afrique, Pays arabes, Amérique latine et Amérique du Nord), ce livre porte sur le contenu et les dynamiques des stratégies et politiques d'éducation et de formation à l'âge adulte: objets et fonctions des politiques actuelles, transformation des problématiques, mesures en faveur de l'expression de la demande éducative, politique d'aménagement des diverses réponses éducatives, nouveau rôle de l'État et des autres acteurs, enjeux pour l'avenir. Ce document se veut à la fois une nouvelle lecture des tendances et un outil pratique de référence.

**Future trends in European vocational education / Gerald Heidegger.**  
[Tendances futures de la FEP en Europe]

Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe, p. 266-279

Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 2000

ISBN 951-39-0743-0

*Koulutuksen tutkimuslaitos*

*Jyväskylän yliopisto*

*Julkaisumyynti*

*PO BOX 35,*

*FIN-40351 Jyväskylä*

*Tél. (358-14) 260 32 20,*

*fax (358-14) 260 32 41*

*e-mail: teairama@cc.jyu.fi*

Cet article est une contribution au rapport final du projet SPES-NET mené dans le cadre du programme Leonardo da Vinci. S'inspirant des débats en cours, essentiellement en Allemagne, il propose certains principes sous-jacents à une réforme de la formation et de l'enseignement professionnels (FEP) en Europe. Eu égard aux tendances à la modernisation de la production industrielle et du secteur des services, le concept d'organisation sociale de l'innovation gagne du terrain et ce processus pourrait être promu en donnant à la FEP une orientation fondée sur un principe de «façonnement». À partir du diagnostic de la crise actuelle de la FEP, cet article propose notamment de définir des professions de base et des profils professionnels ouverts et dynamiques. Il présente d'autres perspectives pour une FEP tournée vers l'avenir, en soulignant l'importance de l'apprentissage par le travail, du développement des ressources humaines et des «régions apprenantes» pour établir des réseaux d'environnements d'apprentissage.

**Unity in diversity / Robert Taylor, ed.**  
[et al.]

**[L'unité dans la diversité]**

Montreux: EQP/BEN, 2002, 450 p.

ISBN 2-940320-08-X

*EQP/BEN-Business*

*Place de la Paix, Case postale 379*

*1820 Montreux 2 Suisse*

*Tél. (4121) 961 34 41,*

*fax (4121) 961 34 03*

*e-mail: eqp@unity-in-diversity.com*

*URL: <http://www.eqpltd.com>*

### Choix de lectures

Rubrique réalisée par  
**Anne Waniart**

*du service documentation  
du Cedefop, avec l'appui des  
membres du réseau docu-  
mentaire*

*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 au niveau 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.*



Cet ouvrage présente différents points de vue et perceptions des événements historiques, politiques, économiques et institutionnels qui ont façonné, et continuent de façonner, l'Union européenne, tout en apportant une contribution concrète à la compréhension de la réalité européenne. Concernant l'enseignement et la formation, voir les chapitres «Bringing together EU vocational education and training partners» [Rapprocher les partenaires de FEP], par J. van Rens, directeur du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) et «Vocational education and training: a role of crucial importance» [la FEP: un rôle vital], par Peter Derooij, directeur de la Fondation européenne pour la formation (Turin).

## Union européenne: politiques, programmes, acteurs

### **Benchmarking working Europe / edited by ETUC and ETUI.**

#### **[L'étalonnage des performances de l'Europe au travail]**

European Trade Union Confederation – ETUC

European Trade Union Institute – ETUI  
2<sup>nd</sup> ed., Brussels: ETUI, 2002, 75 p.

ISBN 2-930143-98-3

ISE,

*Boulevard Emile Jacqmain 155*

*B-1210 Bruxelles*

*Tél. (32-2) 224 04 70,*

*fax (32-2) 224 05 02*

*e-mail: etui@etuc.org*

*URL: <http://www.etuc.org/etui>*

L'étalonnage (benchmarking) social est un instrument approprié pour modeler les processus sociaux et la politique sociale. Pour assurer un partage plus équitable des bénéfices du progrès, il ne suffit pas de préconiser des normes minimales: l'élévation du niveau des normes doit être favorisée par l'étalonnage. Ce premier rapport conjoint de la Confédération européenne des syndicats et de l'Institut syndical européen sur ce sujet entend contribuer activement à la mise en œuvre pratique d'un processus d'étalonnage social. Des textes brefs, accompagnés pratiquement à chaque page de données sous la forme de graphiques et de tableaux, fournissent de nombreuses informations

sur sept domaines qui présentent une pertinence particulière pour le monde du travail en Europe: l'emploi, la répartition des revenus et l'exclusion sociale, le temps de travail, la protection et l'infrastructure sociales, l'éducation, la formation continue et l'apprentissage tout au long de la vie, l'environnement de travail et la santé et la sécurité au travail, ainsi que la participation, l'information et la consultation des travailleurs.

*[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/etuc/2002\\_0001\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/etuc/2002_0001_en.pdf)*

### **Plan d'action de la Commission en matière de compétences et de mobilité (communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions) / Commission des Communautés européennes.**

Commission européenne

Luxembourg: EUR-OP, 2002, 36 p.

(Document COM, (2002) 72)

ISSN 0254-1491

*Disponible auprès d'EUR-OP,*

*2 rue Mercier*

*L-2985 Luxembourg*

*et dans les bureaux de vente nationaux*

*Tél. (352-29) 294 21 18,*

*fax (352-29) 294 27 09*

*e-mail: [info.info@opoce.cec.be](mailto:info.info@opoce.cec.be)*

*URL: <http://www.eur-op.eu.int/>*

Ce plan d'action constitue l'aboutissement d'un processus lancé en février 2001 par la communication de la Commission sur les nouveaux marchés européens du travail et par d'autres initiatives. Il se fonde sur les conclusions de la task-force de haut niveau sur les compétences et la mobilité, qui recommande de créer un environnement plus favorable à des marchés européens du travail plus ouverts et facilement accessibles d'ici à 2005. Il met en avant un concept politique cohérent visant à promouvoir les ressources humaines dans l'Union européenne, conformément aux objectifs fixés à Lisbonne qui visent principalement à offrir aux citoyens des possibilités de se déplacer dans l'Union à des fins éducatives ou professionnelles et à leur permettre de profiter plus facilement des avantages de l'intégration européenne, y compris du marché unique européen. Le plan d'action distingue trois défis fondamentaux: 1) la mobilité professionnelle insuffisante, qui



met en évidence la nécessité de mieux adapter les systèmes d'éducation et de formation au marché du travail, de stimuler l'éducation, la formation et l'acquisition de compétences tout au long de la vie (en particulier dans le domaine des technologies de l'information et de la communication – TIC) et d'améliorer les systèmes de reconnaissance des qualifications et des compétences; 2) les faibles niveaux de mobilité géographique dans et entre les États membres, qui indiquent que les avantages du marché intérieur ne sont pas encore pleinement exploités et que de nombreux obstacles à la mobilité subsistent, dont le manque de compétences linguistiques, la situation familiale, ainsi que les questions en rapport avec la fiscalité, les pensions, la sécurité sociale et d'autres domaines connexes; 3) les problèmes d'accès à l'information sur la mobilité et les différents secteurs, ainsi que le manque de qualité de cette information, qui dissuadent nombre d'individus d'envisager un changement d'emploi ou de carrière.

*[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com\\_2002\\_0072\\_fr.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com_2002_0072_fr.pdf)*

**Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen sur l'éducation et la formation dans le contexte de la réduction de la pauvreté dans les pays en développement / Commission des Communautés européennes.**

Luxembourg: EUR-OP, 2002, 21 p.

(Document COM, (2002) 116)

ISSN 0254-1491

*Disponible auprès d'EUR-OP,*

*2 rue Mercier*

*L-2985 Luxembourg*

*et dans les bureaux de vente nationaux*

*Tél. (352-29) 294 21 18,*

*fax (352-29) 294 27 09*

*e-mail: [info.info@opoce.cec.be](mailto:info.info@opoce.cec.be)*

*URL: <http://www.eur-op.eu.int/>*

L'objectif de cette communication est de souligner l'importance fondamentale de l'éducation dans la réduction de la pauvreté et le développement et de présenter un cadre global pour les objectifs, les priorités et les méthodes de la Communauté en matière d'éducation et de formation dans les pays en développement. Elle constitue un recentrage de l'appui sectoriel dans le sens de la réduction de

la pauvreté, dans le cadre des récents engagements internationaux et de la coordination avec les politiques des pays en développement et en complémentarité avec les autres bailleurs de fonds. Elle vise à centrer l'ensemble des méthodes sur l'appui à l'éducation et à la formation et à présenter des orientations pour la Communauté. Cette communication reconnaît le rôle primordial des pays et identifie trois priorités pour l'appui communautaire: l'éducation de base, en particulier l'enseignement primaire et la formation des enseignants, la formation liée à l'emploi et l'enseignement supérieur, en particulier au niveau régional. La stratégie à poursuivre sera d'appuyer en premier lieu l'éducation de base (tant au niveau qualitatif qu'au niveau quantitatif) et de s'assurer que les filles aussi bien que les garçons atteignent un niveau de scolarisation acceptable, avant de soutenir la formation liée à l'emploi. Les actions en faveur de l'enseignement supérieur seront avant tout soutenues au niveau régional.

