

**revue
européenne
de formation
professionnelle**

45

Revue européenne de formation professionnelle

N° 45 – 2008/3

**Cedefop – Centre européen
pour le développement
de la formation professionnelle**

Adresse postale: PO Box 22427
551 02 Thessaloniki, GRÈCE
Tél. +30 2310490111
Fax +30 2310490020
E-mail: info@cedefop.europa.eu
Internet:
www.cedefop.europa.eu

Publié sous la responsabilité de
Aviana Bulgarelli, Directrice
Christian Lettmayr, Directeur adjoint

Maquette
Rooster Design
Thessaloniki, Grèce

Printed in the European Union, 2009

N° de catalogue: TI-AA-08-045-FR-C

Clôture de la rédaction:
septembre 2008

Les opinions des auteurs ne reflètent pas obligatoirement la position du Cedefop. Les auteurs expriment dans la *Revue européenne de 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.

© Cedefop

Comité de rédaction

Président

Martin Mulder Université de Wageningen, Pays-Bas

Membres

Ireneusz Białecki Université de Varsovie, Pologne
Juan José Castillo Université Complutense de Madrid, Espagne
Eamonn Darcy Retraité de Training and Employment Authority – FÁS, Irlande,
Pascaline Descy Cedefop, Grèce
Jean-Raymond Masson Fondation européenne pour la formation, Turin, Italie
Teresa Oliveira Université de Lisbonne, Portugal
Kestutis Pukelis Université Vytautas Magnus de Kaunas, Lituanie
Peter Rigney Irish Congress of Trade Unions, Représentant du Conseil de direction du Cedefop
Eleonora Waltraud Schmid Cedefop, Grèce
Hilary Steedman London School of Economics and Political Science, Centre for Economic Performance, Royaume-Uni
Gerald Straka ITB/Groupe de recherche LOS, université de Brême, Allemagne
Ivan Svetlik Université de Ljubljana, Slovénie
Éric Verdier Centre National de la Recherche Scientifique, LEST/CNRS, Aix-en-Provence, France

Secrétariat de rédaction

Erika Ekström Ministère de l'emploi, Stockholm, Suède
Ana Luísa de Oliveira Pires École supérieure d'éducation, Institut polytechnique de Setúbal, Portugal
Tomas Sabaliauskas Centre de recherche sur l'éducation et la formation professionnelle, université Vytautas Magnus, Kaunas, Lituanie
Eveline Wuttke Université Johann Wolfgang Goethe Francfort, Allemagne

Rédacteur en chef

Éric Fries Guggenheim Cedefop, Grèce

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 à 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, les partenaires sociaux 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.

La *Revue européenne de formation professionnelle* est prévue à l'article 3 du règlement fondateur du Cedefop du 10 février 1975. Il n'en demeure pas moins que la *Revue* est indépendante. Elle s'est dotée d'un comité de rédaction évaluant les articles selon la procédure du double anonymat: les membres du comité de rédaction, et notamment les rapporteurs, ignorent qui ils évaluent, et les auteurs ignorent par qui ils sont évalués. Ce comité, présidé par un chercheur académique reconnu, est composé de chercheurs scientifiques auxquels s'adjoignent deux experts du Cedefop, un expert de la Fondation européenne pour la formation (ETF) et un représentant du Conseil de direction du Cedefop. La Revue européenne dispose d'un secrétariat de rédaction composé de chercheurs confirmés.

La Revue est indexée dans des bases de données bibliographiques renommées (voir http://www.cedefop.europa.eu/etv/projects_networks/EJVT/links.asp).

DOCUMENT DE POSITION

5

Former à l'action et à l'esprit d'entreprise – un objectif éducatif en Europe

Markus Th. Eickhoff

Cet article présente une approche élaborée par les organisations leaders de l'économie allemande pour l'acquisition de compétences entrepreneuriales dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie. L'objectif poursuivi est de contribuer, par des mesures éducatives appropriées, à promouvoir et à garantir l'existence des petites et moyennes entreprises.

RECHERCHE

34

Le partenariat social dans le processus d'accréditation des certifications professionnelles en Lituanie

Vidmantas Tūtlis, Lina Kaminskiė

L'article analyse le partenariat social dans le cadre de l'accréditation des certifications d'EPF en Lituanie. Il définit les facteurs qui influencent le partenariat social et passe en revue les perspectives de développement. Il fait référence à l'expérience de pays d'Europe occidentale et à la création ainsi qu'à la mise en œuvre du système national de certifications en Lituanie.

55

Développer les compétences par l'apprentissage dans le cadre du travail temporaire?

Gesa Münchhausen

Le développement des compétences dans le cadre du travail temporaire a été négligé jusqu'à présent. Cet article présente, dans les grandes lignes, les résultats obtenus dans le cadre d'un projet de recherche du BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung). Les résultats d'études de cas réalisées aux Pays-Bas et en France et d'enquêtes effectuées en Allemagne auprès de travailleurs intérimaires et d'agences de travail intérimaire montrent que les occasions de développement des compétences résident dans le travail temporaire proprement dit, sous la forme de l'apprentissage dans le cadre du travail et des compétences acquises de manière informelle dans ce cadre.

78

Les organisations internationales et l'évaluation des systèmes d'éducation et de formation: analyse critique et comparative

Claudia Neves

Cet article est le résultat d'une recherche basée sur une analyse critique comparative de documents de référence sur l'éducation et la formation élaborés par des organisations internationales. L'objectif principal était d'examiner les lignes «directrices» telles que définies actuellement pour l'éducation et la formation en tant qu'objectifs majeurs du millénaire.

99

Convictions des formateurs sur le savoir et l'apprentissage – une étude pilote

Sarah Müller, Karin Rebmann, Elisabeth Liebisch

Les résultats de notre étude pilote révèlent des différences entre les formateurs commerciaux au regard de quatre dimensions du savoir et de l'apprentissage, mais montrent que ces dimensions n'atteignent qu'un niveau moyen d'évolution. Des différences significatives peuvent être mises en évidence entre les débutants et les formateurs plus âgés.

119

Les femmes surdouées dans la formation professionnelle

Margrit Stamm, Michael Niederhauser

La présente étude évalue la mesure dans laquelle les femmes surdouées se distinguent de leurs collègues surdoués masculins en matière de formation professionnelle. Différences. Sur ce plan, le plus frappant est que les apprenties sont certes sensiblement moins résistantes au stress, mais qu'elles s'avèrent plus performantes que leurs homologues surdoués masculins dans certains domaines de compétence.

ANALYSE DES POLITIQUES D'EPF

132

Un regard sur l'apprentissage de niveau III au Portugal – Observations sur une étude de cas Ana Rute Saboga

Par rapport aux inégalités scolaires et à la façon dont l'école fait face à l'hétérogénéité des publics, notre propos est d'examiner comment la diversité de parcours alternatifs dans l'enseignement secondaire supérieur relevant de la scolarité post-obligatoire, notamment le système d'apprentissage, contribue à l'égalité des chances et au développement de projets scolaires et professionnels des jeunes.

157

Prolongement de la vie active dans une société vieillissante: se former à tout âge

Roger Hesse

Avec le vieillissement de la société, les responsables politiques sont conscients de la nécessité de maintenir les travailleurs seniors dans l'emploi. Cet article remet en cause les idées toutes faites sur les travailleurs seniors et prône la neutralité du critère de l'âge dans l'approche de la formation professionnelle: l'apprentissage doit devenir une habitude que l'âge ne doit pas modifier.

ÉTUDE DE CAS / ANALYSE COMPARATIVE

181

Intégration des personnes handicapées sur le lieu de travail aux Îles Baléares

Rosa Rosselló Ramon, Sebastià Verger Gelabert

Ce document a pour principal objectif d'examiner l'intégration des jeunes handicapés sur le marché du travail à la fin de la scolarité obligatoire dans la communauté autonome des Îles Baléares. Il dresse la synthèse des principaux avis recueillis auprès du personnel enseignant, des élèves et de quelques hommes d'affaires sur cette question et présente certains résultats préliminaires.

200

Comparaison des parcours professionnels conduisant à l'encadrement intermédiaire du secteur de la construction

Gerhard Syben

Sur la base d'une étude comparative, on décrit dans cet article l'adéquation entre les activités accomplies dans le cadre du processus de travail et les types de formation professionnelle initiale et continue de l'encadrement intermédiaire sur des chantiers de construction en Hongrie et en Allemagne. On présente également un aperçu de la situation dans d'autres pays étudiés et les conclusions tirées en ce qui concerne la politique de formation professionnelle.

À L I R E

231

Rubrique réalisée par le service documentation du Cedefop, avec l'appui de ReferNet.

Comité consultatif de la Revue européenne de formation professionnelle

Pr **Oriol Homs**, Directeur de la Fondation pour les initiatives européennes et la recherche en Méditerranée (CIREM), Espagne

Dr **Angela Ivančič**, Institut slovène pour l'éducation des adultes, Ljubljana, Slovénie

Pr Dr **Andris Kangro**, Doyen de la Faculté d'éducation et de psychologie, Université de Lettonie

Pr Dr **Joseph Kessels**, Consultant et Professeur de Développement des ressources humaines, Université de Twente, Pays-Bas

André Kirchberger, ancien Chef de la division Politiques de formation à la Commission européenne – Consultant international
Éducation/Formation/Emploi

Pr Dr **Rimantas Laužackas**, Vice-Recteur, Université Vytautas Magnus, Kaunas, Lituanie

Dr **Philippe Méhaut**, Directeur de recherche, Centre national de la recherche scientifique, LEST, Aix-en-Provence, France

Pr Dr **Reinhold Nickolaus**, Institut de pédagogie et de psychologie, Stuttgart, Allemagne

Pr Dr **Antonio Novoa**, Recteur et Professeur de sciences de l'éducation, Université de Lisbonne, Portugal

Pr Dr **Philip O'Connell**, Institut de recherche économique et sociale (ESRI), Dublin, Irlande

Pr Dr **George Psacharopoulos**, Réseau européen d'experts en économie de l'éducation (EENEE), Athènes, Grèce

Pr Dr **Paul Ryan**, Professeur d'économie du travail et formation, King's College, Université de Londres, Royaume-Uni

Dr **Hanne Shapiro**, Institut technologique du Danemark

Pr Dr **Albert Tuijnman**, Économiste, Banque européenne d'investissement, Luxembourg

Éditorial

Chers lecteurs, chers auteurs,

Le rôle de la *Revue européenne de formation professionnelle* est de diffuser les résultats de la recherche, des politiques et des pratiques dans toute l'Europe et au-delà. En publiant des articles écrits par des chercheurs et des spécialistes, elle met à la disposition des décideurs politiques, des chercheurs et des praticiens de nombreux pays les résultats de recherches de haute qualité, notamment ceux de recherches comparatives transnationales.

Ce numéro de la Revue européenne comprend dix articles, qui présentent des recherches, des analyses de politiques ou des études de cas. Il couvre une large gamme de questions cruciales en matière de formation et d'enseignement professionnels, telles que les idées des formateurs sur le savoir et l'apprentissage, les différences entre hommes et femmes dans le cadre de l'apprentissage, le rôle de l'enseignement secondaire dans la promotion de l'égalité des chances, l'intégration des jeunes handicapés sur le marché du travail ou les partenariats sociaux dans les systèmes de validation et de qualification. En ce qui concerne le lien entre emploi, formation et compétences, les articles traitent de la pensée entrepreneuriale, des possibilités de développement des compétences dans le travail temporaire, des évolutions de carrière des cadres moyens dans le secteur de la construction et de l'apprentissage chez les travailleurs seniors. Le discours des organisations internationales sur le développement et l'évaluation des systèmes d'éducation et de formation fait également l'objet d'un article.

Ce numéro 45 clôt toutefois un chapitre de l'histoire de la Revue européenne, qui était jusqu'à présent publiée en cinq langues. À partir de 2009 et du numéro 46, la Revue sera publiée uniquement en anglais. Cette modification de la politique linguistique de la Revue résulte de l'évolution de la politique européenne d'enseignement et de formation professionnels, qui impose de nouvelles exigences au Cedefop. Celui-ci est de plus en plus sollicité pour apporter son assis-

tance à l'UE, aux États membres et aux partenaires sociaux dans le développement de nouvelles politiques et d'approches, d'outils et de principes européens, afin de moderniser les systèmes européens d'enseignement et de formation professionnels et d'en faire les meilleurs du monde. Ces exigences, ainsi que de fortes contraintes budgétaires qui affecteront le Cedefop à partir de 2009, ont imposé au Centre un recentrage de ses activités et de ses ressources (1).

Bien que publiée uniquement en anglais, la Revue continuera à former un lien entre recherche, politique et pratique. Elle continuera à permettre une meilleure compréhension de l'évolution de l'enseignement et de la formation professionnels. J'espère donc bien sûr que vous continuerez à lire la Revue européenne et à la considérer comme une précieuse source d'information sur la recherche, les politiques et le débat scientifique dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels au niveau européen et national.

Pour conclure cet éditorial, j'aimerais également remercier Éric Fries Guggenheim, rédacteur en chef de la *Revue européenne de formation professionnelle* ces huit dernières années. Il sera remplacé par une équipe du Cedefop, qui poursuivra la meilleure tradition d'analyse de la Revue.

Aviana Bulgarelli
Directrice du Cedefop

(1) Budget prévisionnel 2009, décision du Conseil de direction du Cedefop de mars 2008.

Former à l'action et à l'esprit d'entreprise – un objectif éducatif en Europe

Markus Th. Eickhoff

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Conseil de l'économie allemande pour la formation professionnelle)

RESUMÉ

Sous l'angle d'une *approche générale*, l'entrepreneuriat, en tant que mentalité et comportement face au travail, concerne tous les actifs et constitue ainsi un facteur de compétence central. Sous l'angle d'une *approche spécifique*, il est, en outre, pour tous ceux qui exercent ou désirent exercer une activité indépendante, une condition sine qua non sans laquelle la création et la gestion d'une entreprise ne sauraient réussir. Cela vaut notamment pour les petites et moyennes entreprises qui, en matière d'emploi, de formation professionnelle, de valeur brute ajoutée, de chiffre d'affaires, d'innovation, de compétitivité et d'objectifs de politique sociale, sont les piliers de l'économie européenne.

L'entrepreneuriat n'est pas une compétence isolée: il couvre tout un faisceau de qualifications (clés) comme l'esprit d'initiative, la créativité et l'ambition. L'approche visant à promouvoir l'entrepreneuriat, telle qu'élaborée par les organisations leaders de l'économie allemande, tient systématiquement compte dès l'école (établissements d'enseignement général) de cet ensemble de compétences et les développe de manière ciblée en une attitude entrepreneuriale face au travail. Dans le cadre de la formation continue et de l'enseignement universitaire sont proposées des compétences concrètes ouvrant la voie au management et à la création d'entreprise. La réalisation d'une éducation à l'entrepreneuriat durable est assujettie à la mise en œuvre tout au long de ces phases de différentes mesures associées et coordonnées.

Mots clés

Education policy, Enterprise, Europe, Lifelong learning, Economy policy, Community institutions

Politique éducative, entreprises, Europe, apprentissage tout au long de la vie, politique économique, institutions de la Communauté européenne

L'entrepreneuriat: un faisceau complexe de qualifications

Les études sur l'avenir du travail montrent que les futures biographies professionnelles afficheront de plus en plus une alternance entre activités salariées et indépendantes, ainsi qu'entre des périodes de formation continue et de chômage (voir Plath, 2000, p. 583 sqq., et à titre de complément Paulini-Schlottau, 2004, p. 11). Dans le cadre des structures modernes de travail avec des entreprises à hiérarchie horizontale, les salariés ⁽¹⁾ seront appelés à travailler en tant qu'entrepreneurs dans l'entreprise, c'est-à-dire comme «intrapreneurs» ⁽²⁾. Il s'ensuit que l'esprit d'entreprise ⁽³⁾ gagne de plus en plus en importance, et ce dans toute l'Europe.

Par entrepreneur, il faut donc entendre une personne qui, pour elle-même (entrepreneur) ou pour d'autres (intrapreneur), recherche activement les potentiels du marché, les reconnaît et les exploite économiquement, de manière innovante, sur la base de nouvelles combinaisons de facteurs de production (voir Eickhoff, 2006, p. 51). Si donc entrepreneurs et intrapreneurs sont compris comme des entrepreneurs, le concept d'entrepreneuriat utilisé dans le présent article correspond sans doute à ce que d'autres appellent l'esprit d'entreprise, l'initiative entrepreneuriale ou la culture de l'indépendance ⁽⁴⁾.

Mais en quoi se distingue un entrepreneur? Quelles sont les qualités et aptitudes dont il doit disposer? Dans quelles situations considérées comme typiques du monde du travail doit-il agir avec compétence? Un examen détaillé de la recherche sur l'entrepreneuriat ⁽⁵⁾ – pour la phase préliminaire et la phase de création

⁽¹⁾ Pour une meilleure lisibilité du texte, seule la forme générique masculine est utilisée. Toutes les positions et professions indiquées valent naturellement tant pour les hommes que pour les femmes.

⁽²⁾ Pour l'utilisation du concept «intrapreneur(iat)», voir Pinchot 1988, p. 7, Wolff; von Wulffen 1999, p. 252, et Paulini-Schlottau, 2004, p. 15.

⁽³⁾ Compte tenu des objectifs européens qui sous-tendent le présent article, le concept d'entrepreneuriat est ici utilisé en tant que synonyme d'esprit d'entreprise.

⁽⁴⁾ Au sujet de la diversité des définitions de la notion d'entrepreneuriat, voir aussi Hekman, 2006, p. 22 sqq. et, à titre de complément, voir aussi Commission européenne/Direction générale Entreprises, 2003, p. 7 et 12, Sternberg et al., 2006, p. 34, ainsi que le site <http://www.desire-project.org>; [cité le 05.09.2006].

⁽⁵⁾ Tandis que les États-Unis et la Grande-Bretagne disposent d'une longue tradition en matière de recherche sur l'entrepreneuriat, ce domaine est relativement récent dans certains États de l'Europe, notamment en Europe centrale et de l'est, (voir Klandt et Münch, 1990, p. 172).

d'une entreprise ⁽⁶⁾ – et de la théorie du management – pour la phase post-crétion –, devrait permettre de répondre à ces questions. L'analyse de 26 sources spécialisées a permis de recenser 102 qualifications ⁽⁷⁾ (énumérées en annexe) pour la création et la gestion d'une entreprise.

L'analyse effectuée montre que les qualifications dont doit disposer un entrepreneur sont un faisceau complexe de qualifications se composant principalement de «qualifications clés» ⁽⁸⁾. Toutefois, par manque de précision, de clarté, de fonctionnalité et d'exhaustivité, la liste présentée en annexe ne saurait avoir qu'un caractère indicatif ⁽⁹⁾ (voir Eickhoff, 2006, p. 65 et 67). En outre, dans le cas de certaines qualifications – comme par exemple la «représentation de l'entreprise à l'extérieur» – il s'agit de tâches à partir desquelles il est seulement possible, ensuite, de déduire des qualifications. Il convient donc de souscrire aux critiques suivant lesquelles la signification d'un catalogue de tâches de ce type est limitée (voir Frese, 1987, p. 89). De telles listes sont trop générales et s'appliquent à un nombre d'activités et de qualifications beaucoup trop important. En outre, la «force portante» de leur base empirique reste douteuse.

La multitude des qualifications d'entrepreneurs identifiées ne sert pas l'objectif poursuivi ici. C'est pourquoi nous procéderons à leur regroupement en qualifications essentielles.

Les qualifications essentielles sont scindées en trois domaines en fonction du contenu:

1. innovation,
2. création d'entreprise,
3. gestion d'entreprise.

Ces domaines constituent ainsi une synthèse des qualifications entrepreneuriales identifiées (voir Eickhoff, 2006, page 85 sqq.).

⁽⁶⁾ Le processus de création est ordinairement scindé en trois étapes, généralement temporaires, à savoir une phase préliminaire, une phase de création et une phase postcrétion (voir à titre d'exemple, Weihe, 1994, p. 107). L'activité d'entrepreneur peut ensuite être systématisée en deux volets d'activités, généralement fonctionnels, à savoir la création et la gestion de l'entreprise (voir Eickhoff, 2006, p. 57 sqq.).

⁽⁷⁾ Les qualifications décrivent les exigences requises en fonction d'un poste de travail (voir Sloane; Twardy; Buschfeld, 2004, p. 108).

⁽⁸⁾ Les débats sur les qualifications et compétences clés remontent aux années soixante-dix et sont étroitement liés au nom de Mertens qui, sous le concept de qualifications clés, comprenait des objectifs éducatifs supérieurs ouvrant la porte à la simple acquisition d'un savoir spécialisé (voir Gonon, 2006, p. 427).

⁽⁹⁾ Jusqu'à présent, les qualifications les plus fréquemment analysées par la recherche sur l'entrepreneuriat sont: la motivation, la prise de risques et la créativité/innovation (voir Schmitt-Rodermund; Silbereisen 1999, p. 116).

Domaine 1: Qualifications essentielles relatives à l'innovation

L'entrepreneur pourra développer des innovations et les imposer sur le marché. Dans ce contexte, il pourra:

- 1.1. ... développer de nouveaux produits et/ou qualités de produits et les produire;
- 1.1. ... développer de nouveaux procédés de production et les mettre en pratique;
- 1.1. ... développer de nouvelles structures organisationnelles et les mettre en œuvre;
- 1.1. ... identifier de nouveaux marchés d'approvisionnement et les exploiter;
- 1.1. ... créer de nouveaux débouchés de vente et les exploiter.

Domaine 2: Qualifications essentielles relatives à la création d'entreprise

Ce domaine ne concerne en fait que les entrepreneurs indépendants, mais il englobe également certaines compétences clés qui sont aussi souhaitables pour les intrapreneurs. Un entrepreneur pourra:

- 2.1. ... rassembler toutes les informations nécessaires à la création d'une entreprise;
- 2.2. ... élaborer un projet de création et le concrétiser;
- 2.3. ... négocier les contrats pertinents pour cette création;
- 2.4. ... effectuer les formalités d'enregistrement de l'entreprise.

Domaine 3: Qualifications essentielles relatives à la gestion d'entreprise

Ce domaine se rapporte à la phase post-crédation et concerne à nouveau, à part égale, les indépendants et les intrapreneurs. Un entrepreneur pourra:

- 3.1. ... déterminer un éventail d'objectifs complexes à poursuivre;
- 3.2. ... planifier les opérations de l'entreprise en fonction des objectifs;
- 3.3. ... prendre des décisions dans tous les domaines de l'entreprise;
- 3.4. ... encadrer la mise en œuvre des décisions;
- 3.5. ... contrôler dans quelle mesure les objectifs de l'entreprise ont été atteints en encadrant et en clôturant les processus y afférents.

Approche des organisations leaders de l'économie allemande

En Allemagne, l'éducation à l'entrepreneuriat revêt une importance toute particulière en raison du développement en dessous de la moyenne de l'esprit d'entreprise et des activités de création d'entreprise (voir Sternberg et al., 2006, p. 12), ce qui laisse également craindre un certain nombre d'effets négatifs pour la compétitivité, la croissance économique et l'emploi. Les personnes interrogées dans ce contexte dans le cadre du projet *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) (suivi global de l'entrepreneuriat) doutent, d'une part, de disposer des aptitudes et de l'expérience nécessaires à une activité d'entrepreneur⁽¹⁰⁾. D'autre part, il règne en Allemagne une peur de l'échec particulièrement forte⁽¹¹⁾. Ces deux aspects – manque de confiance en soi et peur d'échouer – sont les deux causes qui expliquent le volume inférieur à la moyenne des activités entrepreneuriales en Allemagne. Pour y remédier, le rapport GEM invite à améliorer la qualification des futurs créateurs d'entreprise et à favoriser une culture sociétale de l'indépendance⁽¹²⁾.

Nous présentons ci-après une approche élaborée par les organisations leaders de l'économie allemande représentées au sein du *Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung* (ci-après le «KWB») (13), qui fait actuellement l'objet d'une discussion en Allemagne et qui peut également contribuer utilement au développement d'initiatives européennes. Cette approche a été développée en concertation avec tous les secteurs économiques et présentée, d'une part, à des experts appartenant au monde pratique de la formation professionnelle, issus par exemple d'entreprises ayant un rayon d'action européen ou mondial et, d'autre part, à des spécia-

(10) Voir Sternberg et al., 2006, p. 20. L'enquête des experts montre au demeurant que ce manque de confiance en soi n'est pas forcément justifié (voir l'ouvrage précité, p. 21).

