



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



Sabine Manning

WIFO (Forum de Recherche Éducation et Société), Berlin

Introduction

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

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

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

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

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

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

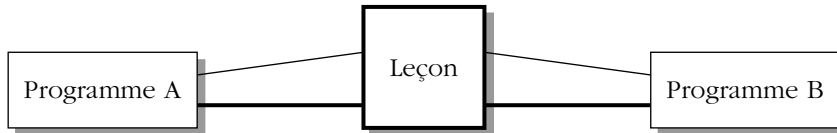
Parmi les projets pilotes ayant fait de cette approche un objectif commun, on trouve EUROPROF, POST-16 STRATEGIES/SPESNET (voir la liste des projets), et INTEQUAL/DUOQUAL. Le concept d'apprentissage mutuel et l'expérience pratique tirée de ce processus sont reflétés dans plusieurs études (Attwell, 1997;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

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



Tableau 1

Approche comparative de l'apprentissage mutuel



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

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

a) type I: prédominance d'un lien étroit entre le système éducatif et le marché de l'emploi, basé sur un système d'éducation à filières et sur une structure de qualifications adaptée aux conditions d'accès à l'emploi;

b) type II: prédominance d'un lien faible entre le système éducatif et le marché de l'emploi, proportion élevée d'enseignement professionnel en établissement scolaire couvrant de nombreuses spécialisations, suivi d'une formation au poste de travail;

c) type III: lien variable entre le système éducatif et le marché de l'emploi, caractérisé à la fois par un enseignement professionnel en établissement scolaire couvrant de nombreuses spécialisations et par une formation de type apprentissage/formation par le travail couvrant différents profils professionnels.

Analyse

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

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

Approche

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

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



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

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

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

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

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

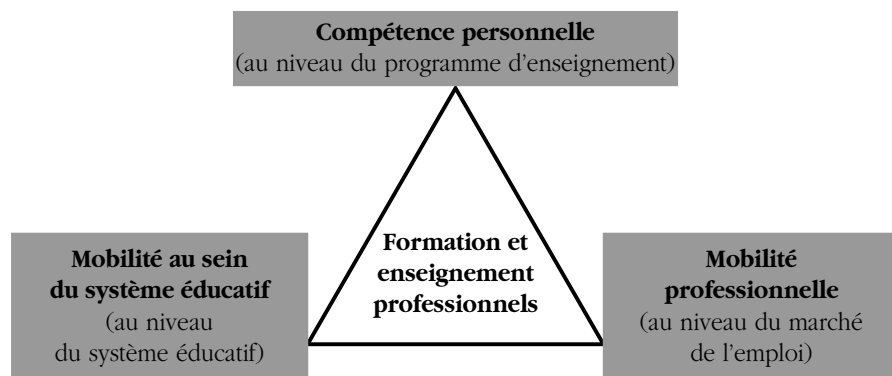
Critères de qualité des doubles qualifications

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

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

Critères de qualité de l'enseignement professionnel

Tableau 2



Typologie des cadres nationaux

Tableau 3

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

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

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

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



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

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

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

Problèmes posés par les doubles qualifications

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Tableau 4

Leçons tirées des programmes d'acquisition de doubles qualifications

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

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

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



Tableau 5

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

Programme d’enseignement / développement de compétences

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

Système éducatif / mobilité au sein du système éducatif

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

Marché de l’emploi / mobilité professionnelle

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

Mobilité au sein du secteur éducatif et mobilité professionnelle

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

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

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

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

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

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

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

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



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

Présentation

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

Conclusion

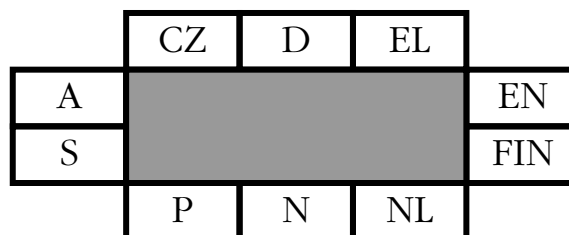
Les résultats de l'apprentissage mutuel confirment les hypothèses avancées au cours des phases précédentes du projet de partenariat, à savoir que:

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

Évaluation des programmes

Tableau 6

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



Chaque partenaire répond à trois questions:

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

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

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

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



Bibliographie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Liste des projets

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Université de Surrey, Surrey, Angleterre (IQ).

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

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

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

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

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

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

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

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

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