*[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com\\_2002\\_0116\\_fr.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com_2002_0116_fr.pdf)*

**eLearning et formation en Europe: enquête sur l'utilisation de l'apprentissage électronique dans la formation et le développement professionnel dans l'Union européenne.**

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle – Cedefop

Luxembourg: EUR-OP, 2002, 71 p.

(Cedefop Reference, 27)

ISBN 92-896-0107-8

ISSN 1608-7089

N° cat. TI-41-01-931-DE-C

*Disponible auprès d'EUR-OP,*

*2 rue Mercier*

*L-2985 Luxembourg*

*et dans les bureaux de vente nationaux*

*Tél. (352-29) 294 21 18,*

*fax (352-29) 294 27 09*

*e-mail: [info.info@opoce.cec.be](mailto:info.info@opoce.cec.be)*

*URL: <http://www.eur-op.eu.int/>*

L'apprentissage électronique recèle le potentiel de modifier radicalement l'enseignement et la formation, d'ouvrir de nouvelles voies d'apprentissage et d'accroître la capacité des individus d'acquies de nouvelles compétences. Il est à l'origine de la création de nouveaux marchés de matériels et d'équipements



d'enseignement et d'apprentissage. En dépit de son importance, il existe un manque d'informations sur l'étendue et le taux de croissance de l'apprentissage électronique. Cette enquête, sans fournir pour autant un échantillon statistiquement représentatif, couvre néanmoins une série d'organisations de taille et de type différents, provenant de tous les pays de l'UE. Ainsi fournit-elle un aperçu du taux de développement de l'apprentissage électronique dans l'UE et des différences existant entre les États membres. L'enquête a été réalisée en ligne en 2001 par le Cedefop, sur le site web du Village européen de la formation ([www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)).

### **L'emploi en Europe 2001 / Commission européenne.**

Commission européenne, DG Emploi et affaires sociales

Luxembourg: EUR-OP, 2001, 118 p.

N° cat. KE-38-01-762-FR

*Disponible auprès d'EUR-OP,*

*2 rue Mercier*

*L-2985 Luxembourg*

*et dans les bureaux de vente nationaux*

*Tél. (352-29) 294 21 18,*

*fax (352-29) 294 27 09*

*e-mail: [info.info@opoce.cec.be](mailto:info.info@opoce.cec.be)*

*URL: <http://www.eur-op.eu.int/>*

Il s'agit du rapport annuel de la Commission européenne, qui présente une analyse de la situation de l'emploi dans les États membres de l'Union européenne en 2001.

*[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2002_0007_en.pdf)*

*[pub/commission/dgesa/](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2002_0007_en.pdf)*

*[2002\\_0007\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2002_0007_en.pdf)*

### **La politique de l'Union européenne en matière d'emploi et de protection sociale 1999-2001: emplois, cohésion, productivité / UE / Commission européenne.**

Bruxelles: Commission européenne, DG Emploi et affaires sociales, 2001, 28 p.

ISBN 92-894-1533-9

N° cat. KE-38-01-681-EN-C

*Commission européenne –*

*DG Emploi et affaires sociales*

*Rue de la Loi 200*

*B-1049 Bruxelles,*

*Tél. (32-2) 299 11 11,*

*fax (352-29) 294 27 09*

*e-mail: [info.info@opoce.cec.be](mailto:info.info@opoce.cec.be)*

*URL: [http://www.europa.eu.int/comm/dgs/employment\\_social\\_affairs](http://www.europa.eu.int/comm/dgs/employment_social_affairs)*

Ce rapport traite des questions suivantes: équilibre entre emploi, cohésion et productivité; la reprise de l'emploi en Europe: la stratégie européenne pour l'emploi; interaction de la politique économique, de la politique de l'emploi et de la politique sociale: mise en pratique des objectifs de Lisbonne; amélioration de l'accès au marché du travail pour les groupes défavorisés de la société; mobilité et nouveaux marchés européens du travail; emplois dans la société de l'information; avancer dans le dialogue social et l'organisation du travail; une société productive et inclusive; une protection sociale moderne et durable; préparatifs en vue de l'élargissement.

*[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2002_0009_fr.pdf)*

*[pub/commission/dgesa/](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2002_0009_fr.pdf)*

*[2002\\_0009\\_fr.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2002_0009_fr.pdf)*

### **Glossaire européen de l'éducation, volume 3: personnel enseignant / Réseau d'information sur l'éducation en Europe – Eurydice.**

Bruxelles: Eurydice, 2002, 221 p.

(Repères et références)

ISBN 2-87116-333-2

*Eurydice – Unité européenne*

*Rue d'Arlon 15*

*B-1040 Bruxelles*

*Tél. (32-2) 238 30 11,*

*fax (32-2) 230 65 62*

*e-mail: [eurydice.uee@euronet.be](mailto:eurydice.uee@euronet.be)*

*URL: <http://www.eurydice.org/>*

Ce volume 3 du Glossaire européen de l'éducation reprend près de 600 termes nationaux décrivant le personnel enseignant chargé directement de l'enseignement en salle de classe, et ce à tous les niveaux d'enseignement. Dans la première partie, ces termes sont présentés par ordre alphabétique. Outre la note explicative, l'information relative à chaque entrée mentionne le nom du pays où le terme est en vigueur, les principales variantes grammaticales et le niveau d'enseignement concerné. La seconde partie propose des tableaux récapitulatifs pour les 30 pays couverts par cet outil terminologique.

*[http://www.eurydice.org/Documents/](http://www.eurydice.org/Documents/Glo3/FR/FrameSet.htm)*

*[Glo3/FR/FrameSet.htm](http://www.eurydice.org/Documents/Glo3/FR/FrameSet.htm)*



**European Union discourses on un-employment: an interdisciplinary approach to employment policy-making and organizational change / Peter Muntigl, Gilbert Weiss & Ruth Wodak.**

**[Discours de l'UE sur l'emploi/le chômage: une approche interdisciplinaire de la décision politique en matière d'emploi et des changements organisationnels]**

Amsterdam: Benjamins, 2000, 235 p.  
(Dialogues on work and innovation, 12)

L'emploi est manifestement l'un des domaines d'activité politique qui révèlent les multiples problèmes et difficultés liés au processus d'intégration européenne et d'institutionnalisation supranationale. Le conflit entre les tenants des approches supranationaliste et intergouvernementaliste et le degré variable de volonté de coopération transnationale dont fait preuve chaque État membre en sont deux illustrations particulièrement évidentes. L'Union européenne s'efforce de développer de nouvelles politiques d'emploi qui soient, d'une part, compatibles avec le modèle européen d'État-providence et, d'autre part, adaptées aux nouvelles exigences économiques. Ces débats donnent lieu à de multiples conflits entre divers groupes d'intérêt et de pression. Les auteurs de cette étude poussent les portes closes du système organisationnel de l'Union européenne. Ils ont enregistré et analysé des réunions de comités, ils ont examiné des projets de textes politiques pour les remettre en contexte et ont explicité l'impact des groupes d'intérêt et des divers concepts économiques et idéologiques relatifs à la prise de décision politique. Une comparaison des processus de prise de décision au Parlement européen et au sein de réseaux restreints de la Commission illustre les différents modèles d'argumentation et les différentes pratiques discursives qui régissent la formulation des nouvelles politiques de l'emploi. La recherche ethnographique est accompagnée d'une analyse linguistique et sociologique systémique des divers modèles institutionnels et des divers espaces politiques.

**Cadre d'actions pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie: propo-**

**sition commune de la CES, du CEEP et de l'UNICE/UEAPME.**

Union des confédérations de l'industrie et des employeurs d'Europe – UNICE  
Confédération européenne des syndicats – CES

Centre européen des entreprises à participation publique – CEEP  
Bruxelles: UNICE, 2002, 6 p.