(11) Voir Sternberg; Brixy; Schlapfner, 2006, p. 22. L'Eurobaromètre 2004 montre que la peur d'échouer n'est d'ailleurs pas une caractéristique purement allemande (voir Comité de gestion du programme entreprise, 2005, p. 22).

(12) Voir Sternberg; Brixy; Schlapfner, 2006, p. 25 sqq., p. 31 sqq. et p. 43 sqq. Des efforts intensifs visant à la promotion d'une culture entrepreneuriale sont déployés partout en Europe (voir Commission européenne/Direction générale Entreprises, 2003, p. 12 et 25).

(13) Le KWB est l'organe de coordination centrale de l'économie allemande ayant «pour mission générale de coordonner les intérêts des employeurs et de développer en les articulant des positions communes de l'économie en matière de formation professionnelle» (Diedrich-Fuhs, 2006, p. 311). Les organes de tutelle du KWB sont les suivants: Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, der Deutsche Industrie- und Handelskammertag, Zentralverband des Deutschen Handwerks, Hauptverband des Deutschen Einzelhandels, Bundesverband der Deutschen Industrie, Bundesverband des Deutschen Groß- und Außenhandels, Bundesverband der Freien Berufe und Deutscher Bauernverband (voir ouvrage précité).

listes de la recherche et de la politique de formation professionnelle. Les réactions reçues jusqu'ici sont positives.

Objectif de l'approche

Fin octobre 2006, la Commission européenne et le gouvernement norvégien ont organisé à Oslo une conférence sur l'éducation à l'entrepreneuriat. Les conclusions principales de cette conférence ont été publiées dans l'agenda d'Oslo pour l'éducation à l'entrepreneuriat en Europe ⁽¹⁴⁾. En son point A4, le catalogue des objectifs et des mesures énonce:

«Mettre en place des stratégies nationales en faveur de la formation à l'entrepreneuriat, comportant des objectifs clairs à tous les niveaux d'enseignement. Ces stratégies devraient faire appel à la participation active de tous les acteurs concernés (publics et privés) et définir des lignes de force générales assorties d'actions concrètes. Ces dernières iront de l'inclusion de l'entrepreneuriat dans les cursus nationaux à l'aide apportée aux écoles et aux enseignants, afin qu'en définitive, les jeunes puissent acquérir des compétences entrepreneuriales tout au long de leur parcours éducatif, selon une ligne cohérente..»

L'approche proposée d'une éducation à l'entrepreneuriat ⁽¹⁵⁾ impliquant toutes les phases éducatives entend dégager une voie pour atteindre cet objectif. Elle est conçue comme un cursus, dans le sens du résultat d'une réflexion didactique (voir Jongebloed; Twardy 1983, p. 176) qui intègre toutes les questions didactiques: groupes cibles, intentions (buts), contenus, méthodes et contrôle de l'enseignement et des résultats d'apprentissage (voir Böhm, 2000, p. 118). Cette stratégie a pour but d'élargir les approches qui ont été élaborées jusqu'à présent dans le cadre de l'éducation à l'entrepreneuriat afin de parvenir à une formule globale cohérente impliquant toutes les phases éducatives. Les objectifs de chaque phase éducative se complètent et se cumulent, de sorte que chacune d'entre elles est reliée à une croissance ciblée des compétences au sens d'une professionnalisation continue. Un tel cursus spiralaire ⁽¹⁶⁾ requiert, au cours de chacune des phases de formation, une

⁽¹⁴⁾ Voir www.ec.europa.eu/enterprise/Entrepreneurship/support_measures/training_education/doc/oslo_agenda_final.pdf; [cité le 09.07.2007].

⁽¹⁵⁾ S'agissant des explications suivantes, voir notamment Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006a.

⁽¹⁶⁾ Un cursus spiralaire est caractérisé par une adaptation de la structure de l'enseignement et du processus d'apprentissage au niveau de développement et de maturité des apprenants. Reprenant les sujets déjà abordés au cours de phases de développement antérieures, il en tient toujours compte au cours des phases suivantes en les approfondissant (voir Bruner 1970, p. 61 sqq.).

adaptation des thèmes et méthodes éprouvés ainsi que des contrôles des enseignants et apprenants aux différents groupes cibles et buts recherchés. Cette solution devrait donc permettre de dégager une formule globale et cohérente.

L'éducation à l'entrepreneuriat en différentes phases éducatives ⁽¹⁷⁾

La constatation que les enfants et les adolescents doivent être impliqués dans l'éducation à l'entrepreneuriat constitue le point de départ de l'approche. Dans l'esprit de l'apprentissage tout au long de la vie, l'acquisition de compétences ⁽¹⁸⁾ englobant également celles requises pour la gestion autonome et la création d'une entreprise doit s'effectuer dans le cadre de la formation professionnelle initiale ou continue, au niveau scolaire, de l'entreprise et même en établissement supérieur, en fonction des intérêts et aptitudes des apprenants et des possibilités respectives dans les différentes branches, écoles (supérieures) et entreprises ⁽¹⁹⁾.

Conformément au cursus spiralaire, chaque phase de développement individuelle – depuis l'enfant jusqu'à l'adulte – se trouve reliée à un autre objectif relatif à l'entrepreneuriat. Les enfants et adolescents (niveau primaire et niveau secondaire d'enseignement général) doivent apprendre à percevoir l'entrepreneuriat comme une attitude de base positive ⁽²⁰⁾. Ils doivent acquérir un premier aperçu des fonctions et du rôle social des entreprises. Pour ce faire, il est nécessaire que les adolescents prennent conscience de ce qu'est une entreprise et reconnaissent l'entrepreneuriat comme un facteur économique et de compétitivité, une possibilité de réinsertion pour les chômeurs et les personnes défavorisées et un instrument de cohésion sociale dans les régions moins développées (voir Communication de la Commission, 2006, p. 3).

Les jeunes (en formation professionnelle) doivent prendre conscience que l'esprit d'entreprise est une attitude indispensable à tout entrepreneur et qui, à l'avenir, sera aussi de plus en plus exigée

⁽¹⁷⁾ Voir Eickhoff, 2007a.

⁽¹⁸⁾ Par compétences on entend les capacités d'un individu – c'est-à-dire les dispositions – qui lui permettent un comportement relativement stable. Les compétences sont le pendant des qualifications (exigences requises pour un poste de travail (voir Sloane; Twardy; Buschfeld, 2004, p. 108).

⁽¹⁹⁾ Pour une intégration de la l'entrepreneuriat dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie, voir aussi Commission européenne/Direction générale Entreprises, 2003, p. 15, et Commission européennes, 2006, p. 5.

⁽²⁰⁾ L'éducation à l'esprit d'entreprise constitue un élément clé du Pacte européen pour la jeunesse qui a été adopté en 2005 (voir Commission européenne, 2006, p. 4).

des salariés (voir Commission européenne/Direction générale Entreprises et industrie, 2005, p. 7). Cette phase sera appelée phase de sensibilisation. Une telle attitude face au travail contribue de manière déterminante à l'employabilité et ouvre aussi, le cas échéant, des perspectives de carrière en tant qu'indépendant. Vue sous cet angle, l'éducation à l'entrepreneuriat contribue également à la réduction du chômage des jeunes, immense défi à relever, tout au moins dans certaines parties de l'Europe ⁽²¹⁾.

Les conditions de création ou de reprise d'une entreprise immédiatement après la formation professionnelle initiale s'avèrent particulièrement favorables dans certaines professions ou certaines branches. C'est le cas par exemple dans le commerce de détail et dans de nombreux secteurs de services. Dans les professions faisant partie de ces secteurs, la formation prévoit déjà une initiation aux activités indépendantes. Au cours de leur formation, les jeunes doivent éprouver leurs aptitudes en tant qu'entrepreneurs, par le biais de jeux ou d'entreprises d'étudiants ⁽²²⁾, et décider ensuite s'ils désirent s'engager dans une carrière d'entrepreneur ou d'intrapreneur. Cette décision présuppose une certaine maturité par rapport à l'entrepreneuriat.

La création ou la reprise et/ou la gestion d'une entreprise requièrent, comme nous l'avons exposé plus haut, de nombreuses compétences. Ces compétences doivent être consolidées notamment dans le cadre de la formation continue. L'entrepreneuriat doit déjà être abordé dans la formation continue du personnel spécialisé afin de développer un comportement entrepreneurial. Les stages pour cadres et les séminaires de création d'entreprises réservent une place centrale aux compétences concrètes en matière de management, gestion et création d'entreprise (approche spécifique). Cela vaut également pour les manifestations sur l'entrepreneuriat organisées dans le cadre de la formation générale. Dans ce contexte, un passage simplifié entre formation professionnelle et générale, dans le sens

⁽²¹⁾ Voir Rump; Eilers, 2006, p. 83, *Entrepreneurship* als einen Aspekt der Beschäftigungsfähigkeit ansehen (considérer l'esprit d'entreprise comme un facteur d'employabilité). Au sujet du chômage parmi les jeunes en Europe, voir Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2006, p. 16.

⁽²²⁾ Un groupe d'experts international a identifié 82 programmes de mini-entreprises en Europe (voir Commission européenne/Direction générale Entreprises et industrie, 2005, p. 20). Cette méthode offre un grand nombre d'atouts permettant un développement durable de l'éducation à l'entrepreneuriat (pour plus de détails voir Commission européenne/Direction générale Entreprises et industrie, 2005, p. 23 sqq.). Pour d'autres exemples méthodiques d'approches pratiques visant à stimuler l'esprit d'entreprise dans le cadre de la formation professionnelle initiale, voir Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung 1984 et Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006b.

Tableau 1. L'entrepreneuriat, une tâche éducative européenne ⁽²³⁾

Groupe cible	Objectif ⁽²⁴⁾	Entrepreneuriat en tant que	Propositions de transposition
Enfants (niveaux primaire/ secondaire)	Prise de connaissance	État d'esprit positif	Intégration de l'économie dans les programmes d'enseignement Formation permanente des enseignants
Jeunes (formation professionnelle)	Sensibilisation	Attitude entrepreneuriale face au travail	Promotion intégrée des compé- tences clés et des contenus spécifiques
	Maturité	Développement progressif d'activités indépendantes professionnelles	Stimulation par les méthodes Compléments spécifiques pour des professions données (qualifi- cations complémentaires/ modules optionnels)
Adultes (Perfectionnement professionnel et enseignement supérieur)	Compétence	Comportement entrepreneurial au travail	Formation continue pour personnel spécialisé Formation de cadres
	Optimisation	Compétence en matière de management, gestion et création d'entreprise	Séminaires consacrés à la créa- tion d'entreprise <i>Coaching</i> , conseil, ateliers, séminaires

de la perméabilité examinée lors de l'Agora du Cedefop en février 2007 à Thessalonique (voir Cedefop, 2007), pourrait donner des impulsions supplémentaires à une éducation à l'entrepreneuriat impliquant toutes les phases éducatives. En résumé, formation professionnelle continue et formation générale se consacrent à l'acquisition proprement dite des compétences entrepreneuriales.

Les personnes exerçant depuis un certain temps des activités d'entrepreneur, et peut-être même sur le point de les élargir en assumant la direction d'une nouvelle filiale, par exemple, doivent pouvoir apprécier le niveau de leur réussite actuelle, en identifiant et analysant points forts et faiblesses. Cette phase de formation est placée sous le signe de l'optimisation, au sens d'un processus d'amélioration continue.

⁽²³⁾ À l'instar du Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006a, p. 2.

⁽²⁴⁾ Sur la base de la systématisation Sensibilisation – Maturité – Compétence (voir Braukmann, 2003, p. 109). *The Consortium for Entrepreneurship Education propose les degrés de base, Competency Awareness und Creative Applications* (voir *Consortium for Entrepreneurship Education*, 2006, p. 5).

Le secteur économique considère qu'il faut agir au niveau de la politique de l'éducation

La question demeure de savoir comment agir au niveau politique et mettre en œuvre une éducation à l'entrepreneuriat durable et impliquant toutes les phases éducatives. L'économie en tant que discipline devrait être intégrée dans les programmes des établissements d'enseignement général, de niveau primaire et secondaire. En outre, il est nécessaire que les enseignants soient qualifiés en conséquence. L'image première (et parallèlement indélébile) de l'entreprise et de l'économie étant transmise par les enseignants, il est indispensable qu'ils soient préparés à cette tâche dans le cadre de leur formation initiale et continue. À cet égard, des stages en entreprise et une coopération régulière avec des entreprises s'avèrent particulièrement utiles (voir Commission européenne, 2006, p. 5 et p. 12). Les approches d'enseignement en équipe (*team teaching*), où un professeur et un représentant d'une entreprise conçoivent et assument conjointement les cours, méritent d'être tout particulièrement soulignées. En outre, la mise à disposition de guides pédagogiques, de scénarios et documentations sur des sujets spécifiques est également très utile aux enseignants.

Comme un grand nombre de qualifications entrepreneuriales sont des qualifications clés – qui sont en général étroitement liées à un contenu spécifique –, il est, dans le cadre de la formation initiale, tout à fait possible de recourir aux contenus des programmes d'enseignement réguliers déjà existants. Les compétences correspondantes sont ainsi transmises en étant intégrées aux contenus, où s'insèrent tout naturellement des aspects comme l'orientation sur la clientèle dans le commerce, ou l'assurance qualité dans le cadre de la formation aux métiers de l'industrie, par exemple. L'éducation à l'entrepreneuriat crée ainsi des liens complémentaires avec la stratégie entrepreneuriale et de concurrence en stimulant les compétences entrepreneuriales nécessaires comme, par exemple, la capacité d'empathie envers le client ou l'attachement à la qualité dans les processus de production. Pour la transmission des compétences entrepreneuriales citées, on notera que les méthodes où l'apprenant dispose d'un niveau de participation relativement élevé – comme, par exemple, les études de cas, les jeux ou les projets – sont particulièrement fructueuses.

En ce qui concerne les professions nettement liées à l'entrepreneuriat, il convient d'élargir encore la palette des possibilités offertes afin de permettre une intensification de l'intégration de l'entrepreneuriat dans la formation. À cet égard, des possibilités de perfec-

tionnement offertes parallèlement à la formation (appelées qualifications complémentaires) ou la création de modules optionnels correspondants dans la formation s'avèrent être des mesures appropriées ⁽²⁵⁾.

Dans le cadre de la formation professionnelle également, une formation à l'entrepreneuriat est nécessaire pour les enseignants et les formateurs d'entreprise. Il conviendrait de leur présenter les méthodes particulièrement appropriées pour ce thème ou les projets actuels, car c'est précisément à travers un tel échange d'expériences entre praticiens qu'ils pourront identifier les facteurs importants qui permettront de donner une impulsion à l'éducation à l'entrepreneuriat.

Au niveau du **perfectionnement professionnel** et de l'**enseignement universitaire**, l'entrepreneuriat peut être intégré dans les thèmes existants, comme par exemple à travers la formation de cadres ou dans une série de cours au niveau de l'enseignement supérieur. Mais il peut également être traité à part dans le cadre de séminaires sur la création d'entreprise, par exemple. Les mesures mises en œuvre au niveau du perfectionnement professionnel et de l'enseignement supérieur sont fréquemment complétées par des dispositifs de conseil et d'assistance ou du *coaching*. Les entrepreneurs peuvent ainsi recourir à une aide externe individualisée se rapportant à une situation de travail ou un problème concret.

Exemple de transposition: la formation professionnelle dans le commerce de détail en Allemagne

En Allemagne, l'éducation et la formation continue uniforme au niveau fédéral sont régies par des règlements qui fixent entre autres les contenus et les examens. Les carrières types dans le secteur du commerce de détail démarrent par une formation au métier de vendeur (durée: deux ans) ou d'agent de vente du commerce de détail (trois ans). Dans le cadre de la formation continue facultative, il est ensuite possible d'acquérir, de façon ciblée, un savoir-faire pour

⁽²⁵⁾ Au sujet de l'acceptation au niveau des entreprises de qualifications complémentaires ou de modules facultatifs dans le cadre de l'éducation à l'entrepreneuriat, voir Paulini-Schlottau, 2004, p. 96. Plus de la moitié des entreprises interrogées dans le cadre d'une étude empirique se prononcent en faveur de telles qualifications complémentaires et environ un tiers d'entre elles pour la mise en place de modules optionnels. Seuls 11 % des représentants d'entreprise interrogés estiment qu'une intégration obligatoire en cours d'apprentissage s'avère nécessaire.

assumer des tâches à un échelon supérieur. Une formation complémentaire permet ainsi, entre autres, de devenir assistant commercial du commerce de détail (environ 400 heures de cours) ou spécialiste commercial (plus de 500 heures de cours) et d'exercer des activités d'encadrement moyen en tant que substitut ou chef de service adjoint, par exemple. L'acquisition du diplôme de spécialiste en gestion commerciale (plus de 700 heures de cours) prépare, quant à elle, à l'exercice d'activités en tant que chef de département, directeur de marché ou commerçant indépendant. Il existe également différents cursus de gestion d'entreprise ouvrant des perspectives de carrière en tant que cadres supérieurs.

Le commerce de détail offrant déjà très tôt des perspectives d'activités indépendantes, certaines entreprises filialisées désirent s'assurer une relève de jeunes cadres en encourageant dans cet objectif de jeunes apprenants dès leur formation. En 2004, une nouvelle réglementation avait ajouté, en tant que base à une indépendance entrepreneuriale, une qualification complémentaire dans la formation à la profession d'agent de vente du commerce de détail. Les qualifications complémentaires peuvent être obtenues parallèlement à la formation, sans aucun effet sur l'examen final. Le commerce de détail a très tôt signalé le manque d'attrait du module ainsi offert aux apprenants et a sollicité la conversion de ces qualifications complémentaires en qualifications optionnelles intégrées à l'examen final (voir Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006a, p. 3). Cette demande a pu être satisfaite en 2007 dans le cadre d'un amendement du règlement de formation.

Les assistants commerciaux doivent assumer de manière autonome et responsable des tâches spécifiques, organisationnelles et d'encadrement dans le domaine des ventes en utilisant des instruments propres à la gestion d'entreprise et des ressources humaines. Par exemple, les cursus de préparation offrent, dans des champs thématiques comme l'encadrement/la communication/l'autogestion et la gestion des ressources humaines, de bonnes possibilités d'intégrer l'entrepreneuriat. Il en est de même pour la formation de spécialiste commercial. Les spécialistes commerciaux doivent assumer de manière autonome et responsable des tâches de planification, de pilotage, de réalisation et de contrôle d'activités et de situations commerciales en utilisant des instruments de pilotage propres à la gestion d'entreprise et des ressources humaines. Parmi les contenus en liaison avec l'entrepreneuriat s'inscrivent par exemple la gestion/direction d'une entreprise et la gestion du personnel. La gestion d'entreprise comprend en outre des thèmes comme l'indépendance entrepreneuriale et les plans d'affaires.

Les spécialistes en gestion d'entreprise doivent, en faisant preuve de compétence entrepreneuriale, élaborer de manière ciblée et responsable des solutions répondant aux questions de gestion qui se posent aux entreprises. Dans ce contexte s'inscrivent entre autres la définition et la mise en œuvre de stratégies dans le cadre d'une gestion et d'une direction/coordination durables des processus de performance de l'entreprise compte tenu des conditions cadres juridiques.

L'exemple de transposition que nous venons de décrire montre que les conditions cadres réglementaires sont suffisantes pour mettre en œuvre l'entrepreneuriat en fonction des besoins. Les activités indépendantes dans le commerce de détail offrant à un stade relativement précoce une perspective de carrière, l'entrepreneuriat sera intégré dans l'apprentissage à la profession d'agent de vente du commerce de détail en tant que qualification optionnelle. Certaines options consécutives de formation continue contiennent de nombreux thèmes en liaison directe avec l'entrepreneuriat. Il convient donc d'exploiter ces potentiels dans le cadre des cursus de préparation, c'est-à-dire au niveau didactique micro. Pour éviter des redondances non désirées entre les différentes phases éducatives, il est recommandé de tenir compte de l'approche résumée au tableau 1, notamment en ce qui concerne la dimension «objectifs».

À l'étranger, la scène est dominée par des réflexions méthodologiques

À l'échelon international, il existe toute une variété d'approches méthodologiques en matière d'éducation à l'entrepreneuriat. Dans les pays anglo-américains, l'éducation à l'entrepreneuriat jouit d'une tradition plus longue qu'en Europe centrale et orientale. Les approches développées ainsi que les expériences acquises dans ces pays, et dans d'autres, peuvent fournir des impulsions précieuses à un système européen d'éducation à l'entrepreneuriat ⁽²⁶⁾. Nous en présenterons quelques exemples ci-après, tout en soulignant que compte tenu de l'offre extrêmement complexe d'approches régionales à (inter)nationales, il ne peut évidemment s'agir que d'une considération fondée sur des exemples.

⁽²⁶⁾ La Commission européenne estime qu'une action s'impose notamment à l'échelon national et local (voir à ce sujet, sa communication, 2006, p. 12). Pour une description et comparaison exhaustives des différents systèmes éducatifs en Europe, voir http://www.fit-for-europe.info/webcom/show_page.php?wc_c=15878&wc_id=1; [cité le 05.09.2006].

Aux États-Unis d'Amérique (USA), l'éducation à l'entrepreneuriat est largement répandue. Actuellement, un nombre croissant de jeunes Américains disposant d'une bonne formation aspirent à l'indépendance entrepreneuriale (voir Bygrave, 2007). Le *Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership Clearinghouse on Entrepreneurship Education* (CELCEE) offre un programme spécial pour adolescents et jeunes adultes. Dans ce contexte, on rappellera qu'il y a aujourd'hui aux États-Unis quelque 2100 cursus sur l'entrepreneuriat offerts par des *colleges* et universités. Au début des années quatre-vingt-dix, ils étaient moins de 400. Ces manifestations préparent les participants de façon ciblée à des activités entrepreneuriales (voir à ce sujet Rosenberg, 2006).

L'institution académique disposant à l'échelon mondial de la plus longue tradition en matière d'éducation à l'entrepreneuriat est le Babson College ⁽²⁷⁾ et, dans ce domaine, il continue aujourd'hui encore à se placer au premier rang. L'entrepreneuriat y est intégré sur un mode interdisciplinaire dans les programmes d'enseignement et de recherche et dans des approches pratiques. Des conférences y sont en outre organisées régulièrement pour un groupe cible élargi. Le cursus orienté sur l'action englobe, entre autres, plus de 75 études de cas pratiques en liaison avec différentes questions relatives à la création et la gestion d'entreprises ⁽²⁸⁾. Aux États-Unis, les *colleges* et universités coopèrent en règle générale aussi avec des incubateurs d'entreprises universitaires ou externes et différentes organisations d'assistance et de *coaching*, *Business-Angels* et *Venture-Capitalists*, de même qu'ils participent à des concours de plan d'affaires (voir Förderkreis Gründungs-Forschung, 2005, p. 135).

En 1987, Steve Mariotti a fondé la *National Foundation for Teaching Entrepreneurship* (NFTE) ⁽²⁹⁾. Le programme est spécialement conçu pour les adolescents en provenance de régions à faibles revenus. Depuis sa fondation, cette institution a réussi à atteindre plus de 150 000 jeunes. En outre, plus de 4100 enseignants y ont été formés en tant que multiplicateurs dans le domaine de l'éducation à l'entrepreneuriat. Cette approche connaît une expansion dans tous les États-Unis ainsi que dans 13 autres pays. Les différents cursus et le matériel pédagogique s'adressent au niveau *high-school*, *middle-school* et postsecondaire.

⁽²⁷⁾ Voir www3.babson.edu/eship; [cité le 29.06.2007].

⁽²⁸⁾ Pour en savoir plus sur les autres méthodes d'éducation à l'entrepreneuriat au niveau de l'enseignement supérieur, voir Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2000.

⁽²⁹⁾ Voir à ce sujet www.nfte.com; [cité le 29.06.2007].

En Grande-Bretagne, ce sont les jeunes qui constituent également le groupe cible principal de l'éducation à l'entrepreneuriat (voir Harding, 2007). Dans le cadre du programme international *Entrepreneurship Educators* du *National Council for Graduate Entrepreneurship* (NCGE) (voir National Council for Graduate Entrepreneurship, s. a.), les *Entrepreneurial Outcomes* suivants ont été définis en tant que liste d'objectifs:

1. *entrepreneurial behaviour, attitude and skill development*
2. *creating empathy with the entrepreneurial life world*
3. *key entrepreneurial values*
4. *motivation to entrepreneurship career*
5. *understanding of processes of business entry and tasks*
6. *generic entrepreneurship competencies*
7. *key minimum business how to's*
8. *managing relationships.*

Les enseignants peuvent pendant trois jours suivre un cursus d'initiation à ce programme d'éducation à l'entrepreneuriat, au cours duquel l'accent est principalement mis sur une introduction à la philosophie particulière et à la situation actuelle.

La *South East England Development Agency* (SEEDA) (voir à ce sujet *South East England Development Agency s. a.*) du *South East England Higher Education Entrepreneurship Group* (HEEG) constitue, quant à elle, un exemple de bonne pratique pour les réseaux régionaux d'éducation à l'entrepreneuriat. Les objectifs poursuivis sont l'amélioration de l'efficacité de la coopération entre les différentes *Higher Education Institutions* (HEI), le soutien à l'identification des besoins de qualification dans ce domaine et la diffusion des bonnes pratiques de recherche sur l'entrepreneuriat dans la région. Sur ces thèmes, les différentes HEI proposent des exposés, des ateliers ainsi que des visites.

Au pays de Galles, une stratégie d'imbrication de l'éducation et de l'entrepreneuriat a été mise en place dans 35 *colleges* et universités (voir à ce sujet *Llywodraeth Cynulliad Cymru Welsh Assembly Government, 2003*). Cette approche s'applique au-delà des frontières régionales en tant que critère de référence. Elle a fait passer le nombre des étudiants en entrepreneuriat de quelque 3000 à plus de 12 000 en l'espace de 18 mois. Outre les *colleges* et universités, le réseau englobe également des incubateurs d'entreprises ainsi que des essaimages établis dans la région.

Outre les hauts lieux traditionnels de l'entrepreneuriat représentés principalement par les USA et la Grande-Bretagne, un certain nombre d'autres pays misent également intensivement sur l'éducation à l'entrepreneuriat, notamment Israël. Dans le cadre du

programme de coopération germano-israélien dans le domaine de la formation professionnelle, les stratégies existantes dans ce pays ont été présentées en juin 2007 à des experts allemands au cours d'un atelier sur l'entrepreneuriat «*as a subject in vocational education and training*». En Israël, l'éducation à l'entrepreneuriat est un sujet qui, dans certains établissements, est inséré dans les programmes d'enseignement à partir de l'école primaire jusqu'aux écoles professionnelles. L'éducation à l'entrepreneuriat y est fortement orientée sur la viabilité générale et économique, par exemple l'auto-organisation, l'identification et la poursuite d'objectifs et une qualification économique de base. Elle sert en outre de plus en plus l'intégration de groupes cibles spécifiques, par exemple les immigrants.

Depuis quelques temps, on relève également en Europe centrale un certain nombre de projets prometteurs dans le domaine de l'éducation à l'entrepreneuriat. En Autriche, en 2007, par exemple, une documentation pédagogique destinée aux enseignants et apprenants a été publiée sous le titre *Unternehmergeist in der Lehre* [l'esprit d'entreprise dans l'apprentissage] (voir Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit; Wirtschaftskammer Österreich, 2007). Cette documentation comprend également un jeu d'entreprise assisté par ordinateur. L'éducation à l'entrepreneuriat a, en outre, été insérée dans le cadre de l'essai pédagogique «*Begabungsförderungsmodell Schumpeter-Handelsakademie*» (modèle de développement des talents de l'école de commerce Schumpeter). Ce thème y est repris dans une formule pédagogique globale pour jeunes performants (voir Aff et al., 2006, p. 1); l'enseignement régulier orienté sur l'entrepreneuriat est complété par des modules complémentaires, comprenant *coaching*, dossiers portfolio et groupes de travail externes (voir Aff et al., 2006, p. 8).

Dans le cadre du projet pilote de l'UE «*Development of Entrepreneurial Spirit in Europe (DESIRE)*»⁽³⁰⁾, 18 partenaires en provenance de 10 pays différents ont élaboré entre 2003 et 2006 cinq modules spécifiques de cursus de sensibilisation pour l'artisanat. Ces modules sont focalisés sur les thèmes suivants: économie et droit, fondation d'une entreprise en Europe, technique automobile et technique de la pâtisserie, avec études de cas correspondants et une stratégie d'assistance conseil en matière de création d'entreprise.

Le programme Junior Achievement⁽³¹⁾, né en 1919, s'est développé dans plus de 100 pays du monde et atteint quelque 7,5

⁽³⁰⁾ Pour en savoir plus sur ce projet, voir www.desire-project.org; [cité le 11.07.2007].

⁽³¹⁾ Au sujet du programme Junior Achievement, voir www.ja.org; [cité le 03.07.2007] et Junior Achievement s. d.

millions d'élèves par an dans les écoles primaires, collèges et lycées auxquels il s'adresse. Des modules thématiques différents ont été élaborés pour chacun de ces groupes cibles. Chaque module se rapporte à des objectifs spécifiques de chaque phase existentielle. À l'école primaire, les élèves doivent tout d'abord se familiariser avec les concepts économiques de base et prendre conscience de l'importance que revêt le niveau d'éducation pour l'employabilité individuelle. Les élèves des collèges et du premier cycle des lycées doivent avant tout apprendre à connaître les avantages économiques apportés par l'acquisition d'un savoir approfondi et se familiariser avec le monde du travail. Quant aux élèves du second cycle, ils doivent être suffisamment informés pour pouvoir prendre des décisions fondées quant à leur avenir (professionnel). En outre, ils doivent acquérir pendant cette période des compétences générales supplémentaires pour leur vie professionnelle. L'ensemble de ce projet est orienté sur un apprentissage par l'expérience et l'action ⁽³²⁾.

Students in Free Enterprise (SIFE) ⁽³³⁾ est un programme international qui, certes, s'adresse principalement aux étudiants, mais également à d'autres groupes cibles. C'est dans ce cadre, par exemple, qu'un concours de développement de produits et de services innovants a eu lieu en Australie sous le titre *Entrepreneur's Challenge*. Et c'est dans ce cadre qu'au sein de la *Russian State Pedagogical University* de Saint-Petersbourg, quelque 70 étudiants ont pris part à 10 ateliers consacrés aux bases de la fondation et de la gestion d'une entreprise. En Chine, des agriculteurs ont pu se familiariser avec les bases économiques (rapport entre offre et demande, mise en œuvre efficace des ressources), les nouvelles méthodes de l'agriculture et l'utilisation d'Internet dans le cadre de recherches d'informations.

Synthèse des approches de bonnes pratiques

Dans les pays considérés ici, l'éducation à l'entrepreneuriat est conçue sous une forme embrassant toutes les phases éducatives. En règle générale, des experts praticiens – comme de bons entrepreneurs ou des *business angels* (investisseurs privés), par exemple – sont impliqués dans l'éducation à l'entrepreneuriat, ce qui contribue de manière déterminante à établir un contexte pratique et à recourir à des expériences concrètes. En outre, les différentes institutions, écoles

⁽³²⁾ Pour un aperçu des actions proposées aux adolescents à partir de 13 ans, à travers le programme Junior Achievement, voir Hekman, 2006, p. sqq. et p. 216 sqq.

⁽³³⁾ Au sujet de SIFE, voir www.sife.org; [cité le 03.07.2007].

et universités, sont fréquemment intégrées dans des réseaux thématiques. Toutes les stratégies examinées sont toutefois dominées par la composante méthodologique avec, partout, une mise en œuvre de méthodes similaires, généralement orientées sur l'action (études de cas, *junior entreprises* et entreprises d'étudiants, *success stories* d'entrepreneurs, etc.). D'autres points didactiques, tels que les objectifs ou les contenus, passent à l'arrière-plan. Le *Consortium for Entrepreneurship Education* de Columbus, USA, souligne certes que la promotion des compétences entrepreneuriales constitue un devoir pour l'apprentissage tout au long de la vie, il attribue aux différentes phases éducatives des objectifs (de formation) spécifiques et tient compte, outre des actions de qualification formalisées, de l'expérience pratique acquise au cours des activités professionnelles quotidiennes (voir Consortium for Entrepreneurship Education, 2006, p. 5); mais il ne traite pas la question de savoir comment synchroniser entre elles les propositions de qualification énumérées de manière à disposer d'une stratégie cohérente. Comme les méthodes mises en œuvre dans les approches d'éducation à l'entrepreneuriat se ressemblent toutes, la valeur ajoutée didactique de cette formation embrassant toutes les phases éducatives reste floue. Il est en outre impossible d'identifier une coordination quelconque des différents programmes au sens de cursus spirales avec des finalités, des accents thématiques et des méthodes se complétant les uns les autres et adaptés au groupe cible respectif. C'est pourquoi ces approches, si elles servent de base au concept des organisations leaders de l'économie allemande, sont développées par celles-ci en un concept global fondé sur des cursus spirales.

L'importance particulière de l'entrepreneuriat dans les PME

Suivant la définition de l'UE (voir Recommandation de la Commission européenne n° 2003/361/CE), toutes les entreprises qui occupent moins de 250 personnes et dont le chiffre d'affaires annuel n'excède pas 50 millions d'euros ou dont le total du bilan annuel n'excède pas 43 millions d'euros font partie de la catégorie des petites et moyennes entreprises (PME). Dans cette catégorie s'inscrivent quelque 23 millions d'entreprises européennes, soit une proportion de 99 % environ. Ensemble, les PME offrent approximativement 75 millions d'emplois, soit environ deux tiers de l'ensemble des emplois. (voir Commission européenne/Direction générale Entreprises et industrie, 2006). Compte tenu de leurs performances sur le plan

économique comme en matière d'innovation, les PME sont considérées comme l'épine dorsale de l'économie ou bien encore comme «les véritables géants de l'économie européenne» (Commission européenne, Direction générale Entreprises et industrie, 2006, et voir aussi UNICE, 2006, p. 1).

Au cours des années passées, la Commission a déployé des efforts intenses pour la promotion des PME ⁽³⁴⁾. C'est dans ce contexte qu'a été publiée en 2000 la Charte des petites entreprises, où l'éducation à l'entrepreneuriat ⁽³⁵⁾ s'inscrit explicitement parmi les dix lignes d'action présentées. Le livre vert intitulé *L'esprit d'entreprise en Europe* reprend ce point en le développant: «La politique de l'esprit d'entreprise vise à accroître la vitalité de l'entreprise par la motivation des entrepreneurs et la mise à disposition des compétences nécessaires» (Commission européenne/Direction générale Entreprises, 2003, p. 11). L'éducation à l'entrepreneuriat doit – suivant les objectifs que l'on s'est posés à l'époque – contribuer à ce qu'à l'horizon 2010, l'Union européenne puisse «devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde» ⁽³⁶⁾. Même après l'adaptation de la stratégie de Lisbonne aux objectifs «croissance plus forte et durable» et «emplois plus nombreux et de meilleure qualité», l'éducation à l'entrepreneuriat reste une tâche essentielle de l'UE (voir Commission européenne, 2006, p. 3).

L'entrepreneuriat dans les PME

Ne serait-ce qu'en raison de l'importance que revêtent les PME, il est indispensable que l'éducation à l'entrepreneuriat vise à la création d'entreprises pérennes, c'est-à-dire exerçant des activités durables et stables sur le marché. Cela vaut en principe tant pour les entrepreneurs salariés que pour les entrepreneurs indépendants. S'agissant des entrepreneurs indépendants, il convient en outre de considérer qu'en règle générale, les PME sont planifiées et lancées dans un contexte familial et qu'un travail de conciliation avec la vie de famille doit s'effectuer au cours de la phase postcréation ⁽³⁷⁾.

⁽³⁴⁾ Pour une synthèse plus détaillée des initiatives européennes, voir Hekman, 2006, p. 38 sqq.

⁽³⁵⁾ L'expression *Éducation à l'entrepreneuriat* est dans le présent exposé synonyme de promotion de l'esprit d'entreprise.

⁽³⁶⁾ Conclusions de la présidence, Conseil européen de Lisbonne, du 23 et 24 mars 2000.

⁽³⁷⁾ Voir Piorkowsky, 2002, p. 2 et 11, ainsi que Lang-von Wins et al., 2002, p. 114, qui, à travers une étude empirique, démontrent que l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée est l'une des plus grandes difficultés des créateurs d'entreprise au cours de la phase post-crédation. Piorkowsky estime que les entreprises familiales sont «des systèmes hybrides qui ne peuvent se développer positivement et durablement qu'après harmonisation de certains de leurs composants qui se font réciproquement obstacle [vie de famille et entreprise; MTE] » (ouvrage précité, 2002, p. 6)

Les PME présentent ainsi des conditions cadres spécifiques dont il convient de tenir compte tout particulièrement dans le cadre des lignes d'action politiques correspondantes, en prévoyant, par exemple, des contributions à la compatibilité de la vie familiale et des activités entrepreneuriales indépendantes. En raison de leur taille relativement faible, les PME sont en outre particulièrement affectées par les contraintes administratives et règlements et se trouvent fréquemment hors de la portée des initiatives régionales. La Commission européenne a déjà reconnu cet aspect, comme le montrent par exemple les European Enterprise Awards, décernés pour la première fois en 2006 et destinés à récompenser l'excellence de certaines initiatives en faveur de l'esprit d'entreprise à l'échelon régional (voir Cedefop, 2005).

Les PME ont absolument besoin d'un personnel qualifié disposant d'une bonne formation ⁽³⁸⁾ et qui, outre son savoir-faire spécifique, fait également preuve d'une grande autonomie professionnelle ⁽³⁹⁾ et d'une identification avec l'entreprise. Des études empiriques démontrent toutefois que ces qualités entrepreneuriales sont loin d'être aussi fréquentes qu'on le souhaiterait (voir Rump et Eilers, 2006, p. 90). C'est pourquoi BUSINESSEUROPE ⁽⁴⁰⁾, le porte-parole officiel des entreprises européennes, a dès 2004 demandé un renforcement des mesures d'éducation à l'entrepreneuriat, en suggérant notamment une intégration de l'entrepreneuriat dans les programmes scolaires. À son avis, la mise en œuvre d'une éducation durable à l'entrepreneuriat requiert la contribution des ministères nationaux de l'éducation, de la Commission européenne et des entreprises (voir UNICE, 2004a et UNICE, 2004b).

L'approche de l'économie allemande présentée tient compte de la situation spécifique des PME. En tant qu'approche générale, elle ouvre des possibilités de qualification à l'entrepreneuriat pour le personnel des PME afin qu'il puisse, à l'intérieur des structures hiérarchiques horizontales typiques de ces entreprises, penser et agir en entrepreneur. En tant qu'approche spécifique, elle permet en outre de développer le savoir-faire nécessaire à la création/reprise d'une PME.

⁽³⁸⁾ Dans l'Eurobaromètre 2005, 16 % des réponses des entrepreneurs indiquent que l'amélioration de la qualification du personnel est le meilleur moyen de développer leur PME (voir Commission européenne/Direction générale Entreprises et industrie, 2006). La garantie de la couverture des besoins en personnel qualifié constitue ainsi le second point le plus important.

⁽³⁹⁾ Pour la distinction entre les notions d'indépendance, indépendance professionnelle générale, indépendance entrepreneuriale, fausse indépendance et esprit d'entreprise, voir Zedler 1998, p. 186 sqq.

⁽⁴⁰⁾ L'organisation faïtière des employeurs européens UNICE se nomme à présent BUSINESSEUROPE.

Les entreprises encouragent l'entrepreneuriat

Consciente de l'importance et de la portée de l'esprit d'entreprise, l'économie participe activement à son développement et à sa mise en œuvre. Une enquête du KWB effectuée dans les réseaux de l'économie montre par exemple qu'un grand nombre d'entreprises encouragent l'esprit d'entreprise des écoliers, étudiants et apprenants.

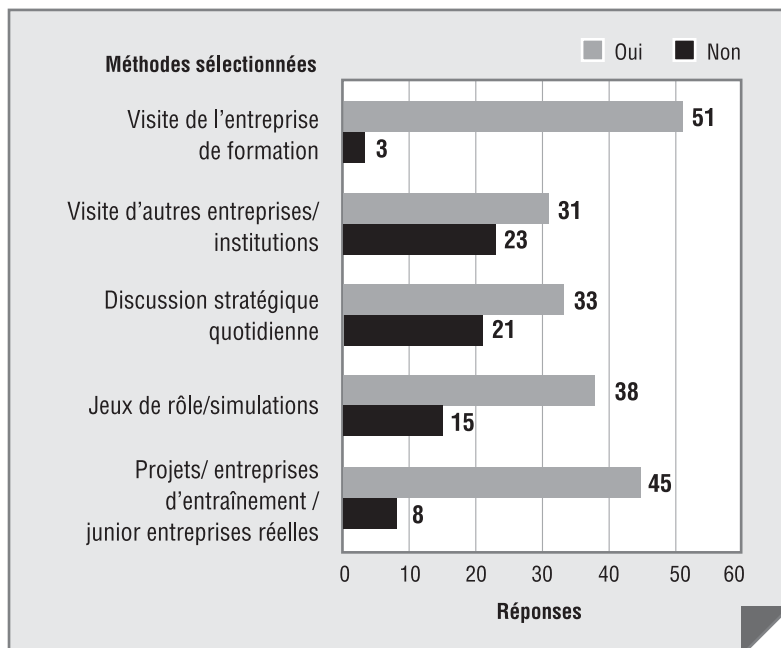
Différentes entreprises participent ainsi à des réseaux régionaux, coopèrent avec des établissements scolaires de tout type et offrent dans ce contexte des visites d'entreprise ou des ateliers de travail. Elles sont en outre activement impliquées dans différents projets thématiques comme *Junior business@school*, *StartUp, Go! to school*, où elles apportent leur savoir-faire pratique en tant que tuteurs.

Dans le cadre de la formation, elles stimulent les apprenants à acquérir des compétences entrepreneuriales. Certaines ont même fondé une *junior entreprise*. Les visites de reconnaissance ainsi que des jeux de rôle et simulations ayant pour thème l'esprit d'entreprise sont également très répandus. Au cours d'un atelier organisé par le KWB autour de l'entrepreneuriat dans la formation, quelques exemples pratiques ont été présentés (voir Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006b, p. 22 sqq.). La société Max Bahr GmbH & Co. KG organise en début de formation une série de séminaires, Daimler AG propose à ses apprentis le jeu assisté par ordinateur «TopSim Car», le collège professionnel Joseph DuMont de Cologne organise des semaines consacrées à la réalisation de projets pour futurs libraires et ThyssenKrupp Nirosta GmbH a créé une *junior entreprise* sous la forme d'un îlot d'apprentissage ⁽⁴¹⁾. Cet atelier a en outre été l'occasion de présenter un projet de coopération émanant du commerce de détail.

L'acquisition de compétences entrepreneuriales est également stimulée dans le cadre de la formation continue (en liaison avec le poste de travail occupé). À titre d'exemple, il convient de nommer à cet égard l'organisation du déroulement des activités et l'encadrement du personnel, qui font partie intégrante des stratégies de développement des ressources humaines dans le but d'assurer la relève des cadres.

⁽⁴¹⁾ Au sujet des approches élaborées par DaimlerChrysler AG et le Collège professionnel Joseph-DuMont, voir aussi Eickhoff, 2007b.

Figure 2. **L'éducation à l'entrepreneuriat dans la formation en entreprise** ⁽⁴²⁾



Les entreprises peuvent également être impliquées de façon réglementaire dans l'éducation à l'entrepreneuriat dans le cadre de la formation initiale ou continue. En tant qu'experts praticiens, les entrepreneurs coopèrent à l'élaboration et à la révision des règlements de formation et de perfectionnement professionnel. Ce faisant, ils assument entre autres une fonction de conseiller, en indiquant dans quelle mesure l'éducation à l'entrepreneuriat peut être intégrée dans les programmes d'enseignement respectifs.

Au niveau de l'enseignement supérieur, les entreprises cherchent à coopérer avec les établissements d'enseignement supérieur, notamment avec les chaires d'entrepreneuriat, en prenant part à des manifestations pédagogiques ou en offrant aux étudiants des stages pratiques ou des visites en entreprises. Certaines entreprises apportent également leur soutien à la création de chaires d'entrepreneuriat et à l'organisation de concours de plans d'affaires.

⁽⁴²⁾ Voir Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006b, p. 12.

Conclusions du point de vue de l'économie

Du point de vue de l'économie, il est possible de dégager les points centraux suivants (voir Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2006a):

- L'entrepreneuriat correspond avant tout à une attitude face au travail (un état d'esprit) chez les adolescents et à un comportement face au travail chez les adultes actifs. Il comprend de nombreuses qualifications clés.
- L'éducation à l'entrepreneuriat est donc avant tout une question de méthodologie. La prise de conscience des risques correspond, par exemple, à une attitude individuelle, qui peut être développée au cours de jeux et de simulations.
- Un ancrage réglementaire est nécessaire dans les établissements d'enseignement général et souhaitable dans la formation initiale et permanente des enseignants en établissement scolaire ou en entreprise. Au niveau de la formation professionnelle, un rattachement aux contenus des programmes existants en association avec un élargissement de ces contenus est indispensable au développement d'une mentalité entrepreneuriale face au monde du travail. En ce qui concerne les professions fortement affiliées à l'entrepreneuriat, il convient de créer des possibilités de choix et des qualifications complémentaires.
- Une intensification de l'éducation à l'entrepreneuriat est également nécessaire dans la formation professionnelle continue et dans l'enseignement supérieur. En l'occurrence, il serait utile de prévoir des offres spécifiques de développement de compétences en matière de management, gestion et création d'entreprise.

Il est attendu des mesures proposées pour une éducation à l'entrepreneuriat durable et impliquant toutes les phases éducatives qu'elles donnent une impulsion essentielle à la promotion de l'entrepreneuriat en Europe et, partant, au renforcement des PME européennes.

Annexe

Analyse bibliographique sur les qualifications d'entrepreneur ⁽⁴³⁾

Accroître la fidélité des clients	Ambition	Analyser le marché et l'influencer
Aptitude à l'analyse	Aptitude à l'argumentation	Aptitude à l'enthousiasme
Assumer les conséquences de ses actes	Attribution des ressources	Capacité à s'identifier
Capacité d'aménager	Capacité d'adaptation	Capacité d'appréciation environnementale
Capacité d'appréciation éthique et normative	Capacité de communiquer	Capacité de coopérer
Capacité de négocier	Capacité de s'imposer	Capacité de travailler en équipe
Compétence de management	Confiance en soi et sentiment de sa propre valeur	Connaissance de la branche
Connaissance du droit relatif à la protection des marques	Conscience des risques et accepter d'en prendre	Conscience professionnelle
Contrôler	Création de nouvelles structures organisationnelles	Créativité
Délicatesse et empathie	Désir de pouvoir	Désir d'indépendance
Détermination	Développement, production et vente de nouveaux biens	Discipline
Dynamisme	Dynamisme et agilité	Endurance
Engagement	Esprit conquérant	Esprit de décision
Esprit d'innovation	Esprit inventif	Exploitation positive d'expériences antérieures
Extraversion	Fiabilité	Financement
Flexibilité	Force de persuasion	Gestion de projets
Gestion des conflits	Gestion des informations	Gestion du temps
Gestion économique avec de faibles ressources	Goût de l'effort personnel	Identification et maîtrise des seuils de croissance
Identifier les problèmes et les résoudre	Initiative personnelle et autonomie	Intégrité

⁽⁴³⁾ Voir Eickhoff, 2006, p. 63 sqq. ainsi que p. 68.