UNICE,  
rue Joseph II 40  
Bte 15,  
B-1040 Bruxelles  
e-mail: [js@unice.be](mailto:js@unice.be)  
URL: <http://www.unice.org/>

Après 14 mois de discussion entre les partenaires sociaux européens (CES/UNICE/CEEP), le Comité du dialogue social (CDS) a adopté le 28 février 2002 un «cadre d'actions pour le développement tout au long de la vie des compétences et des qualifications». Ce cadre d'actions met en lumière la responsabilité conjointe des employeurs et des travailleurs dans le développement tout au long de la vie des compétences et des qualifications en Europe et définit quatre domaines d'actions prioritaires: identification et anticipation des besoins de compétences et de qualifications; reconnaissance et validation des compétences et des qualifications; information, appui et orientation; ressources. Les partenaires sociaux se sont engagés à promouvoir ce cadre dans les États membres, à tous les niveaux appropriés, en tenant compte des pratiques nationales.  
[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/unice/2002\\_0002\\_fr.doc](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/unice/2002_0002_fr.doc)

**La qualité du travail et de l'emploi: enjeux et défis / Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail.**

Dublin: Eurofound, 2002, 36 p.  
(Cahiers de la Fondation, n° 1)

N° cat. TJ-42-02-860-FR-C  
Disponible auprès d'EUR-OP,  
2 rue Mercier

L-2985 Luxembourg  
et dans les bureaux de vente nationaux  
Tél. (352-29) 294 21 18,  
fax (352-29) 294 27 09  
e-mail: [info.info@opoce.cec.be](mailto:info.info@opoce.cec.be)  
URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

L'objectif des Cahiers de la Fondation est de rendre les travaux antérieurs, présents



et futurs de la Fondation, pertinents et accessibles sous une forme synthétisée. Ce numéro porte sur quatre aspects identifiés par la Fondation comme les dimensions essentielles de la qualité du travail et de l'emploi: sécurité de l'emploi et des parcours professionnels; santé et bien-être; développement des compétences; conciliation de la vie de travail et de la vie hors travail.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/foundation/2002\\_0001\\_fr.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/foundation/2002_0001_fr.pdf)

**Lifelong learning Europe: la consultation à l'échelle européenne / Commission européenne, DG Éducation et culture.**

Bruxelles: Commission européenne – DG Éducation et culture, 2002

Les retours d'information de la consultation sur le Mémoire ont mis en lumière la nécessité de développer des stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie qui reflètent des objectifs équilibrés d'apprentissage. La consultation a également donné lieu à un large débat sur les principes fondamentaux qui sous-tendent l'éducation et la formation tout au long de la vie. L'une des conclusions essentielles est la nécessité de faire reposer l'offre d'apprentissage sur les besoins de l'apprenant (potentiel). En d'autres termes, les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie doivent mettre l'accent sur la place centrale de l'apprenant. L'égalité des chances, en termes tant d'intégration de l'égalité des chances entre les hommes et les femmes que d'accès réel aux prestations pour tous, constitue une autre préoccupation majeure des participants à cette consultation, en raison de l'impact des connaissances et des compétences sur les perspectives des citoyens. Les réponses à la consultation ont également souligné l'importance de la haute qualité et de la pertinence de l'offre, dès lors que les investissements dans l'apprentissage, en termes de temps et de ressources financières, ne peuvent être réellement rentables sans d'excellentes conditions d'apprentissage et sans une stratégie politique sous-jacente et des systèmes de haute qualité.

[http://europa.eu.int/comm/education/life/consultation\\_fr.html](http://europa.eu.int/comm/education/life/consultation_fr.html)

**Lifelong learning opportunities close to learners: Cedefop – presentation / Johan van Rens.**

**[Rapprocher des apprenants les possibilités d'éducation et de formation tout au long de la vie]**

EFVET conference. Netherlands. 2001  
Brussels: EFVET, 2001, 16 slides  
*EfVET*,

e-mail: [efvet.central@skynet.be](mailto:efvet.central@skynet.be)

URL: <http://www.efvet.org/>

Cette présentation vise à stimuler le débat sur la nécessité de réévaluer les attitudes et les approches en matière de formation dans l'UE. Elle met en lumière trois questions politiques clés dont les approches doivent être réévaluées et réexaminées: 1) les bas niveaux de qualification, 2) le financement de la formation et de l'enseignement professionnels et 3) les TIC et l'apprentissage électronique.

[http://www.efvet.org/EfVET2001/Documents/Johan\\_van\\_Rens-filer/frame.htm](http://www.efvet.org/EfVET2001/Documents/Johan_van_Rens-filer/frame.htm)

**Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie: communication de la Commission / Commission des Communautés européennes.**

Luxembourg: EUR-OP, 2001, 40 p.  
(Document COM, (2001) 678)

ISSN 0254-1491

Disponible auprès d'EUR-OP,  
2 rue Mercier

L-2985 Luxembourg

et dans les bureaux de vente nationaux

Tél. (352-29) 294 21 18,

fax (352-29) 294 27 09

e-mail: [info.info@opoce.cec.be](mailto:info.info@opoce.cec.be)

URL: <http://www.eur-op.eu.int/>

Cette communication contribue à l'établissement d'un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie visant, d'une part, à responsabiliser les citoyens de manière à ce qu'ils puissent passer librement d'un environnement d'apprentissage, d'un emploi, d'une région ou d'un pays à un autre afin d'utiliser au mieux leurs connaissances et leurs compétences et, d'autre part, à permettre à l'Union européenne et aux pays candidats de réaliser leurs objectifs et leurs ambitions en termes de prospérité, d'intégration, de tolérance et de démocratie. Ce développement sera facilité en



regroupant dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie l'éducation et la formation et les éléments importants des processus, stratégies et plans établis au niveau européen dans les domaines de la jeunesse, de l'emploi, de l'intégration sociale et de la politique de recherche.  
[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com\\_2001\\_0678\\_fr.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com_2001_0678_fr.pdf)

**Mobility and cooperation in education: recent experiences in Europe.**

**[Mobilité et coopération dans l'éducation: expériences récentes en Europe]**

European Journal of Education, vol. 36, n° 4  
 Oxford: Blackwell Publishers, 2001  
 ISSN 0141-8211

Ce numéro spécial consacré à la mobilité et à la coopération en matière d'éducation présente les expériences récentes dans ce domaine en Europe. Les articles traitent des thèmes suivants: internationalisation de l'éducation: les établissements scolaires en Europe et le programme Socrates; apprendre en partant: vers une pédagogie de la mobilité transnationale dans le contexte de la formation et de l'enseignement professionnels; la dimension internationale des politiques nationales d'enseignement supérieur: qu'est-ce qui a changé en Europe au cours des cinq dernières années?; la mobilité pendant et après les études; Erasmus: continuité et changement dans les années 90; l'internationalisation de l'enseignement supérieur dans la République tchèque: l'impact des programmes de l'Union européenne.

**National report on the Memorandum on lifelong learning: Bulgaria / Republic of Bulgaria.**

**[Rapport national sur le Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie: Bulgarie]**

Brussels: European Commission, 2002  
 Commission européenne –  
 DG Éducation et culture  
 Rue de la Loi 200  
 B-1049 Bruxelles  
 Tél. (32-2) 299 11 11  
 URL: [http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)

La République de Bulgarie apporte son plein appui au Mémorandum sur l'éduca-

tion et la formation tout au long de la vie de la Commission européenne. La Bulgarie s'est joint au débat lancé par la Commission en vue de développer une stratégie européenne d'éducation et de formation tout au long de la vie (LLL). Dans une perspective nationale, le LLL est également considéré comme un facteur essentiel pour améliorer l'activité professionnelle des citoyens et pour encourager une citoyenneté active. La politique du gouvernement bulgare en matière de ressources humaines est une composante de la politique sociale globale visant à construire une société de l'apprentissage et de la connaissance, à élargir la coopération européenne dans les domaines de l'éducation, de la recherche, de la culture, des technologies et de la libre circulation des travailleurs.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2002\\_0004\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2002_0004_en.pdf)

**National report on the Memorandum on lifelong learning: Cyprus / Ministry of Education and Culture.**

**[Rapport national sur le Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie: Chypre]**

Brussels: European Commission, 2002  
 Commission européenne –  
 DG Éducation et culture  
 Rue de la Loi 200  
 B-1049 Bruxelles  
 Tél. (32-2) 299 11 11  
 URL: [http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)

Tous les organismes publics et privés ont été invités à participer au processus de consultation et à formuler des recommandations utiles concernant les six messages du Mémorandum. Les coordinateurs de tous les organismes concernés se sont réunis trois fois et ont examiné les mesures et les recommandations relatives à la mise en œuvre de ces six messages.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2002\\_0006\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2002_0006_en.pdf)

**National report on the Memorandum on lifelong learning: Czech Republic / Ministry of Education, Youth and Sports.**

**[Rapport national sur le Mémorandum**



### sur l'éducation et la formation tout au long de la vie: République tchèque]

Brussels: European Commission, 2002

*Commission européenne –*

*DG Éducation et culture*

*Rue de la Loi 200*

*B-1049 Bruxelles*

*Tél. (32-2) 299 11 11*

*URL: [http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)*

L'essentiel du processus de consultation s'est déroulé sous la forme d'ateliers. Les positions exprimées lors de ces ateliers par les représentants des divers organismes et institutions participants ont été enregistrées et des conclusions ont été formulées à la fin de chaque atelier. La méthode d'analyse reposait sur la confrontation des objectifs du Mémoire et des objectifs politiques de la République tchèque définis dans des documents stratégiques récemment publiés.