Intelligence élevée	Introduction de nouveaux procédés de fabrication des biens	Joie de l'expérimentation
Maîtrise de situations critiques	Maîtrise des charges administratives courantes	Management de réseaux
Management orienté sur les collaborateurs	Mobilité	Motivation par la performance
Observation du marché technologique	Organisation entrepreneuriale	Orientaion sur la clientèle
Orientaion sur la réussite	Oser changer	Ouverture de nouveaux débouchés
Ouverture de nouveaux marchés d'approvisionnement	Ouverture d'esprit	Pensée systémique
Penser et agir en prévoyant	Planifier	Prendre des décisions en situation critique
Reconnaissance des chances	Reconnaître les changements, les évaluer et les exploiter	Réfléchir et agir de manière autonome
Représentation de l'entreprise à l'extérieur	Représentation de l'entreprise en interne et à l'extérieur	Résistance à la concurrence
Résistance au stress	Richesse d'idées	Se fixer des objectifs et le cas échéant les corriger
Sens de la réalité	Sens des responsabilités	Sociabilité
Spontanéité	Talent organisationnel	Talents de communication
Techniques de travail et d'apprentissage efficaces	Ténacité	Tolérance à la frustration
Tolérance de l'ambivalence (accepter plusieurs sens)	Traitement de réactions	Vision globale
Volonté d'aménager	Volonté de s'imposer	

Bibliographie

- Aff, J.; Hahn, A.; Materne, J.; Sailmann, G. *Wissenschaftliche Begleitforschung des Begabungsförderungsmodells Schumpeter-Handelsakademie. Abschlussbericht März 2006 an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur*. Nürnberg/Vienne, 2006.
- Böhm, W. *Wörterbuch der Pädagogik*. 15^e éd., Stuttgart, 2000.
- Braukmann, U. Zur Gründungsmündigkeit als einer zentralen Zielkategorie der Didaktik der Unternehmensgründung an Hochschulen und Schulen. In: *Entrepreneurship in Forschung und Lehre: Festschrift für Klaus Anderseck*, éd. par K. Walterscheid. Frankfurt/Main, 2003, p. 187-203.
- Bruner, J. S. *Der Prozeß der Erziehung*. Berlin, 1970.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Existenzgründungen aus Hochschulen: Modelle, Praktiken und Erfahrungen aus Europa und den Vereinigten Staaten, die als erfolgreiche Ansätze zur Förderung von Existenzgründungen gelten – ein Erfahrungsaustausch*. Bonn, 2000.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit; Wirtschaftskammer Österreich. *Unternehmergeist in der Lehre*. Vienne, 2007.
- Bygrave, W. *GEM Global Summary 2006, United States of America*, p. I., 2007.
- Cedefop *Launch of „European Enterprise Awards“ to recognise excellence in promoting Entrepreneurship*. Sur Internet à: <http://www.trainingvillage.gr/etv/news/default.asp?idnews=913>; [cité le 05.09.2006].
- Cedefop. *AGORA XXV: Higher Education and Vocational Education and Training – Introductory note*. Sur Internet à: http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/etvnews/news/2245-att1-1-a25_doc_i_-_note_problematique_introductive_revised_sb.doc; (8 mars 2007).
- Consortium for Entrepreneurship Education. *National Standards of Practice for Entrepreneurship Education*. Columbus, 2006.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag. *Das soll die Politik in diesem Jahr anpacken – 15 Top-Vorschläge. Wirtschaftspolitische Positionen 2006 der IHK-Organisation*. Berlin, 2006.
- Diedrich-Fuhs, H. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. In: *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, éd. par F.-J. Kaiser & G. Pätzold. 2^e éd., Bad Heilbrunn, 2006, p. 310 sqq.
- Eickhoff, M. Th. *Handwerksmeister als Unternehmer; Lösungsvorschläge für ein handwerkspädagogisches Schlüsselproblem*. Hambourg, 2006.

- Eickhoff, M. Th. Unternehmerisches Denken und Handeln fördern! *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36^e année, vol. 2, 2007a, p. 36 sqq.
- Eickhoff, M. Th. Früh den Unternehmergeist wecken. *position – IHK-Magazin für Berufsbildung*, 40^e année, vol. 2, 2007b, p. 16.
- Esser, F. H.; Twardy, M. *Entrepreneurship* als didaktisches Problem einer Universität – aufgezeigt am Organisationsentwicklungskonzept «WIS-EX» der Universität zu Köln. *Entrepreneurship in Forschung und Lehre: Festschrift für Klaus Anderseck*, éd. par K. Walterscheid. Frankfurt/Main, 2003, p. 223-239.
- Comité de gestion du programme entreprise. *Programme pluriannuel pour les entreprises et l'esprit d'entreprise 2001-2005*; Programme de travail consolidé s. l., 2005.
- Commission européenne. *Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions – Mise en œuvre du Programme communautaire de Lisbonne: Stimuler l'esprit d'entreprise par l'enseignement et l'apprentissage* (COM (2006) 0033 final). Bruxelles, 2006.
- Commission européenne/ Direction générale Entreprises. *Livre vert: L'esprit d'entreprise en Europe*. Bruxelles, 2003.
- Commission européenne/ Direction générale Entreprises et industrie *Les mini-entreprises dans l'enseignement secondaire. Projet «PROCÉDURE BEST»: Rapport final du groupe d'experts*. Bruxelles, 2005.
- Commission européenne/ Direction générale Entreprises et industrie *Faits et chiffres*. Sur Internet à: http://EC.europa.eu/entreprise/smes/facts_figures_fr.htm; [cité le 05.09.2006].
- Förderkreis Gründungs-Forschung. *Good Practice in der Entrepreneurship-Ausbildung – Versuch eines internationalen Vergleichs*. Étude réalisée pour le compte du FGF par Dr. Petra Moog. Bonn, 2005.
- Frese, E. *Unternehmensführung*. Landsberg am Lech, 1987.
- Gonon, Ph. Schlüsselqualifikationen. In: *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, éd. par F.-J. Kaiser & G. Pätzold. 2^e éd., Bad Heilbrunn, 2006, p. 427 sqq.
- Harding, R. *GEM Global Summary 2006*, United Kingdom, p. I, 2007.
- Hekman, B. *Entrepreneurship Education in Europa: Entwicklung einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Empfehlung zur Förderung von Gründungskompetenz im Handwerk mit Schwerpunkt Erstausbildung*. Cologne, 2006. Sur Internet à: <http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2006/1744/>; [cité le 05.09.2006]

- Jongebloed, H.-C.; Twardy, M. Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (SMFW). In: *Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften*, éd. par M. Twardy. Düsseldorf, 1983, p. 163-203.
- Junior Achievement. *JA Worldwide. 2005/2006 Annual Report*. Colorado Springs o. J. Sur Internet à: www.ja.org/files/financials/ar2006.pdf; [cité le 03.07.2007].
- Klandt, H.; Münch, G. Gründungsforschung im deutschsprachigen Raum – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Entrepreneurship: innovative Unternehmensgründung als Aufgabe*, éd. par N. Szyperki & P. Roth. Stuttgart, 1990, p. 171-186.
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Jugendliche, Unternehmen, Wirtschaft, Gesellschaft*. Bonn, 1984.
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung *Bildungsaufgabe: Unternehmerisches Denken und Handeln*. Bonn, 2006a. Sur Internet à: http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2006_Unternehmerisches_Denken_und_Handeln_Position.pdf; (accès aux données, le 5 septembre 2006).
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung *Unternehmerisches Denken und Handeln in der Ausbildung*. Bonn, 2006b. Sur Internet à: http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2006_Workshopbeitraege_uDH.pdf; [cité le 05.09.2006].
- Lang-von Wins, Th.; Leitner, R.; von Rosenstiel, L.; Schmude, J. Aufgaben und ihre Bewältigung in der Vorgründungs-, Gründungs- und Nachgründungsphase: Eine empirische Erfassung des Verlaufs von geförderten Unternehmensgründungen. In: *Unternehmensgründungen: Interdisziplinäre Beiträge zum Entrepreneurship Research*, éd. par J. Schmude und R. Leitner. Heidelberg, 2002, p. 97-136.
- Llywodraeth Cynulliad Cymru Welsh Assembly Government. *Entrepreneurship Takes Root In Colleges And Universities of Wales*. Sur Internet à: <http://www.elwa.ac.uk/ElwaWeb/elwa.aspx?pageid=2709>; [cité le 26.06.2007].
- National Council for Graduate Entrepreneurship. *International Entrepreneurship Educators Programme. Introductory Module*. Birmingham, s. d.
- Paulini-Schlottau, H. *Unternehmerische Selbstständigkeit fördern – Eine Aufgabe für die Berufsbildung*. Bielefeld, 2004.
- Pinchot, G. *Intrapreneuring: Mitarbeiter als Unternehmer*. Wiesbaden, 1988.
- Piorkowsky, M.-B. Die Evolution von Unternehmen im Haushalts- und Familienkontext – Grundgedanken zu einer Theorie sozioökonomischer Hybridsysteme. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 72°

- année, vol. compl. 5, 2002, Gründungs- und Überlebenschancen von Familienunternehmen, Schriftleitung H. Albach und A. Pinkwart. Wiesbaden, 2002, p. 1-20.
- Plath, H.-E. Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft – Eine folgenkritische Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 33^e année, vol. 4, Jahrgang, 2000, p. 583-593.
- Rosenberg, A. *Youth Entrepreneurship*. Sur Internet à: www.celcee.Edu/publications/digest/Dig06-11.html; [cité le 26.06.07].
- Rump, J.; Eilers, S. *Lernen im Wandel – Auf dem Weg zur lebenslangen Qualifizierung*. In: *Weiterbildung auf dem Prüfstand: Mehr Innovation und Integration durch neue Wege der Qualifizierung*, éd. par H. Loebe et E. Severing. Bielefeld, 2006, p 87-113.
- Schmitt-Rodermund, E.; Silbereisen, R. K. Erfolg von Unternehmern: Die Rolle von Persönlichkeiten und familiärer Sozialisation. In: *Unternehmerisch erfolgreiches Handeln*, éd. par K. Moser, B. Batinin et J. Zempel. Göttingen, 1999, p. 115-143.
- Sloane, P. F. E.; Twardy, M.; Buschfeld; D. *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*. Paderborn, 2004.
- South East England Development Agency. South East England Higher Education *Entrepreneurship* Group. *Review 2004/5*. Guildford, s. d.
- Sternberg, R. et al. *Global Entrepreneurship Monitor: Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich; Länderbericht Deutschland, 2005*. Hanovre/Nuremberg, 2006.
- UNICE. *Entrepreneurship: Time for action!* (Press release) Bruxelles, 2004a.
- UNICE. *Entrepreneurship Education among young people: vital for European competitiveness* (Statement) Bruxelles, 2004b.
- UNICE. *Europe is good for SMEs – SMEs are good for Europe* (Speaking notes for Philippe de Buck, UNICE Secretary General) Bruxelles, 2006.
- Weihe, H. J. *Entrepreneurship – Neue Wege zum Unternehmertum*. Hambourg, 1994.
- Wolff, B.; von Wulffen, K. Reorganisation durch Initiative von unten: „Unternehmer im Unternehmen“. In: *Existenzgründung und Unternehmertum: Theorien, Trends und Perspektiven*, éd. par L. von Rosenstiel et Th. Lang-von Wins. Stuttgart, 1999, p. 235-255.
- Zedler, R. Berufsausbildung und unternehmerische Selbständigkeit – Möglichkeiten zur Förderung der Selbständigkeit im Rahmen des dualen Systems der Berufsausbildung. In: *Wege in die Selbständigkeit: Probleme und Chancen*, éd. par W. Dichmann et W. Schlawffke. Cologne, 1998, p. 183-204.

Le partenariat social dans le processus d'accréditation des certifications professionnelles en Lituanie

Dr **Vidmantas Tūtlys**, PhD

Centre for Vocational Education and Training (Centre pour l'enseignement et la formation professionnels), Université Vytautas Magnus, Kaunas, Lituanie

Lina Kaminskienė

Directrice des relations internationales, directrice adjointe de la Chambre de commerce, d'industrie et des métiers de Kaunas. Elle prépare actuellement un doctorat à l'université Vytautas Magnus.

Mot-clés

Social partnership,
qualification,
education, training,
accreditation

Partenariat social,
certification,
enseignement,
formation,
validation

RESUMÉ

L'article examine le partenariat social dans le cadre de l'accréditation des qualifications en Lituanie. Il définit les facteurs qui influencent le partenariat social et passe en revue les perspectives de développement futures, en faisant référence à la création et à la mise en œuvre du système national de certifications en Lituanie. Le partenariat social dans le cadre de l'accréditation des certifications est considéré comme un phénomène complexe qui inclut le niveau normatif (lois et règlements) et le niveau procédural (expériences et modèles de coopération existants). La situation en Lituanie est comparée à celle d'autres pays qui envisagent d'appliquer l'expérience de l'Europe occidentale au développement d'un modèle de partenariat social en matière d'enseignement et de formation professionnels.

Aujourd'hui, l'accréditation des certifications influence non seulement l'éducation, mais également l'évolution des ressources humaines. En raison du développement économique et social et de la concurrence croissante sur les marchés nationaux et internationaux du travail, la société s'intéresse de plus en plus à l'accréditation des certifications. Les défis posés à l'enseignement et à la formation professionnels nécessitent des solutions intégrées à des problèmes complexes. La Lituanie est en phase de transition vers un nouveau modèle de développement socio-économique. L'accréditation des certifications ne concerne plus uniquement l'enseignement et la formation professionnels (dénommés ci-après EFP), mais intéresse également le partenariat social et les responsabilités partagées par les établissements d'EFP et les organisations d'employeurs.

Le présent article examine le développement du partenariat social dans le cadre de la validation des qualifications professionnelles et analyse les perspectives de ce partenariat en relation avec le développement du système national de certifications en Lituanie. Les objectifs principaux de cet article s'énoncent comme suit:

- (a) analyser le contexte du développement du partenariat social dans l'EFP en Lituanie;
- (b) passer en revue les principaux problèmes du partenariat social dans le cadre de la validation et de la reconnaissance des qualifications en Lituanie;
- (c) analyser l'expérience de partenariat social dans l'enseignement et la formation professionnels des pays d'Europe occidentale, à la recherche d'une expérience transmissible;
- (d) définir un projet de modèle pour le partenariat social en matière d'accréditation des certifications en Lituanie.

PARTIE I.

Contexte du développement du partenariat social dans le cadre de l'EFP en Lituanie

Aujourd'hui, le système d'EFP lituanien repose sur une structure de qualifications à cinq niveaux. Une qualification professionnelle initiale peut être acquise dans des écoles de formation professionnelle et dans l'enseignement supérieur. Pour créer les conditions les plus favorables à l'accès à la profession, les programmes de formation sont proposés à différents niveaux dans le cadre du système. Les écoles professionnelles possèdent un système d'enseignement en quatre étapes:

- des programmes de formation professionnelle de niveau I proposent une formation à des élèves âgés de 14 ans au moins qui n'ont pas terminé l'enseignement général élémentaire et souhaitent acquérir des qualifications simples. Normalement, la formation dure de deux à trois ans, avec la possibilité d'acquérir une éducation générale de base et d'obtenir un certificat approprié. Les élèves qui réussissent dans cette voie obtiennent un niveau de qualification qui correspond au deuxième niveau du cadre national des certifications actuellement en cours d'élaboration et au même niveau du cadre européen des certifications. Actuellement, cette qualification ne conduit pas à la certification, mais avec l'introduction du cadre national des certifications, elle fera l'objet d'une certification spécifique;
- les programmes de formation professionnelle de niveau II sont conçus pour des élèves qui ont terminé l'école élémentaire (10 classes) et souhaitent seulement obtenir une qualification professionnelle. La durée des études est de deux ans et mène à une qualification correspondant au troisième niveau de la structure nationale de qualifications actuelle (diplôme d'ouvrier qualifié) et au même niveau du cadre européen des certifications;
- les programmes de formation professionnelle de niveau III sont conçus pour des élèves qui ont terminé l'école élémentaire et qui souhaitent acquérir à la fois une qualification professionnelle et un certificat d'enseignement secondaire. Ces études durent trois ans et mènent à une qualification correspondant au quatrième niveau de la structure nationale de qualifications actuelle et au même niveau du cadre européen des certifications. Les élèves qui réussissent dans cette voie obtiennent un diplôme d'ouvrier qualifié et un certificat de fin d'enseignement secondaire (maturité). Celui-ci permet de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur;
- les programmes de formation professionnelle de niveau IV sont conçus pour des élèves qui sortent d'une école secondaire ou du lycée (en ayant obtenu un certificat de maturité) et souhaitent acquérir une qualification professionnelle. Les études durent un ou deux ans suivant la complexité du métier choisi, et mènent à une qualification correspondant au quatrième niveau de la structure nationale de qualifications actuelle et au même niveau du cadre européen des certifications.

Les établissements d'enseignement et de formation professionnels, les entreprises et les écoles supérieures privées ne peuvent organiser une formation professionnelle formelle qu'après obtention d'une licence émise par le ministère de l'éducation et des sciences. Les

établissements privés d'enseignement supérieur peuvent fonctionner moyennant l'obtention d'une licence délivrée par le gouvernement.

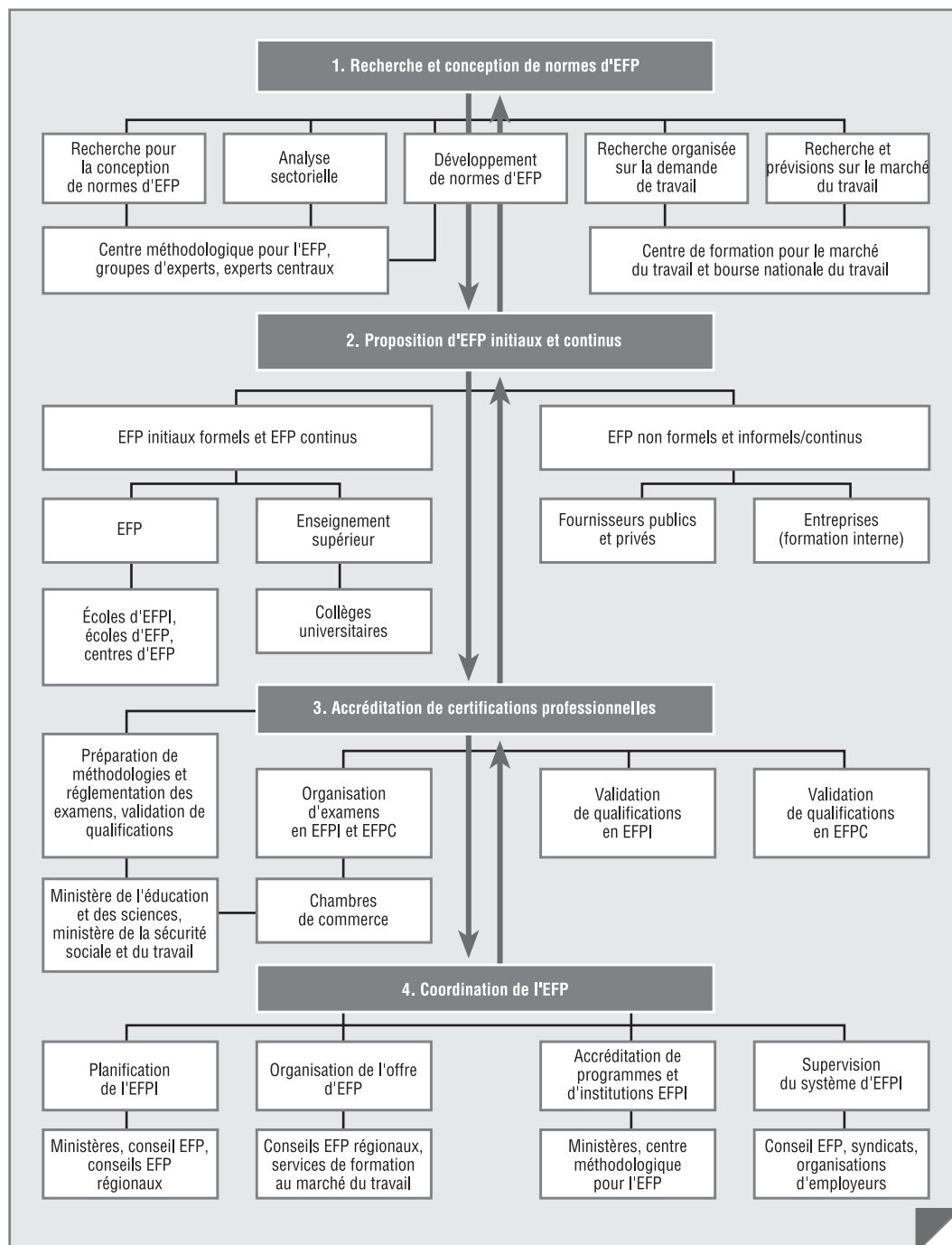
La formation professionnelle continue est proposée dans toute une série d'établissements, comme des écoles professionnelles et des écoles professionnelles supérieures, des établissements d'enseignement supérieur, dans le cadre de cours organisés par des entreprises, de cours privés, etc. Ces formations sont en partie réglementées. Les établissements qui proposent un enseignement et une formation professionnels initiaux utilisent également leurs locaux et leur personnel de formation pour assurer une formation professionnelle continue: 47 % des écoles professionnelles, 37 % des écoles supérieures d'EFP et 80 % des établissements d'enseignement supérieur proposent des cours de recyclage et de remise à niveau pour adultes.

Le ministère de l'éducation et des sciences et le ministère de la sécurité sociale et du travail sont les principaux décideurs, initiateurs et coordinateurs de l'EFP en Lituanie. Le Centre méthodologique pour l'enseignement et la formation professionnels, qui dépend du ministère de l'éducation et des sciences, apporte une aide méthodologique à tous les niveaux de l'EFP. Conformément à la loi lituanienne, l'État et les institutions qu'il finance sont les principaux acteurs de l'EFP (les seules exceptions étant la Chambre de commerce et la Chambre d'agriculture). Tous ces établissements possèdent leurs rôles et responsabilités dans ce domaine (voir figure 1).

Le partenariat social est l'un des plus importants processus à la base du fonctionnement et du développement continu du système d'EFP. Laužackas (2005) distingue trois niveaux de partenariat social dans le système lituanien d'EFP:

- (a) niveau politique national. À ce niveau, le partenariat social est assuré par les activités du Conseil de la formation et de l'enseignement professionnels, mis sur pied sur la base d'une coopération tripartite avec la participation d'institutions gouvernementales, d'organisations d'employeurs et de syndicats. Le Conseil coopère, avec le ministère de l'éducation et des sciences et le ministère de la sécurité sociale et du travail, à la coordination des activités d'EFP (figure 1). Le principal objectif du Conseil est d'assurer la coordination de l'ensemble des intérêts des principaux partenaires sociaux dans les procédures du système d'EFP. Il convient toutefois de noter que cette institution joue un rôle consultatif dans les processus décisionnels;
- (b) niveau sectoriel. À ce niveau, les principales institutions qui assurent le partenariat social sont des groupes d'experts des

Figure 1: **Processus et établissements du système d'EFP en Lituanie**



branches et des groupes d'experts centraux des branches. Ces groupes d'experts sont constitués sur une base tripartite avec des représentants des employeurs de la discipline, des syndicats et des établissements d'EFP. Leur principale responsabilité est de concevoir des normes pour l'EFP au niveau initial avec la supervision du Centre méthodologique pour l'EFP (institution publique créée par le ministère de l'éducation et des sciences) – voir figure 1;

- (c) niveau professionnel pratique. À ce niveau, différents groupes de travail locaux comprenant des représentants des écoles d'EFP et des employeurs sont les principaux acteurs. Ces groupes développent des normes de formation professionnelle au sein de professions distinctes, ainsi que des programmes pour les écoles professionnelles. Le partenariat social peut être organisé sous plusieurs formes. Par exemple, l'organisation d'une formation pratique au sein des entreprises illustre la collaboration évidente qui existe entre les écoles d'EFP et les employeurs. Néanmoins, ce partenariat est plutôt fragmentaire et non systématique (Laužackas, 2005).

Le système d'EFP lituanien se trouve dans une période de transition entre le modèle réglementé par l'État (ou modèle de l'offre) et le modèle régi par le marché (demande). Toutefois, le rôle dominant de l'État dans l'organisation de l'EFP demeure prépondérant. Cela se fait même ressentir dans l'initiative du ministère de l'éducation et des sciences visant à instaurer des mesures qui renforcent le dialogue social, encore que l'expérience d'autres pays montre que «garantir une offre régulière et abondante en compétences élevées et transférables ne dépend ni du marché libre ni de l'intervention de l'État, mais bien de l'autonomie corporative de groupes sociaux» (Streek, 1989, cité au Congrès syndical, 2005).

La participation de partenaires sociaux à l'EFP a d'abord été définie dans un *Livre blanc* (1998) et dans la loi sur la formation professionnelle de la République lituanienne (*Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymas*) (1997). Des missions concrètes en matière d'EFP ont été assignées aux partenaires sociaux en vue de:

- (a) faire des propositions au Conseil lituanien de l'EFP dans le domaine des exigences relatives aux programmes d'EFP (modules) et aux examens de qualification terminaux;
- (b) organiser les examens de qualification terminaux;
- (c) enregistrer les accords/contrats de formation pratique entre école, entreprise et stagiaire;
- (d) contrôler les accords de formation pratique et leur mise en œuvre.

Compte tenu du fait que l'EFP et l'enseignement général en Lituanie ont été axés, traditionnellement, sur l'école (et non sur l'entreprise) et centralisés, cette nouvelle loi a radicalement réformé l'EFP.