*[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2002\\_0005\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2002_0005_en.pdf)*

### Proposition de directive du Parlement européen et du Conseil relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles / Commission des Communautés européennes.

Luxembourg: EUR-OP, 2002, 124 p.

(Document COM, (2002) 119)

ISSN 0254-1491

*Disponible auprès d'EUR-OP,*

*2 rue Mercier*

*L-2985 Luxembourg*

*et dans les bureaux de vente nationaux*

*Tél. (352-29) 294 21 18,*

*fax (352-29) 294 27 09*

*e-mail: [info.info@opoce.cec.be](mailto:info.info@opoce.cec.be)*

*URL: <http://www.eur-op.eu.int/>*

Cette proposition de directive vise à simplifier les textes juridiques relatifs à la reconnaissance des qualifications professionnelles afin de faciliter la libre circulation des personnes qualifiées entre les États membres, notamment dans la perspective de l'Union européenne élargie. Le nouveau texte remplacerait 15 directives existantes afférentes à la reconnaissance des qualifications professionnelles. Cette proposition constitue la première modernisation globale du système communautaire depuis sa conception il y a 40 ans. Les changements proposés visent notam-

ment à assurer une plus grande libéralisation de la prestation de services, une reconnaissance plus automatique des qualifications et une meilleure flexibilité des procédures de mise à jour de la directive. Cette proposition de directive préconise également de développer la coopération avec les États membres, afin de mieux informer les citoyens de leurs droits et de mieux les aider à faire reconnaître leurs qualifications. Elle établit le principe de libre prestation de services sous le titre professionnel d'origine, sous certaines conditions liées à la protection du consommateur. Elle introduit une procédure plus flexible et plus automatique qui repose sur des plates-formes communes établies par les associations professionnelles au niveau européen et sur une coopération accrue entre les secteurs public et privé. En outre, elle préconise de développer la coopération entre les autorités nationales elles-mêmes et avec la Commission, afin d'informer les citoyens de leurs droits et de résoudre toute difficulté que ces derniers peuvent rencontrer pour faire reconnaître leurs qualifications professionnelles.

*[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com\\_2002\\_0119\\_fr.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/com/com_2002_0119_fr.pdf)*

### Public funding and private returns to education: a cross-country policy-oriented perspective on private benefits of education: final report / Asp-lund, Rita; Research Institute of the Finnish Economy – ETLA.

### [Financement public et rendements privés de l'éducation: perspective politique transnationale des bénéfices privés de l'éducation: rapport final]

Ely: PJB Associates, 2001, 147 p.

(New perspectives for learning: briefing paper, 29)

Le projet PURE (Public funding and private returns to education), financé au titre du programme TSER, a été lancé le 1<sup>er</sup> novembre 1998 et s'est achevé le 31 octobre 2000. 15 pays européens y ont participé: Autriche, Danemark, France, Allemagne, Grèce, Irlande, Italie, Pays-Bas, Norvège, Portugal, Espagne, Suède, Suisse, Royaume-Uni et Finlande, ce dernier pays étant le partenaire coordinateur. Ce projet a produit des données transnationales comparables au niveau européen sur une large gamme de questions



politiques liées aux bénéficiaires privés de l'éducation. Les activités ont tout d'abord porté sur une analyse détaillée des bénéficiaires privés de l'éducation dans les 15 pays concernés, puis sur l'examen des aspects suivants: l'interface entre éducation et expérience professionnelle, y compris les différences entre les cohortes; le rôle de l'éducation dans la productivité par rapport à son rôle de vecteur; les liens entre éducation et écarts de salaires; les liens entre éducation et chômage; l'importance de l'offre et de la demande de professionnels hautement qualifiés et des institutions du marché du travail pour les bénéficiaires privés de l'éducation; l'impact du financement public et de la participation à l'enseignement supérieur sur les résultats de l'éducation et, enfin, la structure des systèmes de prêts aux étudiants. Cet examen a notamment mis en évidence les disparités considérables en matière de bénéficiaires privés de l'éducation en Europe, ainsi que les écarts de salaires entre diplômés de l'enseignement supérieur et diplômés de l'enseignement secondaire, sans qu'aucun signe de convergence ne soit observé. L'une des conséquences possibles pour l'avenir pourrait être l'accroissement de la mobilité transnationale, en particulier des individus hautement qualifiés cherchant à tirer parti de ces écarts dans la rentabilité des investissements personnels dans l'éducation entre les différents pays.

[http://improving-ser.sti.jrc.it/default/page.gx?\\_app.page=entity.html&\\_app.action=entity&\\_entity.object=TSER—00000000000034E&\\_entity.name=Report](http://improving-ser.sti.jrc.it/default/page.gx?_app.page=entity.html&_app.action=entity&_entity.object=TSER—00000000000034E&_entity.name=Report)

### **The rebirth of apprenticeship in Europe: linking education to work / Fernando Marhuenda.**

#### **[Le renouveau de la formation en apprentissage en Europe: rapprocher éducation et travail]**

Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe, p. 222-235

Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 2000

ISBN 951-39-0743-0

*Koulutuksen tutkimuslaitos*

*Jyväskylän yliopisto*

*Julkaisumyynti,*

*PO BOX 35*

*FIN-40351 Jyväskylä*

*Tél. (358-14) 260 32 20,  
fax (358-14) 2603241  
e-mail: teairama@cc.jyu.fi*

Cet article est l'une des contributions au rapport final du projet SPES-NET mené dans le cadre du programme Leonardo da Vinci. Il examine les différentes conceptions de la formation en apprentissage qui sous-tendent les politiques d'emploi et d'éducation dans quatre États membres de l'Union européenne: Espagne, Royaume-Uni, France et Allemagne. À partir d'une analyse de la situation actuelle dans chacun de ces pays, il s'efforce de faire apparaître les tendances communes qu'il est possible de discerner. La perspective adoptée pour l'analyse est centrée sur une approche selon laquelle la formation en apprentissage est pour l'essentiel un instrument parmi d'autres de lutte contre le chômage des jeunes. Si cet instrument n'est pas particulièrement nouveau par rapport à la plupart des autres mesures, il a pour objectif supplémentaire de préparer les jeunes au processus d'initiation au monde du travail. Même s'il sous-tend les politiques d'apprentissage adoptées dans tous les pays européens, cet aspect suscite un degré d'attention qui varie d'un pays à l'autre.

#### **Points de vue des utilisateurs sur le eLearning: enquêtes Cedefop en ligne sur l'apprentissage électronique / Centre européen pour le développement de la formation professionnelle – Cedefop.**

Luxembourg: EUR-OP, 2002, 80 p.

(Cedefop Reference, 30)

ISBN 92-896-0110-8

ISSN 1608-7089

N° cat. TI-41-01-939-FR-C

*Disponible auprès d'EUR-OP,*

*2 rue Mercier*

*L-2985 Luxembourg*

*et dans les bureaux de vente nationaux*

*Tél. (352-29) 294 21 18,*

*fax (352-29) 294 27 09*

*e-mail: info.info@opoce.cec.be*

*URL: <http://www.eur-op.eu.int/>*

Cette publication unique rassemble les résultats de sept enquêtes concernant l'apprentissage électronique, réalisées en ligne en 2001 par le Cedefop, sur le site web du Village européen de la formation ([www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)). Les enquêtes



identifient certaines tendances en matière d'apprentissage électronique au niveau européen, telles que les expriment les utilisateurs et les fournisseurs. Les questions abordées par les enquêtes se réfèrent, par exemple, à l'utilisation du courrier électronique en tant qu'outil d'apprentissage, aux aspects économiques de l'apprentissage électronique, aux compétences des enseignants et des formateurs en

matière d'apprentissage électronique et à l'apprentissage électronique en tant qu'aide au processus apprenant des personnes handicapées. Les enquêtes ne constituent pas une analyse statistique sur l'utilisation de l'apprentissage électronique en tant qu'outil d'apprentissage et d'enseignement, mais visent plutôt à fournir un aperçu global des tendances émergentes dans ce domaine.



## Du côté des États membres

**A IT outlook 2002: recent developments in Austrian IT policies: final report / Bernhard Dachs & Petra Wagner. [Perspectives des TI 2002: évolution récente des politiques de TI en Autriche: rapport final]**

Seibersdorf: Österreichisches Forschungszentrum Seibersdorf, 2001, 18 p.