Le *Livre Blanc: EFP* (1998) a décrit le partenariat social comme une coopération, une négociation et une coordination régulière d'intérêts parmi les institutions gouvernementales (principalement les ministères de l'éducation et des sciences, de la sécurité sociale et du travail et les écoles d'EFP), les représentants des travailleurs (syndicats) et les représentants des employeurs (structures économiques associées). «L'implication de partenaires sociaux dans la coordination de l'offre et de la demande de compétences et de qualifications est souvent évidente dans le néocorporatisme qui se réfère aux négociations tripartites des syndicats, des représentants des employeurs et de l'État» (Congrès syndical, 2005). Ainsi, les premières étapes pratiques pour tenter de cordonner les activités en matière d'enseignement et de formation professionnels ont été mises en œuvre en 1998, lorsque l'État a délégué plusieurs fonctions concrètes dans le domaine de l'EFP à des partenaires sociaux: Chambres de commerce, d'industrie et de métiers lituaniennes et, quelques années plus tard, à la Chambre d'agriculture. Malheureusement, les syndicats n'ont pas été encouragés à partager les responsabilités en matière d'EFP, principalement en raison de leur faiblesse.

Tableau 1. **Responsabilités des partenaires sociaux dans le domaine de l'EFP**

	Responsabilités des partenaires sociaux	Niveau de responsabilité
Niveau national	Exécuter des fonctions stratégiques et consultatives en coopération avec le ministère de l'éducation et des sciences et le ministère de la sécurité sociale et du travail pour les questions relatives à l'EFP	Consultatif
	Organiser et participer aux examens de qualifications terminaux, évaluer la qualification acquise	Décisionnel
Niveau régional	Consultance et expertise coordonnées; lancer de nouveaux programmes de formation, contribuer à organiser la formation pratique des élèves; mettre à jour les bases de la formation pratique	Consultatif
Niveau sectoriel	Fonction consultative dans le cadre de l'élaboration des programmes d'EFP; approbation des normes d'EFP élaborées	Consultatif
Niveau de l'entreprise	Participation à la gestion des établissements de formation, au niveau de la définition des exigences de qualifications; participation au développement de programmes de formation pertinents	Consultatif

Selon le Centre méthodologique de l'EFP (2005), les responsabilités des partenaires sociaux dans le domaine de l'EFP ont été réparties comme suit (tableau 1).

Le tableau 1 illustre la situation actuelle du partenariat social dans l'EFP en Lituanie. L'organisation de la validation et de la reconnaissance des qualifications est le seul secteur dans lequel les partenaires sociaux possèdent un pouvoir décisionnel. De ce fait, le partenariat social n'a pas été efficacement développé à tous les niveaux du système d'EFP.

PARTIE II.

Les principaux problèmes du partenariat social dans l'EFP

Aujourd'hui, les problèmes de développement du partenariat social en Lituanie sont discutés à partir d'une approche de la base vers le sommet. Il est d'une importance primordiale d'identifier les principaux obstacles et problèmes qui ne permettent pas au partenariat social de se développer avec succès sur le plan de l'enseignement et de la formation professionnels.

En premier lieu, les employeurs ne sont pas satisfaits des aptitudes et des compétences des élèves issus du système d'EFP. C'est ce qui ressort d'entretiens récents avec des industriels dans le cadre du projet de recherche «Réexamen de l'enquête Eurostat sur la formation professionnelle continue» du programme Leonardo da Vinci. Les employeurs ont affirmé que le principal problème réside dans des programmes de formation professionnelle inappropriés («ceux qui sortent de l'école ne possèdent pas les compétences dont nous avons besoin»), ainsi que dans la qualité médiocre de la formation pratique («les élèves qui quittent l'école n'ont aucune expérience pratique»). L'existence de semblables affirmations montre que la participation des employeurs ou de leurs organisations au processus de validation des qualifications des sortants du système d'EFP est trop formelle et inefficace.

Des représentants des établissements d'EFP expriment souvent l'avis selon lequel le rôle des employeurs dans la formation professionnelle et la validation de qualifications est très fragmentaire. Dans les débats publics consacrés aux politiques d'EFP, on a tendance à reporter la responsabilité des problèmes ou des lacunes sur d'autres partenaires, en les critiquant pour leurs programmes et leurs méthodes de formation obsolètes (position des employeurs à l'égard des établissements d'EFP) ou pour le manque d'implica-

tion dans le partenariat pour l'organisation de formations pratiques et la conception de programmes (position des établissements d'EFP à l'égard des employeurs).

Une condition préalable à un partenariat social efficace en matière d'évaluation des qualifications est le partage des responsabilités et des possibilités entre établissements d'EFP et employeurs quand il s'agit de concevoir et de proposer des qualifications. Cela nécessite coopération et partenariat actif de ces parties prenantes. Quand les employeurs prennent une part active à la conception et à la création de formations professionnelles ainsi qu'à l'organisation de formations pratiques, ils sont suffisamment outillés sur les plans théorique et pratique et suffisamment motivés pour coopérer efficacement au processus de validation des qualifications. Ils comprennent que leur implication dans la conception des programmes et dans l'organisation des formations pratiques devient de plus en plus importante s'agissant de la préparation et du développement de nouvelles ressources humaines et de la garantie de la compétitivité des sociétés sur un marché des ressources humaines de plus en plus concurrentiel. Il existe un intérêt accru parmi les organisations sectorielles pour une coopération avec les établissements d'EFP. Toutefois, la concurrence sévère pour la main-d'œuvre qualifiée, en augmentant le risque de débauchage et d'émigration de la main-d'œuvre qualifiée, n'incite pas les employeurs à investir des moyens financiers plus significatifs dans des projets de formation professionnelle (par exemple, la mise en place de centres de formation pratique).

Un deuxième aspect est l'établissement relativement lent des bases juridiques qui régissent l'enseignement et la formation professionnels initiaux et continus, la mise à disposition, la validation et la reconnaissance des qualifications professionnelles. En 2003, les *Lignes directrices de la stratégie nationale d'enseignement 2003-2012* (*Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatai*) ont été adoptées. Ces lignes directrices prévoient le transfert d'une bonne partie de la responsabilité de la formation professionnelle initiale et continue aux gouvernements régionaux. Parmi les autres changements importants, il est prévu de porter à 50 % au moins du temps total de formation en entreprise la part de la formation pratique interne, et de développer le système national de certifications de manière à faciliter la coordination de l'offre de qualifications avec les demandes émanant du marché du travail.

Ensuite, il faut citer la mise en place et le développement lents et plutôt inefficaces de groupes d'intérêts qui représentent les employeurs et les travailleurs. En Lituanie, les syndicats représentent environ 25 % des travailleurs seulement (Krupavičius et

Lukošaitis, 2004). Cette faible implantation est due à plusieurs facteurs:

- (a) l'héritage négatif de la tradition soviétique des syndicats et l'absence de vrais leaders, porteurs d'idées nouvelles et ayant compris l'évolution du rôle et des objectifs des syndicats. Au cours de la période soviétique, la raison d'être des syndicats était le contrôle idéologique des travailleurs, et non pas la défense de leurs intérêts. Par conséquent, les conditions n'étaient pas de nature à favoriser l'émergence de leaders capables de gagner la confiance des membres et d'organiser des activités axées sur la défense des intérêts des travailleurs dans les relations industrielles;
- (b) en raison des complexités économiques et sociales de la transition vers l'économie de marché et de la croissance du chômage au cours de la première décennie d'indépendance, les employeurs ont acquis un plus grand pouvoir lors des négociations avec les travailleurs et ont utilisé ce pouvoir en forçant les travailleurs à accepter les conditions qu'ils leur proposaient. Cette situation a également dissuadé les travailleurs de participer aux syndicats. Toutefois, les lois qui réglementent les relations du travail ont ouvert des possibilités de décisions unilatérales de la part des employeurs concernant le recrutement, les conditions de travail, la formation, la carrière et la fixation des salaires (Dobryninas, 2000);
- (c) le développement d'organisation d'employeurs a également été très lent et difficile. Selon Krupavičius et Lukošaitis (2004), les organisations représentant les intérêts des affaires et des employeurs étaient instables, ce qui les a empêchés de développer de solides traditions de représentation corporative d'intérêts économiques;
- (d) il n'existe aucune mesure incitative de la part du gouvernement pour encourager les organisations d'employeurs à investir dans le capital humain, alors que le risque de voir des incitations de l'État déboucher sur le développement d'un système d'EFP qui dépende très étroitement des avantages financiers accordés aux employeurs existe toujours. Culpepper note que «l'équilibre des hautes compétences est vulnérable face à un changement de profil des encouragements à investir dans le capital humain» (cité dans Burgess et Symon, 2005). La situation lituanienne illustre l'autre extrême. Les facteurs économiques et sociaux demeurent les principales motivations encourageant les employeurs à investir dans le développement des compétences des travailleurs.

PARTIE III.

Le partenariat social dans les pays d'Europe occidentale: quelle expérience peut être transférée à la Lituanie?

Le partenariat social en Lituanie, à l'instar d'autres pays de l'ex-bloc soviétique, est un phénomène nouveau si on le compare à des pays comme l'Allemagne, les Pays-Bas ou l'Autriche, qui ont une longue tradition du dialogue social. Si l'on se rapporte aux idées de Finegold et Soskice (1988), on peut discerner les facteurs suivants pour un partenariat social efficace dans le domaine de l'EFP.

Il y a tout d'abord la fourniture de flux d'informations fiables concernant les niveaux d'aptitudes ou de compétences appropriés. Ces informations peuvent être assurées par des instruments et des mécanismes institutionnels spéciaux, comme les cadres nationaux de certifications. Les pays à économie de marché libérale qui ne possèdent pas de système efficace de relations du travail jouant un rôle régulateur dans le domaine de l'emploi, du marché du travail et du développement des ressources humaines ont tendance à compenser ces lacunes en mettant sur pied des cadres de certifications globaux et normatifs. Toutefois, si l'information relative aux niveaux d'aptitudes et de compétences et aux qualifications appropriées est trop normative, elle ne peut pas refléter les changements qui surviennent sur le marché du travail et dans le monde du travail, en particulier dans les économies de marché libérales. La qualité des informations disponibles concernant les niveaux d'aptitudes et de compétences appropriés, les besoins du marché du travail et les possibilités offertes par les établissements d'EFP dépend des intentions et des intérêts réels des partenaires sociaux. Par exemple, si la stratégie concurrentielle d'une entreprise est fondée sur des coûts bas de main-d'œuvre, la déqualification et l'intensification du travail (Warhurst et al., 2004), cette entreprise est susceptible de ne pas prêter attention aux informations concernant les besoins de qualifications, ou de se montrer réticente à fournir de telles informations, ou à collaborer avec les établissements d'EFP. Il en va de même pour les établissements d'EFP. Quand des écoles professionnelles ou des établissements d'enseignement supérieur dépendent uniquement de l'État et sont trop isolés du monde réel, ils n'ont généralement pas l'expérience du partenariat social et ne sont pas intéressés par la diffusion d'une information suffisante concernant les possibilités de formation offertes.

De bonnes relations entre les formations professionnelles initiale et continue ont également une incidence. Deux priorités princi-

pales peuvent être discernées au niveau de la formation professionnelle initiale et continue dans les stratégies du développement des ressources humaines des entreprises.

Une pénurie de travailleurs qualifiés, qui ne peut pas être résolue par les entreprises à elles seules, conduit à ériger en priorité l'embauche de personnel qualifié et à compter sur les qualifications fournies par la formation professionnelle initiale. Robert Boyer a remarqué que des changements technologiques et organisationnels intenses au niveau des activités professionnelles incitent également les entreprises à investir davantage dans le recrutement de nouveau personnel issu d'établissements d'EFP, des collèges techniques et des universités au lieu de compter sur la formation professionnelle continue sur le lieu de travail (Conseil d'analyse économique, 2000). Cela s'explique par le fait que les coûts d'une embauche, en pareil cas, sont inférieurs aux coûts de formation et que les entreprises sont souvent dépourvues de l'expertise nécessaire pour produire les qualifications permettant de répondre aux changements technologiques et organisationnels intensifs. Dans ce type de situation, les entreprises sont plus intéressées à coopérer avec les établissements d'EFP pour tout ce qui concerne la conception, la mise à disposition et l'évaluation de formations professionnelles initiales.

La formation professionnelle continue ne devient prioritaire que lorsque les qualifications fournies par la formation professionnelle initiale ne sont pas en mesure de répondre aux besoins des entreprises.

Les stratégies et les priorités des personnes présentes sur le marché du travail sont similaires. Lorsque l'offre de compétences est suffisante sur le marché du travail, et que la concurrence pour accéder à des emplois de haute qualité est intense, les personnes préfèrent obtenir la qualification la plus élevée possible dans le cadre d'une formation professionnelle initiale et dans l'enseignement supérieur. Toutefois, en cas de pénurie de compétences et d'amélioration des perspectives d'emploi sur le marché du travail, les individus sont plutôt incités à accorder la priorité à entrer en emploi au plus tôt et à recourir à la formation professionnelle continue pour développer leurs compétences. Dans cette situation, les entreprises sont plus intéressées par une coopération avec les institutions de formation professionnelle continue.

Il est possible de voir l'influence de ces deux facteurs en Lituanie. Traditionnellement, les entreprises se tournent vers la formation professionnelle initiale et les établissements d'enseignement supérieur en leur demandant de fournir des ressources humaines spécialisées. Toutefois, la coopération entre les entreprises et les établis-

sements de formation professionnelle initiale n'a commencé à s'améliorer que récemment avec l'augmentation de l'émigration parmi les travailleurs qualifiés et les difficultés qui en découlent pour trouver du personnel qualifié sur le marché du travail. Par conséquent, les entreprises développent également leur coopération avec ceux qui dispensent une formation professionnelle continue.

Dans les pays d'Europe occidentale, des groupes d'intérêts indépendants influencent fortement la coopération entre différents partenaires des relations de travail au niveau de l'offre, de l'évaluation et de la reconnaissance des qualifications. Il arrive parfois que des gouvernements tiennent compte des besoins économiques et sociaux nationaux et fassent des suggestions sur les politiques relatives à l'enseignement et à la formation professionnels initiaux et continus. Ces groupes d'intérêt débattent activement de ces initiatives gouvernementales et, après négociation, celles-ci deviennent très souvent des initiatives communes. Certains chercheurs (Aguilera and Jackson, 2003) soulignent que le modèle allemand est un cas intéressant dans lequel «les sociétés participent à la formation professionnelle de manière à créer des compétences publiquement certifiées que le salarié peut faire valoir quand il change d'entreprise». Étant donné les problèmes du partenariat social en Lituanie, le modèle allemand ne peut que difficilement y être appliqué. Un autre modèle intéressant de partenariat social dans l'EFP peut être observé aux Pays-Bas, pays caractérisé par une participation globale de tous les partenaires sociaux au processus de décision, par une approche de la base vers le sommet en matière de partenariat social, et une référence à des structures de qualifications sectorielles. Le modèle «polder» de partenariat social a favorisé la mise en place d'un mécanisme de négociation constructif et basé sur le compromis entre les employeurs, les syndicats et l'État. Tous les partenaires politiques et sociaux ont été impliqués dans la formulation et la mise en œuvre de la nouvelle loi sur l'enseignement adulte et professionnel (WEB) de 1996. Cette loi prévoit le partage des responsabilités entre les partenaires sociaux dans l'EFP au niveau régional. Elle a institué les centres de formation professionnelle régionaux (ROC) sur la base de la «fusion des écoles professionnelles sectorielles antérieures, des centres d'enseignement pour adultes et de la structure d'aide à l'apprentissage» (Cedefop, Nieuwenhuis et Shapiro, 2004).

Selon Cedefop, Nieuwenhuis et Shapiro (2004), le modèle de partenariat social néerlandais établi en vertu de la loi sur l'EFP de 1996 repose essentiellement sur les hypothèses du système d'EFP industriel. Les employeurs peuvent formuler leurs besoins de quali-

Tableau 2. Éléments du modèle de partenariat social néerlandais transférables au système d'EFP lituanien

Problèmes liés à l'implication des partenaires sociaux dans le système d'EFP lituanien	Éléments potentiellement transférables de l'expérience de partenariat social du modèle néerlandais	Manière dont l'application de l'expérience de partenariat social du modèle néerlandais permettrait d'appréhender les problèmes du partenariat social du système d'EFP lituanien
Manque d'expérience du partenariat social dans l'EFP parmi les groupes d'intérêts et les institutions qui représentent les intérêts des employeurs et des travailleurs.	Inclusion de tous les partenaires sociaux dans le processus décisionnel de l'EFP. Approche de la base vers le sommet en matière de partenariat social et référence aux structures de qualification des secteurs.	Participation accrue des partenaires à la conception des qualifications, à l'offre de formations et à la validation des compétences et qualifications acquises. La création du cadre national de certifications offre cette possibilité. En outre, la participation de toutes les parties prenantes est l'une des conditions préalables les plus importantes à la mise en œuvre réussie du cadre national des certifications.
Manque d'expérience du partenariat social dans l'EFP parmi les groupes d'intérêts et les institutions qui représentent les intérêts des employeurs et des travailleurs.	Expérience du partenariat entre les syndicats, les organisations d'employeurs et les établissements d'EFP au niveau local (partenariat entre les ROC, les employeurs locaux et les syndicats dans la conception des programmes de formation, dans l'offre de formation pratique et dans la validation des qualifications).	Créer une expérience du partenariat social dans l'EFP par le développement de projets de partenariat d'EFP locaux, en impliquant les employeurs locaux, les syndicats et les établissements d'EFP de la région.
Toutes les parties prenantes manquent d'une approche stratégique du développement des ressources humaines: organisations d'employeurs, syndicats, établissements d'EFP et État. On peut observer également une incompréhension du rôle du partenariat social dans le développement de l'EFP et des ressources humaines.	Le modèle de partenariat social néerlandais montre que le partenariat social au niveau national, basé sur la législation relative à l'EFP, ne sera pas efficace sans la coopération active des partenaires sociaux au niveau sectoriel et régional.	Trouver un compromis entre l'approche normative dans la conception des structures de qualification et la définition des lignes directrices pour les examens, et la nécessité de considérer l'évolution des modèles d'activités professionnelles pour une flexibilité accrue, une acquisition continue et la reconnaissance de nouvelles qualifications et compétences.

fications dans les structures de qualification sectorielles et les travailleurs sont bien organisés au sein des réseaux et des syndicats qui veillent à la pérennité de leur statut de travailleur et garantissent le bien-être social. Le nouveau paradigme de l'économie fondée sur la connaissance requiert de concevoir différemment le partenariat social, basé non

pas simplement sur la prescription de besoins de formation par les employeurs et l'exécution de ces prescriptions par les établissements d'EFP, mais sur «la flexibilité et l'expertise des établissements afin d'organiser des itinéraires flexibles vers la compétence en étroite collaboration avec les entreprises locales».

Quels sont les aspects positifs du modèle néerlandais et comment peuvent-ils être appliqués en Lituanie? Il est possible de répondre à cette question en analysant la façon dont les éléments potentiellement transférables de l'expérience néerlandaise permettraient de faire face aux principaux problèmes liés à l'implication des partenaires sociaux dans l'EFP en Lituanie (voir tableau 2).

PARTIE IV.

Validation et reconnaissance des qualifications en Lituanie, et perspectives de développement

Auparavant, les écoles professionnelles procédaient elles-mêmes à des évaluations, conformément aux règles générales établies par le ministère de l'éducation et des sciences. Ce système ne permettait que difficilement une comparaison entre les qualifications octroyées. Pour garantir une approche plus homogène, le ministère de l'éducation et des sciences a décidé d'impliquer les organisations d'employeurs et a mis en place un processus de réforme en 1998. Le système modifié d'examens a été mis en œuvre dans tout le pays en 2003.

Un arrêté du ministère de l'éducation et des sciences réglemente l'organisation des examens de fin d'études pour les étudiants de l'EFP: il établit les responsabilités des chambres de commerce dans ce processus. Celles-ci ont pour rôle de suivre la phase préparatoire des examens de qualifications de fin d'études en faisant appel à des spécialistes des entreprises pour passer en revue les programmes professionnels et mettre au point des questions et des tâches en vue d'un examen théorique en coopération avec les écoles professionnelles. En outre, les chambres sont responsables de la supervision de la formation pratique dans les entreprises de manière à faire en sorte que les étudiants de l'EFP acquièrent les qualifications et les connaissances pratiques nécessaires.

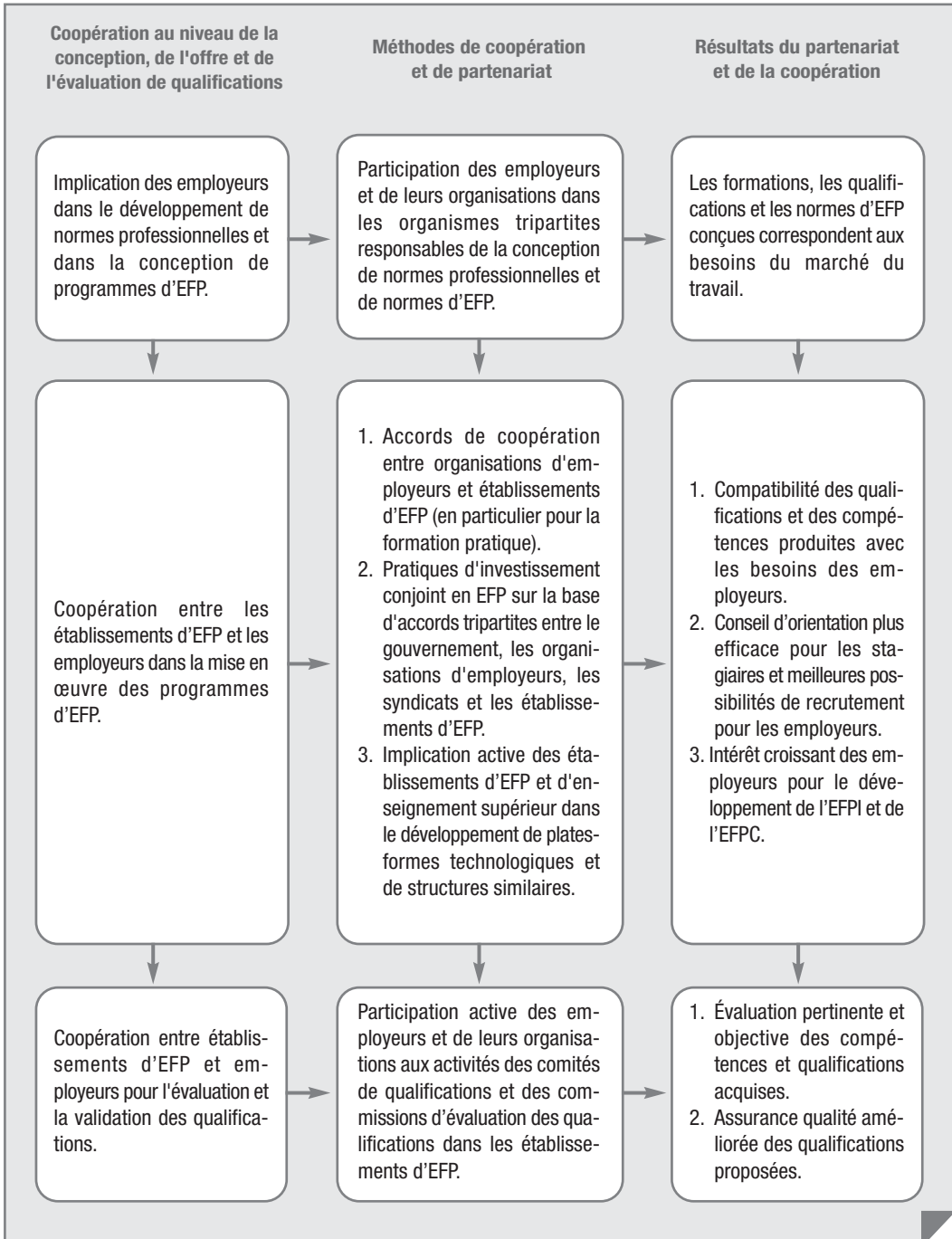
Le développement du partenariat social dans la validation et la reconnaissance des qualifications est étroitement lié à l'établissement et à la mise en œuvre du cadre national de certifications en Lituanie. La validation et la reconnaissance des qualifications comprennent

un sous-système majeur du cadre national de certifications. Ce sous-système est lié aux autres sous-systèmes, à savoir conception de qualifications et acquisition de qualifications. Une approche systématique de la validation et de la reconnaissance suppose que la qualité et l'efficacité du processus dépendent non seulement de ses facteurs internes, mais également des facteurs des autres sous-systèmes. Par conséquent, la qualité et l'efficacité du partenariat social dans le processus de validation et de reconnaissance dépendent, dans une large mesure, de la coopération des partenaires sociaux en matière de conception et d'offre des qualifications.

Deux niveaux de développement du partenariat social peuvent être distingués dans la validation et la reconnaissance des qualifications: le niveau normatif et le niveau procédural.

- (a) le niveau normatif est lié à l'établissement de la base légale, des règles, des normes, des réglementations et de l'infrastructure institutionnelle de ce partenariat. Le cadre national des certifications créera un cadre institutionnel et légal global afin de contribuer au développement du partenariat social à cet égard. Le concept de cadre national des certifications prévoit que les établissements d'EFP seront responsables de l'organisation de la validation interne des qualifications. Le comité de qualification prépare la méthodologie de validation et coordonne le processus à travers le pays. Ce comité autorise également les écoles d'EFP ou d'autres organisations à organiser une validation interne et à approuver les résultats. Le comité de qualification est établi sur une base collégiale et comprend des représentants des employeurs et des spécialistes des établissements d'EFP. L'analyse de cette infrastructure institutionnelle montre que l'intention est de combiner un partenariat social fondé sur les initiatives des parties prenantes et des groupes d'intérêts avec une supervision et un contrôle centralisés des processus de validation et de reconnaissance des qualifications. Si l'on considère le développement de la base légale de la validation et de la reconnaissance des qualifications, le principal défi consiste à adopter les nouvelles législations et réglementations juridiques au regard de la situation existante du partenariat dans ce domaine. La base légale devrait laisser suffisamment de place aux initiatives et aux négociations entre employeurs et établissements d'EFP.
- (b) le *niveau procédural* du partenariat social. Le développement du partenariat social et de la coopération entre employeurs, syndicats, établissements d'EFP, gouvernement et autres partenaires dans le domaine de la validation des qualifications dépend de l'expérience existante ainsi que des réseaux de

Figure 2. **Processus de partenariat social dans le développement de l'EFPI**



coopération. La fixation de la nouvelle base légale accompagnée de règles et de procédures globales ne saurait compenser l'absence d'expérience en matière de coopération, ni modifier les modèles existants du comportement institutionnel. Le processus de partenariat social crée de nouvelles expériences qui ouvrent des possibilités d'amélioration et de développement de la validation et de la reconnaissance des qualifications. Un exemple de modèle de processus de partenariat social est donné ci-contre (figure 2).

Conclusions

1. Le développement du partenariat social dans le cadre de la validation et de la reconnaissance des qualifications en Lituanie a été influencé par les facteurs institutionnels et socio-économiques du développement d'un État réorganisé et de la société post-soviétique: absence d'intérêt et d'initiatives de participation de la part des employeurs et de leurs organisations, réforme du système d'EFP, création et développement d'institutions nouvelles. En raison de la passivité des partenaires sociaux, les institutions gouvernementales doivent jouer un rôle plus important en proposant différentes initiatives dans les domaines de la validation et de la reconnaissance de qualifications. Dans la plupart des cas, les partenaires sociaux ne jouent qu'un rôle consultatif.
2. L'analyse de l'expérience existante du partenariat social dans la validation des qualifications donne à penser que l'efficacité du partenariat social peut être obtenue grâce à une base légale pertinente et à l'implication active et volontaire des parties prenantes. Le partenariat social peut être renforcé par la mise en œuvre d'importants projets nationaux comme les cadres nationaux de certifications.
3. Le partenariat social ne peut pas être mis en œuvre efficacement dans la validation et la reconnaissance de qualifications s'il est sous-développé au niveau de la conception et de l'offre de qualifications. On peut observer aujourd'hui des tentatives distinctes pour impliquer les partenaires sociaux dans la validation et la reconnaissance des qualifications. Toutefois, ces tentatives ne relèvent pas d'une approche systématique. À cet égard, le développement et la mise en œuvre du cadre national de certifications en Lituanie constitue une occasion unique de renforcer le partenariat social dans l'ensemble du processus de conception, d'offre, de reconnaissance et de validation des qualifications.

4. Il convient de distinguer le niveau normatif et le niveau procédural du développement du partenariat social dans la validation et la reconnaissance des qualifications. La mise en place des bases légales et de l'infrastructure institutionnelle est très importante pour le développement du partenariat social. Toutefois, le modèle du partenariat social est marqué par les expériences et les conceptions des parties prenantes, et il ne peut être modifié dans un laps de temps réduit.

Bibliographie

- Aguilera Ruth V; Jackson, Gregory. *The cross-national diversity of corporate governance: dimensions and determinants* (La diversité transnationale de la *corporate governance*: dimensions et déterminants). *Academy of Management Review*, 2003, vol. 23, n° 3, p. 447-465.
- Burgess Pete; Symon, Graham. *Fog on the Rhine: a commentary on VET and collective bargaining developments and union rhetorics in Germany* (*Brouillard sur le Rhin: commentaire sur l'EFP et l'évolution des négociations collectives ainsi que sur la rhétorique des syndicats en Allemagne*). 23^e conférence internationale sur le travail, Glasgow, avril 2005. Disponible sur Internet: <http://www.hrm.strath.ac.uk/ILPC/2005/conf-papers/Burgess-Symon.pdf> [cité le 3.4.2007].
- Cedefop; Nieuwenhuis, Loek; Shapiro, Hanne. Evaluating systems reform in vocational education and training: learning from Danish and Dutch cases (Réforme des systèmes d'évaluation dans l'enseignement et la formation professionnels: les enseignements apportés par les cas danois et néerlandais). In Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. (dir.). *Evaluation of systems and programmes: third report on vocational training research in Europe: background report* (Évaluation de systèmes et de programmes: troisième rapport sur la recherche relative à la formation professionnelle en Europe: rapport de base). Luxembourg: Office des publications, 2004 (Cedefop Reference series, 57). Disponible sur Internet: http://trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/ResearchLab/ResearchReport/BgR2_Nieuwenhuis.pdf [cité le 8.2.2007].
- Centre méthodologique de l'EFP. *Système d'enseignement et de formation professionnels en Lituanie*. Vilnius: Centre méthodologique de l'EFP, 2005.

- Congrès syndical. *How unions can make a difference to learning and skills: the union effect. (Comment les syndicats peuvent faire la différence au niveau de l'apprentissage et des compétences: l'effet syndical)*. Londres: TUC, 2005.
- Conseil d'analyse économique. *Formation tout au long de la vie: rapport André Gauron*. Paris: La Documentation française, 2000.
- Dobryninas, A. (dir.). *Socialiniai pokyčiai: Lietuva 1990-1998*. [Changements sociaux: Lituanie 1990-1998]. Vilnius: Garnelis, 2000
- Finegold, David; Soskice, David. The failure of training in Britain: analysis and prescription. *Oxford Review of Economic Policy*, 1988, n° 4, p. 21-53.
- Ishikawa, Junko. *Caractéristiques du dialogue social national: document de référence sur le dialogue social*. Genève: OIT, 2003. Disponible sur Internet: <http://www.ilo.org/public/french/dialogue/ifpdial/downloads/papers/key.pdf> [cité le 3.4.2007].
- Krupavičius Algis; Lukošaitis Alvidas (dir.). *Lietuvos politinė sistema: sąranga ir raida*. [Système politique lituanien: structure et développement]. Kaunas: Poligrafija ir informatika, 2004.
- Lauzackas, R. *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas* [Terminologie de l'enseignement et de la formation professionnels]. Kaunas: Vytautas Magnus University, 2005.
- Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymas* [Législation de la République de Lituanie en matière de formation professionnelle]. Vilnius: Valstybės žinios, 1997. (n° 98-2478).
- Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymo projektas* [Projets de loi sur la formation professionnelle en République de Lituanie]. Vilnius, 2006. Disponible sur Internet: http://www.smm.lt/teisine_baze/projektai.htm [cité le 17.3.2007].
- Lietuvos valstybinių profesinio rengimo standartų studija. Phare profesinio mokymo programa* [Étude de normes nationales d'enseignement professionnel. Programme Phare pour la formation professionnelle]. Vilnius, 1997.
- Pusvaškis, Romualdas. Les chambres professionnelles évaluent les qualifications: les chambres professionnelles chargées des examens finaux des élèves des écoles professionnelles. *Cedefop Info*, 2003, n° 3. Disponible sur Internet: http://www.trainingvil-lage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/346/C33T3FR.html [cité le 17.4.2008].
- Streeck, W. Skills and the limits of neo-liberalism: the enterprise of the future as a place of learning (Les compétences et les limites du néo-libéralisme: l'entreprise du futur comme lieu d'apprentissage). *Work, Employment and Society (Travail, emploi et société)*, 1989, vol. 3, n° 1.

Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatai [Lignes directrices de la stratégie nationale d'enseignement pour 2003-2012]. Vilnius: Parlement lituanien, 2003. Disponible sur Internet: http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/strategija2003-12.doc [cité le 24.2.2007].

Vidmantas, Tütlys. *Continuing vocational training in Europe: benchmarks and best practices: report on the interviews with the enterprises in Lithuania (La formation professionnelle continue en Europe: repères et bonnes pratiques: rapport sur les entretiens menés avec les entreprises lituaniennes)*. Document de travail 10. CVTS II révisé. Projet Leonardo da Vinci, mai 2007. Disponible sur Internet: <http://www.trainingineurope.com/mmedia/2007.05.21/1179763748.pdf> [cité le 5.6.2007].

Warhurst, Chris; Grugulis, Irena; Keep, Ewart. *Skills that matter (Des compétences qui comptent)*. Londres: Palgrave, 2004.

White paper: vocational education and training (Livre blanc: formation et enseignement professionnels). Vilnius: ministère du travail et de la sécurité sociale, 1998.

Développer les compétences par l'apprentissage dans le cadre du travail temporaire?

Dr. Gesa Münchhausen

Chercheuse

Institut fédéral pour la formation et l'enseignement professionnels (BIBB),
Secteur 2.4 «Développement des qualifications et des compétences»

RESUMÉ

La question du développement des compétences dans le cadre du travail temporaire a été négligée jusqu'ici, tant dans la recherche que dans la pratique. L'expansion et le caractère spécialisé de cette forme de travail nécessitent la définition de concepts relatifs au développement des compétences pour ce groupe cible, en particulier en raison des exigences variables des différents postes de travail et de la stratégie d'apprentissage tout au long de la vie favorisée par la politique de formation en vue de promouvoir l'acquisition et l'amélioration des qualifications. Les résultats montrent que les occasions de développement des compétences résident essentiellement dans le travail temporaire proprement dit, c'est-à-dire dans l'apprentissage sur le lieu de travail. Dans cette forme de processus d'apprentissage, les connaissances et capacités déjà acquises sont combinées avec les potentiels qui se développent dans le processus de travail. Ce processus de travail et d'apprentissage produit des compétences acquises de manière informelle qui ont pu être documentées et qui fournissent des points de référence pour une promotion sélective des compétences dans le cadre du travail temporaire.

Mots clés

Skills development, temporary agency work, work-based learning, continuing vocational learning, competences development, informal learning

Développement des compétences, travail temporaire, apprentissage sur le lieu de travail, formation professionnelle continue, apprentissage informel

Données du problème

Les formes d'emploi temporaire comme le travail temporaire ou l'emploi à durée déterminée ne sont plus un phénomène marginal en Europe, plus d'un huitième de la population active européenne connaît en effet une forme de travail de ce type (EIRO, 2002, cité d'après Le Mouillour, 2002). Toutefois, dans tous les pays de l'Union européenne, ces personnes actives bénéficient de beaucoup moins de mesures en faveur du développement des compétences professionnelles en entreprise que les membres du personnel permanents. Seuls quelques pays, comme les Pays-Bas, consacrent des initiatives au développement des compétences du personnel temporaire. Dans ce pays, par exemple, les périodes de vacance entre deux missions d'intérim des travailleurs temporaires sont souvent mises à profit pour développer des compétences de manière ciblée. En Allemagne, en revanche, cet aspect ne joue pas un rôle important jusqu'à présent.

En raison de la pression croissante de la concurrence, les entreprises requièrent des salariés toujours plus flexibles et aptes à apprendre, qu'elles peuvent embaucher en toutes circonstances et à court terme. De ce fait, la proportion d'actifs dépendant d'une relation de travail normale ne cesse de diminuer depuis 1970 (Schäfer, 2001 ; Sauter, 1998). Par relation de travail normale, on entend ici un emploi à temps plein et sous contrat à durée indéterminée, conférant certains droits de direction à l'employeur, mais soumis aux dispositions du droit du travail et du droit social. Depuis les années 1970, un train de mesures de rénovation du droit du travail et du droit social ont été mises en place, par exemple des dispositions assouplies en matière d'horaires de travail, une nouvelle réglementation du départ à la retraite, une atténuation de la protection contre le licenciement, la facilitation des contrats de travail à durée déterminée, la renonciation aux conventions collectives générales (Schulze Buschoff/ Rückert-John, 2000). En 1988, les trois quarts de la population active bénéficiaient d'un emploi à temps plein à durée indéterminée, mais à l'heure actuelle, deux tiers seulement de tous les actifs bénéficient encore de conditions d'emploi «régulières» (Statistisches Bundesamt, 2003). 35 % à 40 % d'entre eux ont déjà une activité professionnelle «irrégulière», concept qui englobe, outre le télétravail, le travail à temps partiel, des prestations très brèves et de nouvelles formes de travail indépendant, le travail temporaire et le travail à durée déterminée.

Suivant les intérêts en jeu, le travail temporaire peut avoir différentes fonctions: du point de vue de l'entreprise, les travailleurs temporaires constituent une main-d'œuvre disponible; du point de vue des travailleurs temporaires, il s'agit d'un moyen d'éviter le chômage; du point de vue du marché du travail, le travail temporaire est une étape intermédiaire sur la voie de l'intégration des sans-emplois dans une relation d'emploi à durée indéterminée. Enfin, du point de vue de la qualification, le travail temporaire est une occasion de développement des compétences professionnelles (Wittwer et Münchhausen, 2001).

Depuis 1993, le nombre des travailleurs mis à disposition dans un cadre temporaire a plus que triplé, passant de 121 000 à presque 400 000 en 2004 (figure 1).

Figure 1. **Travailleurs mis à disposition en Allemagne – valeurs moyennes**

	Total	Hommes	Femmes	Part en %
1994	134 443	109 550	24 893	0,49
1995	165 819	134 646	31 173	0,58
1996	175 798	142 692	33 106	0,64
1997	200 541	161 626	38 915	0,78
1998	245 780	196 258	49 522	0,93
1999	275 838	217 490	58 347	1,04
2000	328 011	252 185	75 826	1,22
2001	341 053	263 985	77 067	1,28
2002	319 299	244 331	74 960	1,22
2003	330 219	253 221	76 997	1,29
2004	385 256	292 394	92 863	1,51

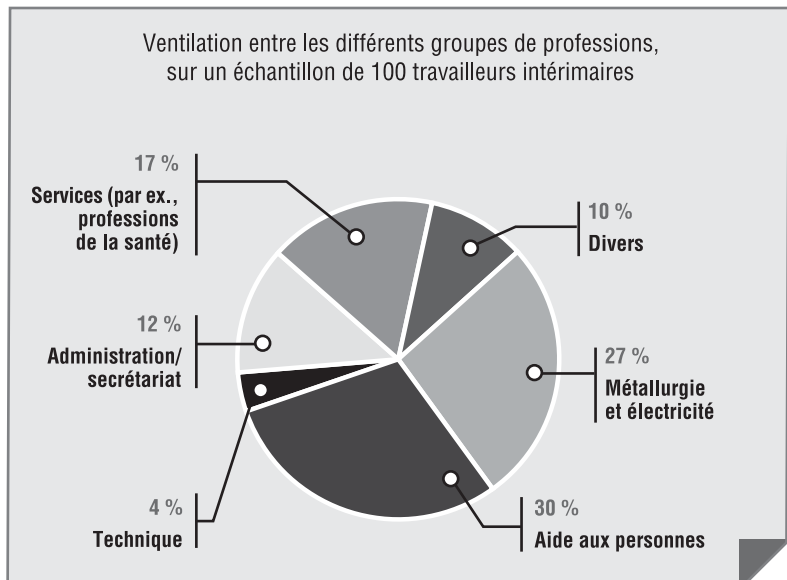
Source: BA-Statistik aus 2005, IAB Kurzbericht 14/05.

Ces taux de croissance élevés sont dus à l'évolution de la conjoncture, mais aussi à l'instauration des PSA (Personal-Service Agentur, au sein des agences pour l'emploi). Avec la mise en place des agences PSA, le gouvernement fédéral visait à favoriser la réinsertion des chômeurs sur le marché du travail. Le modèle de ces agences repose sur le système de prêt/emprunt de travailleurs pratiqué dans le cadre du travail temporaire/intérimaire.

En comparaison avec le total des travailleurs temporaires, le nombre de personnes employées dans les PSA est relativement faible. Sans les employés PSA, la proportion de travailleurs temporaires atteignait encore 1,4 % en 2004 (Jahn, 2005).

En 2004, les travailleurs temporaires étaient prioritairement occupés dans les secteurs suivants: métallurgie et électricité (27 %), aide aux personnes (30 %), services (par exemple, métiers de la santé) (17 %), administration et secrétariat (12 %), autres métiers (10 %) et métiers techniques (4 %).

Figure 1. **Travail temporaire en 2004**

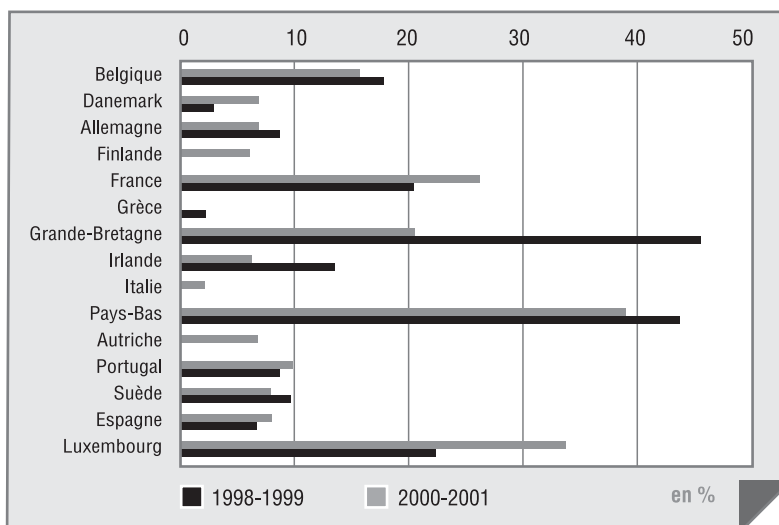


Source: IGZ 08/05.

Toutefois, le travail temporaire en Allemagne reste encore nettement en deçà des valeurs comparatives enregistrées sur le plan international. Selon Sennett (1998), le travail temporaire est le secteur du marché du travail qui connaît la plus forte croissance aux États-Unis. En Europe, les champions du travail temporaire sont les

Pays-Bas (4,5 % des 7,2 millions d'actifs) et la Grande-Bretagne (4,7 % des 28,1 millions d'actifs) (*IAB-Kurzbericht* n° 21 / 2002).

Figure 2. Proportions de travailleurs temporaires dans l'Union européenne



Source: CIETT (2000, 2002), rapports nationaux extraits de *IAB-Kurzbericht*.

De la nécessité de développer les compétences dans le cadre du travail temporaire

Étant donné les mutations qui affectent l'économie, les technologies et la société, le développement des compétences des actifs est de plus en plus essentiel pour le maintien de l'employabilité individuelle. Les qualifications professionnelles sont les aptitudes, les compétences et les connaissances permettant aux individus d'agir et de réagir dans des situations familières et nouvelles (Kauffeld, 2002). Si aucune occasion de mettre en œuvre ses propres compétences ne se présente, elles risquent d'être perdues (Münchhausen, 2007).

Le but du développement des compétences consiste à promouvoir les compétences professionnelles des actifs (compétences professionnelles, sociales, méthodologiques et individuelles), de manière à ce qu'ils puissent s'adapter aux mutations complexes de leur environnement et aux exigences mouvantes qui en résultent. On distingue parmi les mesures de développement des compétences

les formes formalisées, comme les séminaires, la rotation des postes de travail et le bilan de compétences, et les formes non formalisées, qui placent l'apprentissage sur le lieu de travail au premier plan, comme l'accompagnement par le *coaching* et les entretiens de réflexion, l'auto-apprentissage ou les cercles de qualité au sein d'un groupe. (1)

Le développement des compétences est plus important pour les travailleurs temporaires, car ils sont contraints de changer de poste, ce qui implique un changement d'activité professionnelle mais aussi de contexte socioprofessionnel. Ces travailleurs sont largement confrontés aux évolutions professionnelles, qui s'accompagnent souvent d'un sentiment d'insécurité (professionnelle) et de sentiments moindres de loyauté et de lien avec l'entreprise.

Les travailleurs temporaires sont souvent confrontés à une intensification du travail et des contraintes horaires, mais il est rare que des mesures de soutien par le biais du développement des compétences professionnelles au sein de l'entreprise leur soient accordées. En Allemagne, la question du développement des compétences de ce groupe cible a à peine retenu l'attention des chercheurs en formation professionnelle. Les formes de travail temporaire étant appelées à gagner en importance à l'avenir, il est plus important de se préparer à cette situation en identifiant, analysant et évaluant les possibilités de développement des compétences dans ces nouvelles formes d'emploi. Le développement des compétences sert l'intérêt des travailleurs temporaires à titre individuel, mais aussi des entreprises et de l'ensemble de l'économie (Schickler, 2002).

Les résultats de recherches ponctuellement rassemblés jusqu'ici confirment que les travailleurs temporaires ne bénéficient que de peu de soutien en ce qui concerne le développement de leurs compétences (Bernien, 1998). L'*Institut zur Erforschung sozialer Chancen* (ISO) de Cologne a constaté, dans le cadre d'une étude menée en 2001, que quasiment aucune formation continue à long terme n'est proposée aux travailleurs temporaires. En règle générale, les entreprises ne sont intéressées que par une utilisation à court terme de la main-d'œuvre. Dans la logique de flexibilisation des entreprises, la main-d'œuvre temporaire n'est pas associée aux activités de développement des compétences ou de formation continue, et ce par souci d'éviter tout coût supplémentaire direct ou indirect. Les

(1) Ces derniers temps plus spécialement, une importance accrue a été accordée à la formation sur le lieu de travail, par exemple par la mise en place d'infrastructures d'apprentissage spécifiques, par l'association des lieux de formation ou par la mise en place de plages horaires réservées à l'apprentissage sur le lieu de travail (Baethge et Baethge-Kinsky, 2002).

entreprises ne sont souvent pas incitées à permettre aux travailleurs temporaires de développer leurs compétences et de suivre une formation continue car il n'est pas clairement établi à qui les résultats et profits de ces mesures bénéficieront en premier lieu. En outre, il reste à déterminer qui doit en assumer le financement et quelle est la forme de développement des compétences adaptée à ce groupe cible (Bolder et al., 2005).

Baethge et Schiersmann ont observé en 1998 que la relation entre les nouvelles formes d'emploi flexibles et les concepts actuels de développement des compétences constitue un domaine d'étude important.

Dans les autres pays européens, la recherche a également négligé la question du développement des compétences pour les travailleurs temporaires. C'est ce que confirment les études menées par le Centre scientifique de recherche sur les professions et l'enseignement supérieur de l'université de Kassel, qui ont rendu compte, dans le cadre du programme «culture d'apprentissage et développement des compétences», d'un suivi à l'échelle internationale de la relation entre les modalités d'emploi et le développement des compétences (Le Mouillour, 2002). ⁽²⁾

Les résultats de la deuxième Enquête européenne sur la formation professionnelle continue (CVTS II) dressent une vue d'ensemble détaillée des aspects les plus divers de la formation professionnelle continue (formelle et non formelle), sans toutefois fournir de données concernant les formes d'emploi et de travail temporaires (Grünewald; Moraal; Schönfeld, 2003).

Objectifs de la recherche

Dans le contexte décrit, un projet de recherche de l'Institut fédéral pour la formation et l'enseignement professionnels (BIBB) a été réalisé en vue d'explorer l'aménagement du développement des compétences pour les travailleurs temporaires.