L'OCDE présente régulièrement les tendances récentes des politiques relatives aux technologies de l'information (TI) dans ses pays membres dans sa publication bisannuelle Perspectives des technologies de l'information. Afin de fournir à l'OCDE des informations actualisées sur le développement et les mesures liées aux politiques de TI en Autriche, le ministère fédéral autrichien des transports, de l'innovation et des technologies (BMVIT) a demandé à la division «Recherche sur les systèmes, technologie-économie-environnement» du centre de recherche autrichien Seibersdorf une étude destinée à recueillir des données sur l'évolution récente des politiques de TI en Autriche. La Chancellerie fédérale a apporté un soutien précieux à cette initiative en coordonnant les diverses contributions des ministères fédéraux et des organismes publics concernés, qui constituent la base de ce rapport. Ce dernier a un double objectif. Premièrement, il vise à présenter les tendances générales et le développement des politiques de TI depuis 1999. Comme le rapport précédent IT Outlook 1, il traite de l'évolution récente, dès lors que la logique et les orientations générales des politiques autrichiennes de TI ont déjà été décrites dans des documents stratégiques tels que le rapport du groupe de travail du gouvernement autrichien sur la société de l'information (1996). Les nouvelles orientations seront décrites dans le rapport e-Austria de la task-force (à paraître en 2001). Deuxièmement, ce rapport vise à présenter des exemples d'initiatives politiques récentes qui peuvent être considérées comme des bonnes pratiques et qui illustrent la multitude d'activités menées en Autriche. À ce titre, ces exemples offrent un intérêt

pour d'autres pays membres de l'OCDE et ils ont été décrits plus en détail afin d'être éventuellement présentés dans la section des Perspectives des technologies de l'information consacrée aux politiques de TI.

[http://www.bka.gv.at/bka/service/publikationen/IT\\_OUTLOOK\\_2001\\_Austria.pdf](http://www.bka.gv.at/bka/service/publikationen/IT_OUTLOOK_2001_Austria.pdf)

**B Relations industrielles comparées: le syndicalisme à l'ère de la mondialisation / cours présenté à la chaire Franqui de l'UCL-ULB en 1997-1998 par Georges Ross et retranscrit par Jean-Paul Deliège.**

Université catholique de Louvain – UCL Louvain: Fondation André Renard, 2002, 101 p.

George Ross analyse les relations industrielles comme un système d'échanges entre trois grands acteurs: l'État, le patronat et le syndicat. Il a entre autres pour mérite d'amener le lecteur attentif à se poser de nombreuses questions sur cette problématique. Des questions sur le système en tant que tel. Des questions sur le fonctionnement de ces échanges. Des questions sur la perte d'impact du syndicalisme dans le cadre de ces échanges. Des questions concernant l'impact de la globalisation de l'économie sur ce système d'échanges. Après avoir décrit brièvement ce qu'est un mouvement social et ce que représente le syndicalisme à l'intérieur de celui-ci, le professeur Ross s'attache à montrer l'évolution suivie par le syndicalisme européen à travers les exemples de l'Allemagne, de la Suède, de la France, de l'Angleterre et de l'Italie. Utilisant une méthode d'analyse historico-comparative, il considère ces cinq pays à deux moments clés de l'histoire contemporaine: la période de croissance après la Seconde Guerre mondiale et la période de 1980 à nos jours. Ce faisant, il nous livre son explication sur deux cas de réussite (l'Allemagne et la Suède), sur deux cas «catastrophe» (la France et l'Angleterre) et sur un cas intermédiaire (l'Italie).

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/bel/socpart/2002\\_0001.doc](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/bel/socpart/2002_0001.doc)



## **D Accreditation Handbook / IASCU.**

### **[Manuel d'accréditation]**

International Association of Schools, Colleges and Universities – IASCU  
Berlin: IASCU, [2002]

L'IASCU est une association internationale qui regroupe des établissements d'enseignement et de formation postsecondaires (universitaires et non universitaires). En sa qualité d'organisme d'accréditation international, elle a pour objectif d'établir et de maintenir des normes élevées pour les établissements qui en sont membres et de faciliter la reconnaissance unilatérale, à l'échelle mondiale, des formations diplômantes dispensées par ces établissements.

[http://www.iascu.org/accreditation\\_handbook.htm](http://www.iascu.org/accreditation_handbook.htm)

## **Work Report of the Accreditation Council / Akkreditierungsrat.**

### **[Rapport d'activités du Conseil d'accréditation]**

Bonn: Akkreditierungsrat, 2001, 19 p.

Deux ans après son assemblée constitutive tenue le 7 juillet 1999, l'Akkreditierungsrat (Conseil d'accréditation) a présenté un rapport qui rend compte de son identité et de son profil et qui est destiné à servir de base à une évaluation de ses activités. Cette présentation des activités de l'Akkreditierungsrat s'inscrit dans le débat international sur les réformes visant à assurer la qualité, la transparence et l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Ce rapport s'attache principalement à dessiner les contours du système d'accréditation en développement en Allemagne et présente les perspectives possibles pour l'avenir.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/deu/ngo/2002\\_0001.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/deu/ngo/2002_0001.pdf)

## **DK Focus on quality in the Danish system of vocational education / Kim Faurschou.**

### **[Priorité à la qualité dans le système danois de FEP]**

European Forum on quality of vocational training. Brussels. 2001

Thessaloniki: Cedefop, 2001, 24 p.

*Cedefop,*  
P.O. Box 22427 – Finikas

GR-55102 Thessaloniki

Tél. (30-310) 49 01 11,

fax (30-310) 49 01 02

e-mail: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int)

URL: <http://www.cedefop.eu.int/>

La qualité de la formation professionnelle est un domaine d'intérêt international. Pour améliorer la qualité, les pays doivent mettre en commun leurs expériences liées à la création de systèmes visant à encourager les bonnes pratiques. L'expérience des autres pays a beaucoup contribué au développement du système danois. En 1999, le Danemark s'est vu décerner le prix du meilleur système de formation et d'enseignement professionnels (FEP) par l'organisation allemande Bertelsmann Stiftung. Le système danois doit cette distinction à plusieurs facteurs: la collaboration fructueuse entre industrie, système éducatif et pouvoirs publics; la coopération entre employeurs et travailleurs; la large autonomie des établissements de FEP en termes de programmes d'études et de gestion budgétaire; les liens étroits au sein du système éducatif entre FEP et enseignement supérieur; la flexibilité du système, qui lui permet de s'adapter aux changements.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001\\_0021\\_en.doc](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2001_0021_en.doc)

## **E Los sistemas de Formación Profesional europeos**

**a exámen: desafíos, innovaciones y perspectivas de cambio para un entorno cambiante / María Jesús Martínez.**  
**[Examen des systèmes européens de formation professionnelle: défis, innovations et perspectives de changement pour un environnement en mutation].**

Revista Española de Pedagogía, n° 219 (Ago 2001), p. 301-330

Madrid: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, 2001

ISSN 0034-9461

Une étude comparative a été entreprise sur l'organisation de la formation professionnelle dans les États membres de l'Union européenne. Cette étude distingue deux groupes de pays: les pays du Sud et ceux qui subissent l'influence allemande. En outre, elle s'articule autour d'une typologie des établissements de formation professionnelle postobligatoire



et supérieure, des programmes d'études et des spécialisations, ainsi que des méthodes d'évaluation et de certification.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/fra/socpart/2002\\_0001.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/fra/socpart/2002_0001.pdf)

**F** Les institutions locales et le programme «emplois-jeunes» dans les activités culturelles et socioculturelles / Bernard Simonin [et al.], Centre d'études de l'emploi – CEE.

Paris: CEE, 2002

(Rapport de recherche n° 1)

Les premières analyses de la mise en œuvre du programme «Nouveaux services emplois-jeunes» (NSEJ) avaient mis en évidence le caractère innovant de son organisation, qui marquait une nette volonté de rompre avec le fonctionnement traditionnel de l'administration de l'emploi. Le rapport analyse la façon dont, deux ans après les débuts du programme, ces diverses catégories d'acteurs se positionnent à son égard.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/fra/gov/2002\\_0001.htm](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/fra/gov/2002_0001.htm)

**Quel modèle qualité pour la e-formation? / Algora.**

Paris: Le Préau, 2002

Neuf partenaires, réunis autour du Préau, cellule de veille de la CCI de Paris sur les TICE, ont souhaité se pencher sur une question majeure: les normes qualité existantes répondent-elles aux besoins des acteurs de la e-formation? Cette analyse comporte: l'analyse d'un processus de formation ouverte et à distance; le repérage des phases où l'assurance de la qualité doit être requise; l'étude des référentiels et normes existants; leur rapprochement avec les étapes du processus pour la vérification qu'ils répondent aux objectifs d'assurance qualité visés; l'identification des «manques». Cette étude fait également quelques préconisations tendant à faire de la qualité l'un des critères déterminants du retour sur investissement de la e-formation. Dans l'attente d'un référentiel réellement adapté à la e-formation, cette étude a vocation à accompagner tous ceux qui conçoivent, commercialisent, achètent, consomment de la formation en ligne, pour que chacun des acteurs, qu'il se situe du côté de l'offre ou de la demande, ait une conception partagée de la qualité en e-formation.

**FIN** Enterprises and schools as work-based learning environments in Finland / Johanna Lasonen.

[Les entreprises et les établissements éducatifs en tant qu'environnements d'apprentissage par le travail en Finlande]

Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe, p. 177-202

Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 2000

ISBN 951-39-0743-0

*Koulutuksen tutkimuslaitos,*

*Jyväskylän yliopisto,*

*Julkaisumyynti*

*PO BOX 35,*

*FIN-40351 Jyväskylä*

*Tél. (358-14) 260 32 20,*

*fax (358-14) 260 32 41*

*e-mail: teairama@cc.jyu.fi*

Cet article est une contribution au rapport final du projet SPES-NET mené dans le cadre du programme Leonardo da Vinci.

Il examine les liens entre éducation et emploi en Finlande, et plus spécifiquement l'initiative d'apprentissage sur le lieu de travail «Transition entre enseignement professionnel et monde du travail» (l'initiative «Bridge») et les procédures d'évaluation de cette initiative, qui sont partie intégrante d'une réforme quantitative et qualitative générale des qualifications professionnelles du secondaire supérieur. L'étude de suivi analyse les objectifs de l'apprentissage sur le lieu de travail fixés par les différentes parties prenantes à cette initiative (apprenants, enseignants, formateurs d'entreprise et employeurs) et la manière dont ces différents acteurs évaluent les environnements d'apprentissage sur le lieu de travail. La période de stage pratique a eu un effet particulièrement positif sur les compétences sociales des apprenants et sur leur taux d'insertion professionnelle et a contribué à accroître leur assurance et leur confiance en soi. Divers outils ont été utilisés par les apprenants pour évaluer leur propre apprentissage: carnets d'apprentissage, formulaires d'autoévaluation, portfolios, réflexion et discussion. Les employeurs ont estimé que leur entreprise présentait les



qualités générales requises pour constituer un bon environnement d'apprentissage. Les enseignants de matières professionnelles, dont le rôle dans l'apprentissage hors de l'établissement se limitait auparavant à fournir des informations, participent désormais à l'organisation de ce volet de l'apprentissage. Quant aux tuteurs de formation, ils estiment que les bénéfices les plus nets de la coopération avec les établissements d'enseignement sont liés à l'apprentissage personnel et à l'élargissement des perspectives, ainsi qu'aux gains en termes de main-d'œuvre représentés par la contribution des apprenants.

**Strategies for improving vocational education: the Finnish case / Ulla Numminen.**

**[Stratégies d'amélioration de la FEP: le cas finlandais]**

Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe, p. 74-91

Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 2000

ISBN 951-39-0743-0

*Koulutuksen tutkimuslaitos,*

*Jyväskylän yliopisto,*

*Julkaisumyynti*

*PO BOX 35,*

*FIN-40351 Jyväskylä*

*Tél. (358-14) 260 32 20,*

*fax (358-14) 260 32 41*

*e-mail: teairama@cc.jyu.fi*

Cet article décrit les réformes du système éducatif entreprises en Finlande, ainsi que les projets de développement et les réformes en matière de formation et d'enseignement professionnels (FEP), et s'attache plus particulièrement à examiner la manière dont ces initiatives ont amélioré ou consolidé le statut de la FEP. Cet examen est articulé en trois volets: 1) la formation professionnelle initiale (FEP de niveau secondaire supérieur [CITE 3], destinée aux jeunes de plus de 16 ans), qui a connu un développement très important depuis les années 70; 2) la FEP de niveau postsecondaire non universitaire (CITE 5B), qui, dans les années 80, était étroitement liée et en partie parallèle à l'enseignement secondaire supérieur et 3) les liens entre enseignement général et enseignement professionnel, ces liens s'inscrivant dans deux réformes im-

portantes du système éducatif: la réforme de l'enseignement secondaire supérieur entreprise entre 1982 et 1988 et les projets pilotes pour la formation des jeunes menés entre 1992 et 2002.

**IRL Making networks work: a review of networks in Ireland and abroad with particular reference to training and human resource development / Gerard Doyle, Skillnets.**

**[Assurer l'efficacité des réseaux: examen des réseaux en Irlande et à l'étranger, notamment dans l'optique de la formation et du développement des ressources humaines]**

Dublin: Skillnets, 2000, 171 p.; bibl.

*Skillnets Ltd.,*

*Wasdale House*

*Rathfarnham Road*

*Terenure,*

*IRL-Dublin 6W*

*Tél. (353-1) 490 14 11,*

*fax (353-1) 490 15 43*

*e-mail: info@skillnets.com*

*URL: <http://www.skillnets.com>*

Ce rapport rend compte du programme de réseaux de formation Skillnets. Contrairement à d'autres initiatives de formation destinées à fournir un appui individuel aux entreprises, Skillnets vise à mobiliser des groupes ou des réseaux d'entreprises afin de développer une approche collaborative spécifiquement adaptée à leurs besoins. Cette initiative, qui est principalement pilotée et impulsée par les entreprises, réunit des représentants des employeurs, des syndicats et des pouvoirs publics. Elle est cofinancée par le gouvernement et par l'industrie et, dans sa phase initiale, a bénéficié d'une enveloppe du FSE. Ce rapport se veut un outil d'information et de référence pour les réseaux Skillnets et vise en outre à sensibiliser les employeurs et les décideurs politiques irlandais à l'utilité des réseaux. Il examine les avantages des réseaux, le contexte théorique, les types et les formes de réseaux, les PME et la coopération en réseau, la politique publique en matière de réseaux en Irlande, l'expérience internationale, le développement des réseaux et leur potentiel. En outre, il présente les approches qui sous-tendent les politiques publiques en matière de réseaux dans certains États membres



(Danemark, Italie, Allemagne et Royaume-Uni), en Australie, en Nouvelle-Zélande et aux États-Unis.

**Towards a national framework of qualifications: a discussion document / National Qualifications Authority of Ireland – NQAI.**

**[Vers un cadre national de qualifications: document de discussion]**

Dublin: NQAI, 2001, 68 p.

NQAI,  
4th Floor,  
6-9 Trinity Street  
IRL-Dublin 2  
Tél. (353-1) 612 70 80,  
fax (353-1) 612 70 95  
e-mail: [info@nqai.ie](mailto:info@nqai.ie)  
URL: <http://www.nqai.ie/>

Ce document a pour objet de stimuler le débat sur le fonctionnement de l'Agence nationale irlandaise pour les qualifications (NQAI), conformément aux tâches qui lui ont été assignées par la loi sur les qualifications de 1999, et plus particulièrement sur le développement d'un cadre national de qualifications. La création de la NQAI vise trois objectifs principaux: établir et maintenir un cadre national de qualifications; établir et maintenir les normes de certification du FETAC (Further Education and Training Awards Council) et du HETAC (Higher Education and Training Awards Council), les deux conseils de certification respectivement chargés des qualifications de niveau postobligatoire et supérieur; promouvoir et faciliter l'accès, le transfert et la progression. Ce document examine dans le détail les différents aspects et implications de ces activités et pose des questions destinées à stimuler le débat en vue de poursuivre la consultation entre les «partenaires d'apprentissage», à savoir les apprenants, les prestataires d'enseignement et de formation, les organismes de certification et les entreprises/employeurs. Il constitue l'amorce d'un bref processus de consultation qui débutera par un appel de contributions adressé aux partenaires et se terminera par un forum qui sera organisé en février 2002. Les contributions sur le document de consultation seront disponibles sur le site web de la NQAI.