La question étudiée était la suivante: comment utiliser de manière ciblée le potentiel d'apprentissage offert par les changements pour développer les compétences des actifs? Une enquête réalisée par l'université de Bielefeld a, de fait, démontré que de nombreux travailleurs temporaires considèrent le désavantage présumé du

⁽²⁾ Depuis lors, la formation continue des travailleurs temporaires a été définie comme l'une des priorités du CIETT (CIETT 2001) et de la Communauté européenne par le biais de la directive concernant les travailleurs temporaires (doc. COM (2002)149).

travail temporaire, à savoir le changement fréquent de poste, tout à fait comme un avantage. Le changement et les évolutions leur ouvrent en effet de nouvelles perspectives (Wittwer et Münchhausen, 2001). Il conviendrait d'établir dans quelle mesure le travail temporaire pourrait être aménagé de manière à ce que les travailleurs puissent se qualifier dans le cadre de leur travail et à permettre que ces nouvelles compétences puissent être utilisées de manière ciblée (par exemple, passage du statut de manœuvre à celui d'ouvrier spécialisé). L'objectif consistait dès lors à déterminer comment rendre les compétences acquises transparentes, car il s'agit d'une condition préalable à leur reconnaissance.

Les résultats obtenus devaient fournir des points de repère pour l'aménagement du développement des compétences des travailleurs temporaires. Ces points de repère peuvent alors servir de base à d'autres enquêtes quantitatives empiriques. En outre, certains points de repère s'avéreront transposables à d'autres formes d'emploi concernées par les changements d'activité et les évolutions, comme le travail à durée déterminée, le «nouveau travail indépendant» ou le travail dans le cadre de projets.

Les approches suivant lesquelles le processus de travail est considéré comme un processus d'apprentissage (apprentissage au travail) peuvent constituer des points de repère importants pour l'aménagement du développement des compétences des travailleurs temporaires.

Les qualifications de départ et le bagage formatif des travailleurs temporaires influent de manière déterminante sur les processus et les outils du développement des compétences, car les entreprises différencient nettement, en ce qui concerne la promotion du développement des compétences, les actifs permanents des travailleurs temporaires.

Les résultats du projet de recherche mené par le BIBB sont présentés ci-après.

Résultats obtenus jusqu'à présent

Études de cas aux Pays-Bas et en France

Dans le cadre du projet de recherche du BIBB, les chercheurs ont analysé comment le développement des compétences pour les travailleurs temporaires était aménagé aux Pays-Bas et en France et quels enseignements pouvaient en être tirés. Pour cela, des interviews structurées ont été réalisées dans des sociétés de travail temporaire et des sociétés de placement qui recrutent ces groupes

cibles et autorisent le développement de leurs compétences. Les résultats ont été évalués en fonction de l'analyse de contenu qualitative de Mayring (2003).

L'étude concernant les Pays-Bas est d'autant plus intéressante que le travail temporaire y est quantitativement plus répandu et socialement plus reconnu qu'en Allemagne. Il y semble «plus normal» d'être employé en tant que travailleur temporaire. Toutefois, les activités de développement des compétences des actifs n'existent que depuis deux ans (Münchhausen, 2007).

L'une des caractéristiques essentielles du marché du travail temporaire néerlandais est que plus de 40 % des travailleurs temporaires sont encore scolarisés (voir www.abu.nl). De fait, ce groupe n'est pas forcément intéressé par une qualification. Près de 75 % des travailleurs temporaires ont moins de 35 ans, ce qui implique qu'il s'agit de leur premier ou deuxième emploi. La durée moyenne des contrats conclus avec des sociétés de travail temporaire est de 155 jours.

Ces faits sont importants pour la question du développement des compétences. Après un nouvel accord tarifaire, il a été entrepris en 2004 d'instaurer grâce à un fonds un budget pour la formation continue personnelle. Ce budget est mis en place pour une durée de trois ans maximum: chaque année, 1 % du total des salaires versés par les sociétés de travail temporaire (c'est-à-dire 3 % au total) s'ajoute au fonds. Plus une personne travaille longtemps dans une société de travail temporaire, plus le budget pour la formation continue est élevé.

Deux points sont décisifs à cet égard: d'une part, il s'agit d'un outil pour les travailleurs temporaires individuels leur permettant de revendiquer une formation continue ou de recevoir la somme équivalente. D'autre part, cette mesure incite les entreprises à investir de l'argent dans leurs propres travailleurs temporaires ou dans leur formation continue, étant donné qu'elles sont de toute façon contraintes de verser ces montants.

Ce processus ne commence toutefois qu'après une période d'activité de 182 jours (progressivité), c'est-à-dire au-delà de la durée moyenne des contrats. En deçà, les travailleurs temporaires n'ont pas droit à la formation continue. Toutefois, des mesures d'accompagnement et de motivation des travailleurs temporaires (mot clé: groupes à l'écart de la formation) font défaut, car la question de la mise en pratique concrète reste à la discrétion des personnes concernées.

Concernant la reconnaissance et la certification des compétences acquises dans le cadre du travail, les actions se multiplient

également aux Pays-Bas. Des procédures et des outils d'enregistrement et d'évaluation des compétences sont développés dans le cadre de l'apprentissage au travail (voir www.cinop.nl). Jusqu'ici, les différents recours à la main-d'œuvre temporaire sont à peine reconnus au sein des entreprises utilisatrices.

L'étude portant sur le travail temporaire en France a été réalisée en coopération avec le Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications, Marseille). Les données proviennent pour l'essentiel de recherches théoriques et de l'analyse empirique de la littérature existant en France. En outre, des entretiens spécifiques ont été menés avec des représentants du secteur du travail temporaire. Les résultats obtenus sont exposés ci-après :

En France, le nombre des personnes employées essentiellement dans le secteur du travail temporaire au cours de la période comprise entre 1996 et 2000 est passé d'environ 250 000 à plus de 750 000, soit 2,5 % de la population active.

En 2004, un contrat de travail temporaire durait en moyenne 13 jours (qu'il s'agisse de la durée de la mise à disposition dans les entreprises utilisatrices ou des contrats passés avec les sociétés de travail temporaire).

Les travailleurs temporaires sont relativement jeunes: plus de la moitié ont moins de 30 ans et près de trois quarts sont des hommes. En 1998, près d'un tiers des travailleurs temporaires n'avaient pas de diplôme de formation professionnelle (31 %).

Les travailleurs temporaires sont essentiellement employés dans les secteurs du bâtiment et de l'industrie. Normalement, le principe de l'égalité de traitement s'applique, c'est-à-dire que les travailleurs temporaires reçoivent le même salaire que les salariés faisant partie du personnel permanent. En outre, chaque travailleur intérimaire perçoit une «prime de précarité» d'un montant de 10 % de son salaire pour compenser la précarité de son emploi.

Les entreprises françaises de plus de neuf salariés doivent, conformément à la loi relative à la formation professionnelle continue, verser un pourcentage du salaire brut (1,6 % depuis 2004) au titre du financement de la formation continue. Dans le secteur du travail temporaire, les partenaires sociaux ont convenu d'un pourcentage plus élevé, à savoir 2 %. Cela signifie qu'ici comme aux Pays-Bas, les pouvoirs publics tentent de garantir la formation continue de la main-d'œuvre temporaire par le biais d'une réglementation légale ou conventionnelle.

D'après les données collectées dans les déclarations fiscales et analysées par le Céreq, 25 % de tous les travailleurs temporaires ont pris part à une action de formation continue en 2002. La durée

moyenne de ces formations était de 28 heures. En 2004, 59 % des participants ont suivi une formation continue dans les secteurs du transport et de l'entreposage.

Outre ces possibilités formelles de formation continue, des initiatives informelles de développement des compétences se multiplient. La «loi de modernisation sociale» promulguée en 2002 et la procédure de reconnaissance des compétences acquises dans le cadre du travail mise en œuvre parallèlement trouvent une résonance particulière dans le travail temporaire: le changement régulier de poste de travail, de profession et d'environnement de travail favorise des compétences qui doivent être sanctionnées par des certifications. Par exemple, la société de travail temporaire Adecco a mis en place avec l'AFPA (association professionnelle pour la formation des adultes) un «pass' compétences», qui offre aux travailleurs temporaires la possibilité d'acquérir une qualification reconnue dans le cadre de leurs activités professionnelles.

Malgré un début prometteur, on ne peut méconnaître qu'en France comme aux Pays-Bas, l'enregistrement et la reconnaissance des compétences informelles dans le cadre du travail, c'est-à-dire des compétences acquises par le biais de l'expérience professionnelle, n'en sont qu'à leurs balbutiements (Möbus, 2007, p. 223 sqq.). Il apparaît toutefois que c'est dans des initiatives de ce genre que résident les chances de développer à l'avenir les compétences dans le cadre du travail temporaire. D'autant que le système de formation officiel ne prépare plus suffisamment de personnes qualifiées et qu'il convient de répondre à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée prévue par des formes alternatives d'acquisition de qualifications.

Sondage réalisé auprès des sociétés de travail temporaire

Outre les études de cas réalisées dans les deux pays voisins, présentées ci-dessus, des entreprises allemandes de travail temporaire ont été interrogées, dans le cadre du projet de recherche du BIBB, pour déterminer les activités et les possibilités de formation continue dans le secteur du travail temporaire. Il s'agissait exclusivement de sociétés de travail temporaire pratiquant la mise à disposition de travailleurs. La préparation de l'enquête s'est effectuée selon les étapes suivantes:

- comparaison et normalisation des données de sources différentes d'une base de données d'adresses établie par des sociétés de travail temporaire et importation dans le logiciel utilisé pour le sondage;
- développement de l'outil de collecte;

- transfert vers le logiciel de sondage CATI développé par l'IES (voir ci-dessous);
- réalisation du pré-test.

Pour la réalisation du sondage au sein des entreprises, une analyse quantitative différentielle des missions et des activités dans le travail temporaire a été jugée nécessaire. Les résultats des études réalisées jusqu'à présent sont présentés sommairement par groupes professionnels globaux, alors que la question du développement des compétences requiert une représentation plus nettement différenciée. Un marché a été passé avec un fournisseur externe pour l'établissement de cette représentation.

Pour cela, un sondage par téléphone (CATI – *Computer Aided Telephone Interview*) a été réalisé par l'IES de Hanovre (institut pour la planification du développement et la recherche structurelle de l'université de Hanovre) pour les domaines cités. En tout, 365 entretiens téléphoniques ont été menés avec des représentants de sociétés de travail temporaire. Environ 45 % de ces sociétés emploient 1 à 49 salariés, 48 % emploient 50 à 249 salariés et seulement 7 % emploient plus de 250 salariés.

Ces données représentatives collectées auprès de sociétés allemandes de travail temporaire fournissent des informations détaillées sur la structure du travail temporaire et l'aménagement de la formation continue. Les résultats et leur analyse sont présentés ci-après.

Les entreprises du secteur du travail temporaire sont, dans leur grande majorité, des petites et moyennes entreprises comptant de 10 à 99 salariés et dont l'activité principale est généralement la mise à disposition de travailleurs. Parmi les domaines d'activité connexes, figurent notamment le placement direct ou des services de conseil ou d'organisation pour les entreprises. Ces entreprises sont également présentes dans d'autres secteurs très variés comme l'industrie, les centres d'appel ou les services informatiques. Deux tiers des sociétés de travail temporaire sont des entreprises individuelles indépendantes. Elles interviennent pour l'essentiel sur le plan local.

Le secteur économique de loin le plus important est celui de la production, avec des métiers requérant soit une formation professionnelle complète soit aucune formation professionnelle. Cela explique que la grande majorité des travailleurs temporaires sont des hommes et que leur qualification professionnelle a été le plus souvent acquise en entreprise ou à l'école. En outre, un grand nombre des intéressés ne disposent d'aucun titre de formation. La plupart des travailleurs temporaires étaient précédemment au chômage, mais le travail temporaire ne semble pas manquer d'attrait pour les personnes ayant occupé auparavant un poste de

salarié assujetti à la sécurité sociale. La classe des 25-40 ans constitue le groupe d'âge le plus important. La plupart des travailleurs temporaires bénéficient d'un contrat de travail à durée indéterminée et restent au moins un an au sein de l'entreprise. Dans les entreprises utilisatrices, ils travaillent le plus souvent durant des périodes de un à six mois et de six mois à deux ans. Les missions correspondent généralement à leur niveau de qualification.

Conformément à l'importance du secteur de la production, les emplois les plus fréquents relèvent du secteur technico-industriel, suivi par des activités auxiliaires (non précisées), le secteur de la vente et celui des services aux personnes et services sociaux. Une étude approfondie des métiers montre qu'il existe des sociétés de travail temporaire très spécialisées, qui n'interviennent presque exclusivement que dans certains secteurs, mais aussi des sociétés qui proposent un large éventail de professions.

Les activités le plus souvent mentionnées par les sociétés de travail temporaire relèvent du secteur de la production et requièrent une formation duale, ou ne requièrent aucun titre de formation professionnelle. Dans le secteur technico-commercial, les travailleurs exercent des métiers techniques, comme la soudure, le tournage et le fraisage, ils réalisent des installations électriques ou des travaux de peinture ou d'entreposage. Les activités les plus fréquentes dans le secteur commercial concernent la comptabilité, le suivi des dossiers et le secrétariat. Les tâches d'auxiliaire et d'apprentissage non précisées le plus fréquemment citées sont des tâches de conduite de machines et de manutention. Étant donné que les services aux personnes ne constituent qu'une partie limitée du travail temporaire, ce domaine a été très peu mentionné par les sociétés interrogées. Les activités les plus citées dans ce domaine, outre celles liées à l'accueil téléphonique, concernent la cuisine et les soins.

Bien que pour un tiers des sociétés de travail temporaire, les missions et activités des travailleurs évoluent avec l'ancienneté dans l'entreprise (souvent vers des activités plus exigeantes, plus autonomes et plus larges), cela ne semble pas être la conséquence d'un développement de compétences ciblé au sein des sociétés de travail temporaire. Ce constat est confirmé par le fait que la formation professionnelle continue de leurs salariés ne joue un rôle important que pour un quart de ces sociétés. D'une manière globale, les résultats relatifs à la formation continue sont vraiment contradictoires.

Les entreprises enregistrent certes essentiellement les compétences acquises dans le contexte du travail et beaucoup plus rarement dans le cercle privé, mais elles ne les encouragent ni ne les utilisent de manière ciblée. Ainsi, les outils de documentation et de

reconnaissance des compétences acquises sont rarement utilisés dans le cadre du développement personnel, pratiqué par à peine la moitié des entreprises. Les activités pratiquées en dehors de l'entreprise ne jouent un rôle dans les missions des travailleurs que pour très peu d'entreprises.

La formation continue intervient essentiellement lors des périodes d'inactivité entre les missions. Les efforts en matière de formation continue portent très clairement sur la spécialisation. Les entreprises utilisatrices ne participent que rarement ou jamais aux mesures de formation continue.

Le recensement des activités était l'un des éléments clés du sondage et a été réalisé dans le but de définir, à partir des résultats, des mesures pour la promotion du développement des compétences dans le cadre du travail temporaire. Cependant, les personnes interrogées se sont montrées peu enclines à répondre à cette question. En outre, elles ont fourni très peu de détails ou précisions, mais il ne nous appartient pas de nous prononcer ici sur les causes de cette attitude. Il semble toutefois que cela soit lié d'une part à l'outil de collecte lui-même, conçu de manière très complète avec un grand nombre de questions ouvertes, qui a épuisé la patience et le temps disponible des personnes interrogées. D'autre part, cela peut également être lié au choix des personnes interrogées. Contrainte horaire, manque de recul par rapport au sens de la question, absence de volonté de réflexion ou simple ignorance sont probablement autant d'éléments qui ont constitué des obstacles au moment de répondre aux questions sur les activités. De nombreux éléments laissent à penser que les personnes interrogées ne connaissent pas ou peu les activités individuelles de leurs salariés et que ce sujet n'est pas réellement important pour elles. Cela ne fait que confirmer qu'un développement ciblé des compétences dans le travail temporaire reste l'exception.

Malgré des résultats relativement insatisfaisants concernant les activités des travailleurs temporaires, cette enquête a permis de dresser une vue d'ensemble de la structure du travail temporaire. Les résultats confirment que le développement des compétences n'est que très peu mis à profit et pris en compte par les entreprises.

Enquête réalisée auprès des travailleurs temporaires

Une nouvelle enquête, réalisée cette fois auprès des travailleurs temporaires, a permis d'examiner la vision subjective du double aspect de la formation continue et des activités. Au total, 433 travailleurs temporaires ont été interrogés dans le cadre d'une enquête combinée hors ligne et en ligne, menée par un groupe de recherche de l'uni-

versité Friedrich-Alexander d'Erlangen-Nuremberg (chaire de psychologie économique et sociale).

Selon les activités exercées, des différences importantes ont été constatées dans le potentiel d'apprentissage et dans la promotion individuelle dans le cadre des missions. Les critères retenus ici étaient la diversité du travail, l'influence exercée et/ou la marge de manœuvre, la complexité des exigences et la charge de travail.

Une enquête menée dans l'ensemble de l'Allemagne a, pour la première fois, dressé un état des lieux concernant les possibilités formelles et informelles de développement des compétences pour les travailleurs temporaires. L'échantillon choisi reflète bien l'ensemble des travailleurs temporaires et peut être considéré comme très représentatif de cette catégorie de travailleurs en Allemagne.

Une petite partie seulement des travailleurs temporaires ont reçu des offres formelles de formation continue. Ces offres se limitaient la plupart du temps aux formations à la sécurité prévues par la loi pour les travailleurs des secteurs de la métallurgie et de l'électronique, à la mise à disposition de matériel d'information ou au financement de qualifications supplémentaires (par exemple, pour l'obtention du permis pour chariot élévateur). Les entreprises utilisatrices ont proposé plus de formations continues que les sociétés de travail temporaire. Ces formations continues avaient généralement un rapport direct avec les exigences spécifiques des missions concernées, les formations à la vente, aux produits ainsi qu'à des processus de production ou de fabrication spécifiques en constituant l'essentiel.

Une observation plus approfondie des activités professionnelles dans le cadre des missions a révélé que les travailleurs temporaires ont plutôt une faible polyvalence et une marge de manœuvre limitée sur leur lieu de travail. Étonnamment, les travailleurs interrogés ont peu fait état de la charge quantitative dans le cadre des missions.

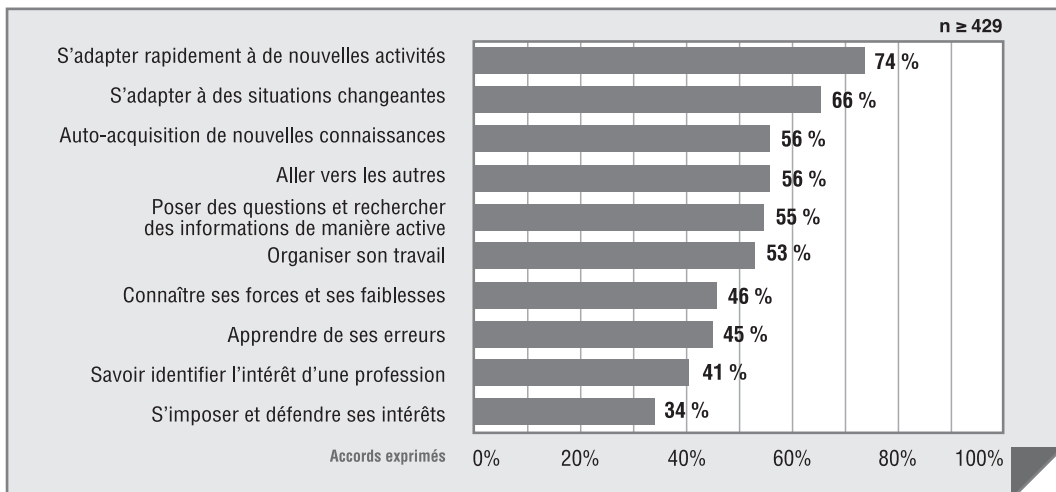
Malgré cette organisation du travail peu propice à l'apprentissage et la faible offre de formations continues formelles, les travailleurs temporaires ont estimé que leurs acquis dans le cadre de leur activité sont élevés. Les jugements généraux portés sur le travail temporaire reflètent également le fait que la majorité des travailleurs temporaires ont pu maintenir ou développer des compétences par le biais du travail temporaire et qu'une grande partie de ces travailleurs recommandent cette forme de travail.

Quatre aspects particuliers émergent des nombreux résultats obtenus et soulignent l'importance de l'acquisition de compétences pour les travailleurs temporaires.

Acquisition de compétences et sources d'apprentissage

L'apprentissage lors du processus de travail peut comporter, outre l'acquisition de spécialisations, le développement de compétences transversales. Ces compétences figurent au premier plan parmi les réponses données. Ainsi, plus de 70 % des personnes interrogées voient dans la faculté de s'adapter rapidement à de nouvelles activités l'un des acquis essentiels du travail temporaire, et 66 % ont pu développer leur faculté à se montrer efficaces dans des situations diverses. Plus de la moitié des travailleurs interrogés constatent qu'ils se sont améliorés dans certains aspects de l'interaction sociale proactive, comme par exemple «la faculté d'aller vers les autres», «la faculté de poser des questions et de rechercher des informations de manière active». La figure suivante présente les capacités pour lesquelles une forte évolution a été enregistrée et la proportion des personnes ayant connu une telle évolution.

Figure 3. **Capacités qui ont pu être développées dans le cadre du travail temporaire**

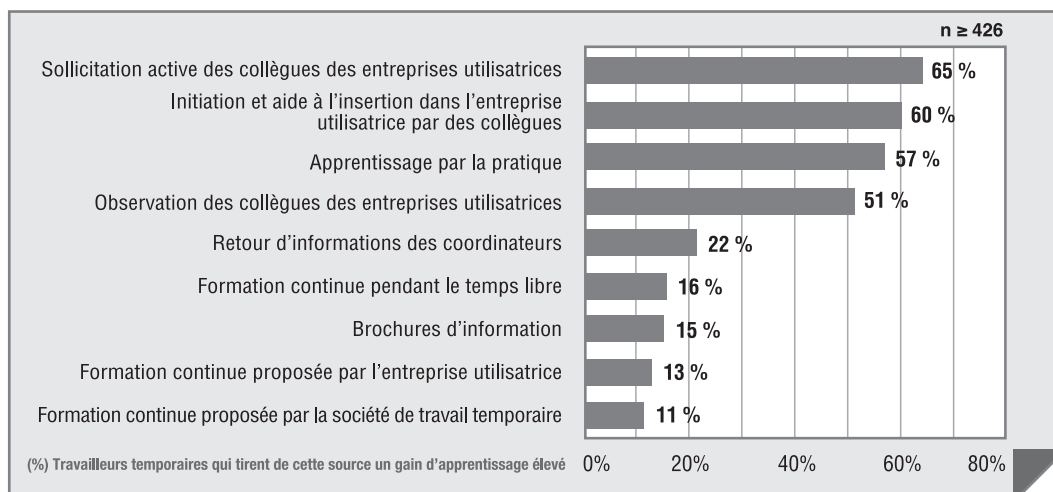


Sources d'apprentissage

Dans le travail temporaire, les compétences sociales et méthodologiques semblent jouer un rôle important dans l'acquisition et le développement de capacités et de compétences. C'est ce qui ressort également des réponses apportées par les travailleurs temporaires à propos des sources d'apprentissage pertinentes (voir la figure suivante). Près de 65 % des travailleurs temporaires citent la sollicitation active des collègues des entreprises utilisatrices comme principale source d'apprentissage.

Il n'a pas été possible de distinguer des sous-contenus. Cela signifie que les différentes capacités étaient fortement imbriquées les unes dans les autres et que les travailleurs temporaires ont soit connu une forte évolution dans tous les domaines, soit une faible évolution dans tous les domaines.

Figure 4. **Évaluation du gain d'apprentissage à partir des différentes sources d'apprentissage et de formation continue**



Les travailleurs temporaires attestent que les sources d'apprentissage informelles apportent un gain d'apprentissage supérieur à celui des propositions de formation continue formelles des entreprises utilisatrices ou de travail temporaire. À cet égard, il convient toutefois de noter que très peu de travailleurs temporaires ont eu l'occasion de participer à une formation continue formelle. Sur la base de ce constat, le fait que les personnes considèrent le gain d'apprentissage des formations formelles comme réduit s'explique par l'absence de propositions plutôt que par un manque d'efficacité des mesures prises en faveur de la formation continue. Le contact avec le personnel permanent des entreprises utilisatrices semble jouer un rôle central dans l'apprentissage des travailleurs temporaires, ainsi que l'apprentissage par la pratique.