<http://www.nqai.ie/>

[NQAI%20Framework%20Report.pdf](http://www.nqai.ie/NQAI%20Framework%20Report.pdf)

**N Entreprenørskap i Norge / Distriktsaktiv skole og entreprenørskap.**

**[Écoles d'entrepreneuriat en Norvège]**

**Stavanger: Høgskolen i Stavanger**

Entreprenørskap i Norge, n° 1 (2002), non paginé

Cette brochure présente des informations sur les projets d'entrepreneuriat mis en œuvre dans les établissements scolaires norvégiens. Les activités d'entrepreneuriat constituent une priorité nationale pour le développement local et pour le resserrement des liens entre les établissements scolaires et la communauté locale. Ces projets sont articulés autour de cinq priorités: 1) rapprocher l'école et l'entreprise au niveau local en développant les activités innovantes; 2) mettre en place des cours d'entrepreneuriat en tant que méthode pédagogique; 3) élaborer un programme d'études universitaires visant à créer des compétences utiles pour le développement économique local; 4) établir un réseau de partenaires engagés dans l'entrepreneuriat et 5) élaborer un plan stratégique au niveau municipal pour développer l'entrepreneuriat dans les municipalités. En outre, cette brochure fournit des informations sur les sites web relatifs à ces projets.

**P Crescimento, bem estar económico e coesão social:**

**o período de 1995 a 2000 em síntese.**

**com coord. de Maria Henriqueta Almeida e colab. de Maria Lucília Gomes, Nuno Santos, Ilda Costa e Joana Figueiredo**

**[Croissance, bien-être économique et cohésion sociale: synthèse de la période 1995-2000].**

Portugal 1995-2000: Perspectivas de evolução social, vol. 1, p. 13-40

Oeiras: DEPP/MTS-Celta Editora, 2002

(Coleção Cogitum, vol. 1)

ISBN 972-774-134-7

CIDES,

*Praça de Londres 2-2º*

*P-1049-056 Lisboa*

*Tél. (351) 218 44 11 00,*

*fax (351) 218 40 61 71*

*e-mail: [depp.cides@deppmts.gov.pt](mailto:depp.cides@deppmts.gov.pt)*

*URL: <http://www.deppmts.gov.pt/cict.html>*

L'idée est aujourd'hui répandue que la participation à la construction de l'UE n'a



pas constitué le seul encouragement à l'innovation et à l'effort de modernisation, mais aussi que l'accès aux fonds structurels a permis d'atteindre des avancements considérables dans des aires décisives du développement portugais. C'est assurément le cas du Fond social européen (FSE). En effet, la contribution subsidiaire apportée par les programmes cofinancés par le FSE – dans les domaines tels que la formation et la qualification professionnelles, l'emploi, l'éducation, l'innovation scientifique et technologique, la préparation à la société de l'information, la modernisation de l'économie, la santé, la qualité de l'administration ou la lutte contre l'exclusion sociale – a été décisive pour l'évolution de notre pays. La toile de fond de ce travail est le but stratégique défini pour les dix prochaines années dans la conférence au sommet tenue à Lisbonne en 2000, qui est de faire de l'UE un espace économique fondé sur l'innovation et sur une connaissance plus dynamique et compétitive, capable d'élever les niveaux de croissance économique, de qualité des emplois et de cohésion sociale.

**UK** **Developing good practice in New Deal in colleges.**  
**Ratcliffe, M.; Atkinson, J.; Burgess, C. & Cartner, N.**

**[Développer les bonnes pratiques de New Deal dans les établissements]**

London: LSDA, 2001, 72 p.

ISBN 1-85338-694-4

LSDA, Tél. (352-29) 294 21 18

Fax (352-29) 294 27 09

e-mail: info.info@opoce.cec.be

URL: <http://www.lsdal.org.uk/>

Le New Deal permet de vérifier l'aptitude des prestataires d'enseignement et de formation à répondre de manière flexible et efficace aux besoins des individus en situation de décrochage par rapport à l'apprentissage. Ce guide montre les moyens qu'il est possible de mettre en œuvre pour développer et améliorer la qualité de l'option «Enseignement et formation à plein temps» du New Deal pour les jeunes âgés de 18 à 24 ans. Il identifie les éléments qui déterminent la haute qualité des prestations et les principes de mise en œuvre efficace et présente des études de cas et des recommandations pour améliorer la pratique. Il vise à aider les prestataires chargés de dispenser les programmes d'enseignement et de formation à plein temps du New Deal et les partenaires avec lesquels ils travaillent à mettre en commun et à développer les bonnes pratiques.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/gbr/ngo/lda\\_2002\\_0001.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/gbr/ngo/lda_2002_0001.pdf)





# ReferNet – Réseau européen de référence et d'expertise

## CEDEFOP

European Centre for the Development of Vocational Training  
P.O. Box 22427  
GR-55102 THESSALONIKI  
Tel. (30) 23 10 49 01 11 General  
Tel. (30) 23 10 49 00 79 Secretariat  
Fax (30) 23 10 49 00 43 Secretariat  
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>  
Web address: <http://www.trainingvillage.gr>

## VDAB/ICODOC

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding  
Intercommunautair documentatiecentrum voor beroepsopleiding  
Keizerlaan 11  
B-1000 BRUSSEL  
Tel. (32-2) 50 61 321 R. Van Weydeveldt  
Fax (32-2) 50 61 561  
Reinald Van Weydeveldt, Documentation  
E-mail: rvweydev@vdab.be  
Web address: <http://www.vdab.be>

## CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter  
Mobility in Education and Training  
Fiolstræde 44  
DK-1171 København K  
Tel. (45-33) 95 70 00  
Fax (45-33) 95 70 01  
Mr. Benny Dylander, Director  
E-mail: bd@ciriusmail.dk  
Svend-Erik Povelsen  
E-mail: sep@CiriusMail.dk  
Web address: <http://www.ciriusonline.dk/>

## BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Friedrich-Ebert-Allee 38  
D-53113 BONN  
Tel. (49-228) 10 71 602 Dr. G. Hanf  
Tel. (49-228) 10 72 131 M. Krause  
Fax (49-228) 10 72 974  
Dr. G. Hanf  
E-mail: hanf@bibb.de  
Martina Krause  
E-mail: krause@bibb.de  
Web address: <http://www.bibb.de>

## OEK

Organisation for Vocational Education and Training  
Ethnikis Antistatis 41 & Karamanoglou  
GR-14234 ATHENS  
Tel. (30) 21 02 70 91 44 E. Barkaba  
Fax (30) 21 02 70 91 72  
Ermioni Barkaba, Head of Documentation  
E-mail: tm.t-v@oek.gr  
Web address: <http://www.forthnet.gr/oek/>

## INEM

Instituto Nacional de Empleo  
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social  
Condesa de Venadito 9  
E-28027 MADRID  
Tel. (34-91) 58 59 582 General  
Tel. (34-91) 58 59 834 M. Luz de las Cuevas Torresano  
Fax (34-91) 37 75 881  
Fax (34-91) 37 75 887  
Ana Maria Martin Arahuetes, Deputy Director General of Technical Services  
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  
Patrick Kessel, Director  
E-mail: kessel@easynet.fr  
Henriette Perker  
E-mail: h.perker@easynet.fr  
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) 60 70 536  
Fax (353-1) 60 70 634  
Margaret Carey, Head of Library & Technical Information  
E-mail: margaret.carey@fas.ie  
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  
Enrico Ceccotti, General Director  
Colombo Conti, Head of Documentation  
E-mail: isfol.doc2@iol.it  
Maria Elena Moro  
E-mail: m.moro@isfol.it  
Web address: <http://www.isfol.it>

## ETUDES ET FORMATION S.A.

335 route de Longwy  
L-1941 LUXEMBOURG  
Tel. (352) 44 91 99  
Fax (352) 44 92 08  
Marc Ant, Director  
E-mail: marcant@etform.lu  
Emmanuel Cornélius  
E-mail: manu.cornelius@etform.lu  
Web address: <http://www.etform.lu/>

## CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen  
The Dutch Centre for the Innovation of Education and Training  
Pettelaarpark 1, Postbus 1585  
5200 BP's-HERTOGENBOSCH  
The Netherlands  
Tel. (31-73) 68 00 800  
Tel. (31-73) 68 00 619 M. Maes  
Fax (31-73) 61 23 425  
Martine Maes  
E-mail: mmaes@cinop.nl  
Annemiek Cox  
E-mail: acox@cinop.nl  
Web address: <http://www.cinop.nl/internationaal>

## abf-Austria

Austrian Institute for Research on Vocational Training  
Wipplingerstraße 35/4  
A-1010 WIEN  
Tel. (43-1) 31 03 334 P. Schlögl  
Fax (43-1) 31 97 772  
Peter Schlögl  
E-mail: p.schloegl@oeibf.at  
Web address: <http://www.oeibf.at>



## Organisations associées

### INOFOR

Instituto para a Inovação na Formação  
Rua Soeiro Pereira Gomes n.º 7,  
P-1600-196 LISBOA Codex  
Tel. (351-21) 794 62 00  
Fax (351-21) 794 62 01  
Margarida Abecasis, President  
Marta Alves  
E-mail: marta.alves@inofor.gov.pt  
Web address: <http://www.inofor.pt/>

### QCA

Qualifications and Curriculum Authority  
83 Piccadilly  
LONDON  
W1J 8QA  
United Kingdom  
Tel. (44-20) 75 09 55 55 David Handley  
Fax (44-20) 75 09 66 66  
David Handley  
E-mail: HandleyD@qca.org.uk  
Natalia Cuddy  
E-mail: cuddyn@qca.org.uk  
Web address: <http://www.qca.org.uk/>

### DGEAC

European Commission  
DG Education and Culture  
Rue de la Loi 200  
B-1049 BRUXELLES  
Tel. (32-2) 29 57 562 E. Spachis  
Tel. (32-2) 29 55 981 D. Marchalant  
Fax (32-2) 29 55 723  
Fax (32-2) 29 64 259  
Eleni Spachis  
E-mail: eleni.spachis@cec.eu.int  
Dominique Marchalant  
E-mail: dominique.marchalant@cec.eu.int  
Web address: [http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)

### 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  
Catherine Krouch, Documentation  
E-mail: c.krouch@itcilo.it  
Web address: <http://www.itcilo.org>

### NBE

Opetushallitus  
National Board of Education  
Hakaniemenkatu 2  
P.O. Box 380  
FIN-00531 HELSINKI  
Tel. (358-9) 77 47 71 24 M. Kyrö  
Tel. (358-9) 77 47 72 43 A. Mannila  
Tel. (358-9) 77 47 78 19 K. Nyysölä  
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69  
Matti Kyrö  
E-mail: matti.kyro@oph.fi  
Arja Mannila  
E-mail: arja.mannila@oph.fi  
Kari Nyysölä  
E-mail: kari.nyysola@oph.fi  
Web address: <http://www.oph.fi>

### MENNT

samstarfsvettvangur atvinnulífs og skóla  
EDUCATE - Iceland  
Laugavegi 51  
IS-101 REYKJAVIK  
Tel. (354) 51 12 660  
Fax (354) 51 12 661  
Thóra Stefánsdóttir, General Director  
E-mail: thora@mennt.is  
Adalheidur Jónsdóttir, Project Manager  
E-mail: alla@mennt.is  
Bára Stefánsdóttir, Librarian  
barastef@ismennt.is  
Web address: <http://www.mennt.is>

### EURYDICE

the Education Information Network in Europe  
Le réseau d'information sur l'éducation en Europe  
Avenue Louise 240  
B-1050 BRUXELLES  
Tel. (32-2) 60 05 353  
Fax (32-2) 60 05 363  
Patricia Wastiau-Schlüter, Director  
E-mail: patricia.wastiau.schluter@eurydice.org  
Arlette Delhaxhe  
E-mail: arlette.delhaxhe@eurydice.org  
Web address: <http://www.eurydice.org>

### ILO/BIT

International Labour Office  
Bureau International du Travail  
4 Route des Morillons  
CH-1211 GENEVE 22  
Tel. (41-22) 79 96 955  
Fax (41-22) 79 97 650  
Pierrette Dunand  
Employment & Training Department  
Documentalist  
E-mail: dunandp@ilo.org  
Web address: <http://www.ilo.org>

### Statens Skolverket

National Agency for Education  
Kungsgatan 53  
SE-106 20 STOCKHOLM  
Tel. (46-8) 72 33 200  
Fax (46-8) 24 44 20  
Annika Andrae Thelin, Director of Research  
E-mail: annika.andrae-thelin@skolverket.se  
Eva Öjborn  
E-mail: eva.ojborn@skolverket.se  
Web address: <http://www.skolverket.se/>

### Teknologisk Norge

P.O. Box 2608  
St. Hanshaugen  
N-0131 OSLO  
Tel. (47-22) 86 50 00  
Tel. (47-22) 20 18 01  
Aagot van Elslande  
E-mail: Aagot.van.Elslande@teknologisk.no  
Web address: <http://www.teknologisk.no/leonardo/>

### FVET

Foundation for Vocational Education and Training Reform  
Liivalaia 2  
EE-10118 TALLINN  
Tel. (372) 63 14 420  
Fax (372) 63 14 421  
Lea Orro, Managing Director  
E-mail: lea@sekr.ee  
Eeva Kirsipuu  
E-mail: eeva.kirsipuu@sekr.ee  
Web address: <http://www.sekr.ee/eng/index.html>

### DfES

Department for Education and Skills  
Room E3, Moorfoot  
SHEFFIELD S1 4PQ  
United Kingdom  
Tel. (44-114) 25 93 339  
Fax (44-114) 25 93 564  
Amanda Campbell, Librarian  
E-mail: enquiries.library@dfes.gov.uk  
Web address: <http://www.dfes.gov.uk/index.htm>

### ETF

European Training Foundation  
Villa Gualino  
Viale Settimio Severo 65  
I-10133 TORINO  
Tel. (39-011) 63 02 222  
Fax (39-011) 63 02 200  
Gisela Schüring, Information and Publications Department  
E-mail: gis@etf.eu.int  
Web address: <http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/>

### CINTERFOR/OIT

Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre 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  
Pedro Daniel Weinberg, Director  
E-mail: weinberg@cinterfor.org.uy  
Juan Andres Tellagorry  
Documentalist  
E-mail: tellagor@cinterfor.org.uy  
Web address: <http://www.cinterfor.org.uy>



**Derniers  
numéros  
en français**



### N° 23/2001

- Le programme Leonardo da Vinci (1995-1999) en Espagne: résultat d'un rapport d'évaluation (Lorenzo Cachón Rodríguez)
- La formation dans le contexte de réduction du temps de travail (Jacques Trautmann)
- Enseignement professionnel aux États-Unis: réformes et résultats (Matthias Kreysing)
- Développer les placements transnationaux en tant qu'outil didactique (Søren Kristensen)
- Quelles leçons pouvons-nous tirer de la mise en place de doubles qualifications en Europe? (Sabine Manning)
- Vers un apprentissage pour l'avenir: expériences pratiques (Klaus Halfpap)
- Entreprises virtuelles et formation professionnelle (Stefan Kreher)
- Formation professionnelle des personnes travaillant dans le domaine de l'égalité des chances pour les femmes (Julio Fernández Garrido, Luis Aramburu-Zabala Higuera)



### N° 24/2001

- Présentation du dossier *Jobrotation* (Éric Fries Guggenheim)
- Le *Jobrotation* (Athanasios Papathanasiou)
- Le "*Jobrotation*" en France: un dispositif précurseur (Patrick Guilloux)
- *Jobrotation* – attentes et réalisations: étude de cas dans la région de Brême (Hubertus Schick)
- *Jobrotation*  
Compte rendu d'application: *sks...* (Monika Kammeier)
- Le *Jobrotation* – un succès sans lendemain? (Jørgen Mørk, Thomas Braun)
- Expérience danoise du *Jobrotation*: étude de cas (Ghita Vejlebo, Thomas Braun)
- *Jobrotation*, un nouveau concept de la relation formation-emploi  
L'expérience de l'Allemagne et du Danemark (Uwe Grünewald, John Houman Sørensen)
- Conclusion (Éric Fries Guggenheim)



N° 25/2002

**Hommage**

- Ettore Gelpi, citoyen du monde, spécialiste international des sciences de l'éducation, défenseur des droits de l'homme et anarchiste moderne – Une dette de reconnaissance (Norbert Wollschläger)
- Nouveaux paradigmes pour la formation et la communication (Ettore Gelpi)

**Recherche**

- Dynamique de l'éducation et systèmes éducatifs (Jean Vincens)
- Essais de modernisation de la formation professionnelle – recherche du juste milieu entre le concept modulaire et le concept professionnel (Matthias Pilz)
- Comblent le fossé entre théorie et pratique en matière de FEP aux Pays-Bas (Gäby Lutgens, Martin Mulder)

**Analyse des politiques de formation professionnelle**

- Stages pratiques en entreprise et programmes de formation: applications en Espagne (Fernando Marhuenda)
- La conception et l'évaluation des programmes de stages de formation en entreprise: profil de l'équipe de soutien (Miguel Aurelio Alonso García)
- Formation: l'urgence d'une modernisation – Mutations structurelles et internationalisation constituent les nouveaux enjeux (Arthur Schneeberger)
- Évolution dans les système irlandais de formation et d'enseignement: le cas du *Irish Leaving Certificate Applied* (Jim Gleeson)



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 Éric Fries Guggenheim (rédacteur en chef) par téléphone: (30) 2310 490 111, par fax (30) 2310 490 099 ou par courrier électronique à l’adresse suivante: [efg@cedefop.gr](mailto:efg@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° 26 mai – août 2002/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. (30-310) 490 111 Fax (30-310) 490 020  
E-mail: [info@cedefop.eu.int](mailto:info@cedefop.eu.int) Page d'accueil: [www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)  
Site interactif: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)

---

---