Appréciation générale du travail temporaire par les travailleurs temporaires

Si l'on demande aux travailleurs temporaires de donner une évaluation générale du travail temporaire, 51 % des personnes interrogées

recommandent le travail temporaire comme forme d'emploi. 42 % le recommandent sous certaines conditions et 7 % considèrent qu'elles ne peuvent pas le recommander. Plus de la moitié des personnes interrogées ont indiqué qu'elles ont pu se spécialiser ou développer leurs compétences, 23 % n'ont enregistré aucune évolution de leurs capacités et 8 % estiment avoir perdu leurs compétences dans le cadre du travail temporaire (figure 5).

Figure 5. **Évolution des capacités et compétences dans le cadre du travail temporaire**

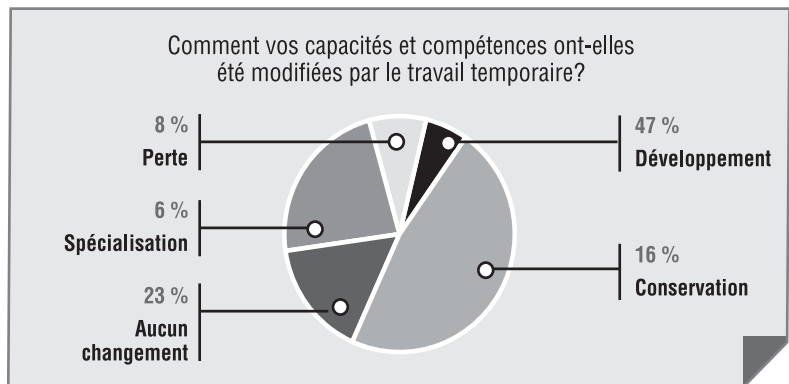
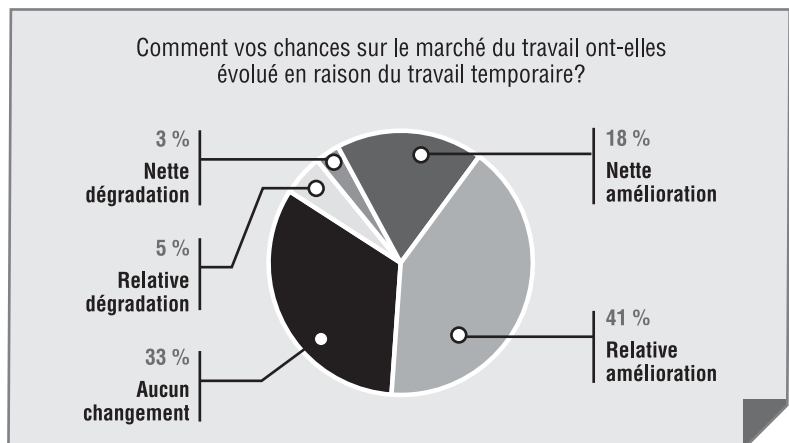


Figure 6. **Évolution des chances sur le marché du travail**



L'aptitude au travail et à l'emploi dépend fortement de l'évolution des compétences et capacités. Si l'on considère l'estimation des chances sur le marché du travail, près de 60 % des travailleurs temporaires estiment qu'elles se sont améliorées. Un tiers des personnes

interrogées ne constatent aucun changement et 8 % font état d'une dégradation de leur situation sur le marché du travail (figure 6).

Le développement des compétences des travailleurs temporaires semble surtout dépendre de leur faculté d'adaptation à différents environnements de travail. Les travailleurs temporaires représentent une main-d'œuvre «flexible», qui a développé des stratégies afin de se montrer efficace dans des environnements changeants.

Perspectives d'avenir

Le développement des compétences dans le cadre du travail temporaire n'est pas un thème de discussion central uniquement en Allemagne. Comme cela a été démontré, outre les possibilités formelles de formation continue, les occasions de développement des compétences résident justement dans le travail temporaire à proprement parler: la diversité des missions offre aux travailleurs temporaires des possibilités multiples de développer leurs compétences, à condition qu'il existe des conditions cadres et de travail appropriées, propices à l'apprentissage. Il convient par exemple d'employer les travailleurs de manière à ce qu'ils exercent des activités permettant le développement des compétences.

À l'avenir, les aspects présentés ici doivent être étudiés de manière plus approfondie dans la théorie et la pratique et des concepts de développement des compétences doivent être dégagés. Pour cela, les entreprises utilisatrices et la main-d'œuvre temporaire doivent être plus fortement impliquées. Les expériences vécues dans le cadre des contrats de qualification dans les pays voisins, entre autres les exemples néerlandais et français, doivent influencer sur les approches allemandes.

Les conventions collectives allemandes existantes ne prévoient jusqu'à présent aucune convention de formation continue. Pour améliorer les possibilités d'apprentissage sur un marché du travail en expansion, il pourrait être envisagé de reverser un pourcentage déterminé du montant des salaires à un fonds de formation continue. C'est également ce qu'a recommandé la commission d'experts pour le financement de l'apprentissage tout au long de la vie (www.lifelonglearning.de).

Mais le volet financier seul ne suffit pas, comme le montre l'exemple des Pays-Bas. Il serait nettement plus efficace de mettre en place des mesures de soutien et d'accompagnement des acteurs ainsi que des modèles incitatifs pour la participation et la mise en œuvre du développement des compétences.

Les résultats des différentes études réalisées dans le cadre du projet de recherche du BIBB démontrent clairement le potentiel du travail temporaire, en particulier en ce qui concerne le développement des compétences dans le processus de travail. Ce projet de recherche étant une étude d'exploration, aucune recommandation concrète ne peut être formulée ici. On peut néanmoins montrer que les compétences acquises de manière informelle, de même que le bilan, la reconnaissance et la certification qui y sont associés, doivent à l'avenir être prises en compte de manière plus approfondie dans la recherche, ainsi que dans la pratique, par le biais de projets pilotes adéquats. Les futurs besoins en termes de recherche et d'initiatives peuvent, par exemple, être formulés au travers des questions suivantes: quels sont les outils concrets d'enregistrement et d'évaluation des compétences les mieux adaptés au travail temporaire? Comment les travailleurs temporaires pourront-ils, à l'avenir, être mis à disposition dans le cadre du travail temporaire en tenant davantage compte de la perspective du développement de leurs compétences? Comment aménager à l'avenir le travail de qualification professionnelle au sein des entreprises de travail temporaire? Comment les entreprises utilisatrices peuvent-elles être davantage associées au travail de qualification, ou comment aménager la collaboration des entreprises utilisatrices et des sociétés de travail temporaire concernant le développement des compétences? Comment établir un lien entre les modèles de développement formel des compétences (par exemple, cours de formation continue) et le développement informel des compétences dans le cadre du travail? Dans quelle mesure un ancrage de la formation continue dans la législation, les conventions collectives et éventuellement la mise en place d'un fonds, comme en France et aux Pays-Bas, est-il pertinent et réalisable en Allemagne?

Bibliographie

- Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. Arbeit – die zweite Chance: zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In *Kompetenzentwicklung 2002: auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. Berlin: Quem, 2002, p. 69-140.
- Baethge, M.; Schiersmann, C. Prozeßorientierte Weiterbildung: Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In *Kompetenzentwicklung '98: Forschungsstand und Forschungsperspektiven*. Berlin: Quem, 1998, p. 15-87.
- Bellmann, L.; Promberger, M.; Theuer, S. Leiharbeit in der Praxis: nach wie vor kein Hit. *IAB-Forum*, 2005, n° 1, p. 20-27.
- Bergmann, B.; Pietrzyk, U. Lernanforderungen von Arbeitsaufgaben und Kompetenzentwicklung. *Arbeit*, 2000, vol. 9, n° 1; p. 40-53.
- Bernien, M. Lebenslange Anpassung statt lebenslange Anstellung. *Quem-Report*, 1998, n° 52, p. 31-39.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung. *Veränderte Arbeitswelt – veränderte Qualifikationen: Wechselwirkungen zwischen Arbeitsmarkt und Bildungsstrukturen*. Bonn: BIBB, 2002.
- Bolder, A.; Naevecke, S.; Schulte, S. *Türöffner Zeitarbeit: Kompetenz und Erwerbsverlauf in der Praxis der Leiharbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.
- Galais, N. *Anpassung bei Zeitarbeitnehmern: eine Längsschnittstudie zu individuellen Determinanten der Übernahme und des Wohlbefindens*. Nuremberg: Mielentz-Verlag, 2003.
- Galais, N.; Moser, K.; Münchenhausen, G. Arbeiten, Lernen und Weiterbildung in der Zeitarbeit. In *Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Potenziale und Grenzen*. Bonn: BIBB, 2007.
- Grünewald, U.; Moraal, D.; Schönfeld, G. (dir.). *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa*. Bonn: BIBB, 2003.
- Hecker, U. Berufswechsel: Chancen und Risiken: Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 2000, n° 4, p. 12-17.
- Jahn, E. Was macht den Unterschied?: Determinanten der Nachfrage nach Leiharbeit in Deutschland und den Niederlanden. *Industrielle Beziehungen*, 2005, n° 12, p. 393-423.
- Jahn, E.; Rudolph, H. Zeitarbeit Teil II: Völlig frei bis streng geregelt: Variantenvielfalt in Europa, *IAB-Kurzbericht*, 2002, n° 21, p. 1-9.
- Jahn, E.; Wolf, K. Flexibilität des Arbeitsmarktes: Entwicklung der Leiharbeit und regionale Disparitäten. *IAB-Kurzbericht*, 2005, n° 14, p. 1-8.

- Kauffeld, S. Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR): ein Beitrag zur Kompetenzmessung, U. Clement / R. Arnold (dir.) *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*, 2002, p. 131-151.
- Kohli, M. Institutionalisation und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen. Brock, D. et al. (dir.) *Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel: Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß*, 1989, p. 249-278.
- Lauterbach, W.; Sacher, M. Erwerbseinstieg und erste Erwerbsjahre. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 2001, vol. 53, n° 2, p. 258-282.
- Le Mouillour, I. *Internationales Monitoring im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramm «Lernkultur Kompetenzentwicklung»: Schwerpunkt: Lernen im Prozess der Arbeit: Statusbericht 4*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, 2002.
- Mayring, P. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 8° éd. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2003.
- Möbus, M. Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit in Frankreich: Ansätze und Instrumentarium. Münchenhausen, G. (dir.). *Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Potenziale und Grenzen*, 2007, p. 223-245.
- Münchenhausen, G. Weiterbildung in der Zeitarbeit. *HR-Services: die Welt der Personaldienstleistungen*, 2005, n° 4, p. 19-22.
- Münchenhausen, G. (dir.). *Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Potenziale und Grenzen*. Bonn: BIBB, 2007.
- Prümper, J. et al. KFZA: Kurz-Fragebogen zur Arbeitsanalyse. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 1995, n° 39, p. 125-132.
- Schäfer, H. *Ende des Normalarbeitsverhältnisses?* Köln: Institut der deutschen Wirtschaft, 2001.
- Sauter, E. Weiterbildung als Lern-, Such- oder Arbeitsprozeß. *Quem-report*, 1998, n° 52, p. 119-126.
- Schickler, W. Kompetenzentwicklung als arbeitsmarktpolitisches Instrument. *Kompetenzentwicklung 2002*. Berlin: QUEM, 2002, p. 473-503.
- Schulze Buschoff, K.; Rückert-John, J. *Vom Normalarbeitsverhältnis zur Flexibilisierung*. Berlin: WZB Wissenschaftszentrum für Sozialforschung, Querschnittsgruppe Arbeit und Ökologie, 2000.
- Seidel, S.; Münchenhausen, G. Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Repräsentativerhebung bei Zeitarbeitsunternehmen. In Münchenhausen, G. (dir.). *Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Potenziale und Grenzen*. Bonn: BIBB, 2007.

- Sennett, R. *Der flexible Mensch: die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin-Verlag, 1998.
- Vogel B. (dir.) *Leiharbeit: neue sozialwissenschaftliche Befunde zu einer prekären Beschäftigungsform*. Hamburg: VSA Verlag, 2004.
- Statistisches Bundesamt. *Leben und Arbeiten in Deutschland: Ergebnisse des Mikrozensus 2000*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2001.
- Statistisches Bundesamt. *Leben und Arbeiten in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2003*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 2003.
- Wagner, A.; Gensior, S. Zukunft der Arbeit. *Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung*. Berlin, 1999, p. 51-82.
- Weinkopf, C. Erfahrungen und Perspektiven vermittlungsoientierter Arbeitnehmerüberlassung. In Vogel, B. (dir.). *Leiharbeit: neue sozialwissenschaftliche Befunde zu einer prekären Beschäftigungsform*, 2004, p. 10-33.
- Willke, G. *Die Zukunft der Arbeit*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1998.
- Wilkens, I. Arbeitnehmerüberlassung in den Niederlanden. *Bundesarbeitsblatt*, 2005, n° 11, p. 18-25.
- Wittwer, W.; Münchhausen, G. Kompetenzentwicklung von Leiharbeitskräften. *Personalwirtschaft*, 2001, n° 6; p. 62-68.
- Wittwer, W.; Reimer, R. Biografie und Beruf: zur Neubestimmung eines tradierten Verhältnisses. In Clement, U.; Arnold, R. (dir.) *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*, 2002, p. 169-188.

Les organisations internationales et l'évaluation des systèmes d'éducation et de formation: analyse critique et comparative

Claudia Neves

Chercheuse auprès de l'unité «Recherche en éducation et développement» (UIED) –
Faculté des sciences et technologies / Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Mots-clés

Education and training policy, Lifelong learning, Comparative education, Sustainable development, Indicators, Personal development, Education and training evaluation

Politique de l'éducation et de la formation, éducation et formation tout au long de la vie, éducation comparée, développement durable, indicateurs, développement personnel, évaluation de l'éducation et la formation

RESUMÉ

Cet article vise à systématiser un travail de recherche qui s'est efforcé de contribuer à une analyse critique comparative, sur le plan macro, de documents de référence réalisés par des organisations internationales (PNUD, OCDE, Unesco, Banque mondiale et Union européenne), qui guident les décisions sur la politique en matière d'éducation au niveau mondial. L'objectif principal que nous avons voulu atteindre a été d'examiner les lignes «directrices», telles que définies actuellement, pour l'éducation et la formation, en tant qu'objectifs majeurs du millénaire.

En d'autres termes, dans quelle mesure les indicateurs relatifs à l'évaluation et au suivi des politiques en matière d'éducation et de formation intègrent-ils le nouveau paradigme de l'éducation et la formation tout au long de la vie en tant que modèle de développement humain, et correspondent-ils aux objectifs de développement du millénaire dans le contexte de la mondialisation?

Introduction

Ce travail de recherche part de l'hypothèse que les systèmes et politiques en matière d'éducation sont intimement liés aux secteurs de la vie sociale et politique, et poursuivent des objectifs relatifs à une philosophie politique et à la stratégie de développement qui découle de cette philosophie.

Cette étude avait pour objectif de procéder à une analyse critique et comparative, au niveau macro, de documents de référence réalisés par les organisations internationales (PNUD, OCDE, Unesco, Banque mondiale et Union européenne) qui guident les décisions sur la politique en matière d'éducation au niveau mondial. L'objectif principal que nous avons voulu atteindre a été d'examiner les lignes «directrices», telles que définies actuellement, pour l'éducation et la formation, en tant qu'objectifs majeurs du millénaire.

En d'autres termes, dans quelle mesure les indicateurs relatifs à l'évaluation et les politiques en matière d'éducation et de formation intègrent-ils le nouveau paradigme de l'éducation et la formation tout au long de la vie en tant que modèle de développement humain, et correspondent-ils aux objectifs du millénaire pour l'éducation dans le contexte de la mondialisation?

Pertinence de l'étude et options méthodologiques

Depuis le Sommet mondial de Rio (2001) et, plus particulièrement, le Sommet de Johannesburg (2003), consacré au développement durable, est apparue la nécessité d'une compréhension globale d'une croissance équilibrée dont la clé de voûte est le développement humain soutenu par le progrès de l'homme et de ses capacités. Il s'agit d'un projet à l'échelle mondiale qui devra impliquer non seulement les gouvernements mais également le public en général, grâce à une participation civique active, où chaque personne aura sa part de responsabilité dans le processus de développement (*Rapport sur le développement humain*, PNUD, 2002). Ce problème a des répercussions sur les plans philosophique, politique, sociologique et éducatif qui vont au-delà des modèles économiques classiques et qui laissent entrevoir la nécessité de considérer la relation entre l'éducation et le développement sous un autre jour. Beaucoup de ces changements sont de nature conceptuelle, structurelle et théorique et exigent une réflexion nouvelle sur l'éducation et le développement.

Les interrogations se sont, dès lors, portées sur la question de la cohérence des stratégies politiques à court et long terme qui se reflètent dans les finalités et objectifs et s'accompagnent d'instruments d'évaluation et d'une nouvelle philosophie de l'éducation centrée sur le développement humain durable.

L'objectif était, ainsi, d'identifier les principales organisations internationales concernées par les problèmes de l'éducation et de la formation, de manière à pouvoir définir les principales références, au niveau mondial, pour la formulation des politiques nationales en matière d'éducation.

Les organisations sélectionnées ont été les Nations unies (PNUD et Unesco), l'OCDE et la Banque mondiale. Ensuite, le domaine de recherche a été élargi au contexte européen, car l'Union européenne est devenue une institution de référence importante pour les politiques en matière d'éducation et de formation de ses pays membres.

Les informations recueillies ont été synthétisées puis classées en une grille de lecture fondée sur une analyse du contenu, de manière à permettre une lecture comparée et critique. Cette lecture critique des données a impliqué la mise en relation d'un ensemble de questions soulevées à partir du cadre théorique et des réflexions idéologiques et politiques qui ont orienté les sources documentaires analysées ainsi que les questions de la recherche préalablement définies.

L'émergence d'une nouvelle prise de conscience mondiale du développement

Depuis les années 1960, les Nations unies se sont penchées sur le problème des asymétries économiques dans le monde. Cependant, les conditions politiques, économiques, sociales et culturelles prévalant dans les années 1990 ont amené les Nations unies à promouvoir une série de sommets et de rencontres sur les changements majeurs qui touchent les sociétés. Ces initiatives ont abouti à l'émergence d'une prise de conscience globale se reflétant dans la production de plusieurs rapports d'experts qui se sont attachés à réconcilier les objectifs de profit économique avec le développement social.

Le développement, aujourd'hui, signifie améliorer la qualité de vie et l'écosystème, en perfectionnant les systèmes d'éducation, de formation et de santé, tout en sauvegardant les principes de liberté et de justice sociale.

La communauté internationale s'est engagée à élargir la vision du développement reposant sur l'idéal de développement humain comme clé du progrès social et économique durable dans tous les

pays. Les objectifs du millénaire pour le développement ⁽¹⁾ ont été définis comme cadre de référence pour mesurer le progrès du développement dans le monde.

Suivant ces objectifs, les individus doivent avoir des conditions de vie dignes pour pouvoir développer leurs propres potentiels et agir de façon solidaire et responsable pour le développement des sociétés.

Ces objectifs se fondent sur le paradigme du développement humain en tant qu'axe fondamental des modèles de développement des sociétés, qui doivent être durables à court et long terme.

Dans les années 1990, le PNUD (Programme des Nations unies pour le développement) a conçu le concept de *développement humain*, en élaborant l'indicateur du développement humain. La plupart des gouvernements du monde ont adhéré à ce concept, appelant à la construction de structures qui luttent pour l'éradication de la pauvreté pour promouvoir la dignité humaine. À présent, le paradigme du développement humain implique une stratégie de développement basée sur les capacités humaines, vers des systèmes sociaux offrant un juste et libre accès aux possibilités, de manière à équilibrer la croissance économique des sociétés et à répartir équitablement leurs charges et bénéfices (*Rapport sur le développement humain*, 2003).

Pour Ambrósio (2003), le développement humain doit être l'objectif ultime de toutes les politiques qui contribuent à la dignité et à la formation des capacités humaines conformément aux valeurs éthiques globales.

Dans le même ordre d'idée, Amartya Sen, Prix Nobel d'économie, soutient que la liberté individuelle est le but fondamental et le moyen le plus efficace pour assurer la durabilité de la vie économique et combattre la pauvreté et l'insécurité. Selon cet auteur, il existe une relation réciproque entre la liberté et le développement car pour lui, la liberté est synonyme de développement et le développement équivaut à la liberté. Pour Amartya Sen, dès lors, l'action libre et durable est un moteur essentiel du développement (Amartya Sen, 2003, p. 31).

Conformément aux objectifs du millénaire pour le développement et au paradigme du développement humain, l'éducation et la formation sont considérées comme étant un espace social privilégié pour le perfectionnement des spécificités individuelles et la compréhension des spécificités des autres, les avantages de l'éducation

⁽¹⁾ Pour approfondir le processus de construction des objectifs internationaux pour le développement, voir le site www.paris21.org/betterworld.

et la formation tout au long de la vie étant la flexibilité, la diversité et l'accessibilité dans le temps et l'espace (Unesco, 1996, p. 17). Nous sommes, dès lors, entraînés dans un processus d'éducation et de formation permanent et de réalisation de soi par le perfectionnement des connaissances et des compétences.

Nous assistons ainsi à l'émergence d'une réflexion éducative de nature plus humanisée, qui cherche à établir de nouveaux buts et objectifs pour l'éducation et la formation, accordant une place plus centrale au processus de construction de la personnalité.

La problématique de l'évaluation de l'éducation et la formation au niveau mondial

Des organisations comme l'OCDE, l'Unesco, la Banque mondiale et l'Union européenne, produisent systématiquement des projets statistiques internationaux, qui réunissent un ensemble d'indicateurs servant de références au pilotage des réformes et permettent « *de déterminer les changements intervenus dans la qualité et les résultats; d'attirer l'attention sur les aspects qui doivent être améliorés; d'évaluer l'influence des initiatives menées par le système; de développer des initiatives vis-à-vis d'autres pays ou entités politiques; de catalyser les idées nouvelles* ». (Amaro, 2002, p. 316).

Les indicateurs d'éducation et de formation sont des instruments d'orientation politique qui existent, dans la plupart des pays industriels, depuis près de vingt ans. Leur nécessité a commencé à se faire sentir pour justifier les coûts de l'éducation. Ils sont, à présent, utilisés comme source d'information pour l'évaluation, la planification et l'administration de l'enseignement et de la formation.

Les indicateurs d'éducation et de formation ont pour finalité de faire connaître aux décideurs la situation des systèmes d'enseignement et de formation, de manière à faciliter leur analyse et leur évaluation et à permettre la remise en question des orientations, anciennes et nouvelles, de l'action politique (Nuttall, 1994, p 89).

Comme l'écrit Gilbert Landsheere (1994): « *piloter un système éducatif, c'est plus qu'accumuler des indicateurs. Le pilotage doit nécessairement comporter trois composants: la collecte régulière d'informations, l'évaluation de ces informations et leur transformation en actions institutionnelles* » (p. 12).

Étant donné que la pression, politique et sociale, sans cesse accrue, qui se fait sentir tend à rendre publiques les performances de l'éducation et de la formation, pour assurer une certaine « obli-

gation redditionnelle»⁽²⁾, il est désormais nécessaire de justifier les dépenses par rapport aux résultats et de créer les conditions sociales permettant la mise en œuvre de mécanismes de responsabilisation (Afonso, 1998, p. 66).

Cela va de pair avec l'insatisfaction croissante de la société face aux systèmes d'éducation et de formation, qui ne sont pas parvenus à produire les résultats espérés, en termes d'égalité d'opportunités pour l'accès et la promotion sociale des secteurs les plus défavorisés.

Les chercheurs ont commencé à se préoccuper de l'éventualité du caractère immédiat des objectifs éducatifs et de la manière dont ceux-ci s'insèrent dans le processus de développement humain, qui suppose *«non seulement le développement cognitif, mais également l'intégration et le développement convergent et complet des multiples dimensions constitutives de la personnalité et de l'identité humaines»* (Sá-Chaves, 2003, p. 63).

C'est aussi dans ce sens que Nutall (1994) affirme que les critères de choix, d'élaboration et d'évaluation des indicateurs d'enseignement varient en fonction des intérêts et du contexte politiques dans lesquels s'insère le système d'enseignement.

Se référant à la logique selon laquelle l'État en vient à assumer une fonction de gestion qui se traduit par la conception de mécanismes de contrôle et de responsabilisation qui passent par l'évaluation, Almerindo Janela Afonso explique que l'adoption de ce type de politiques a conduit à une théorie d'évaluation positiviste, et à une évaluation sur la base d'indicateurs mesurables, reflétant une préoccupation plus grande pour le produit que pour le processus. Pour Afonso, l'évaluation a permis d'introduire la logique de marché dans la sphère de l'État et de l'administration publique (1998, p. 75).

En d'autres termes, les conclusions des études internationales, basées sur des indicateurs, peuvent être limitées par leur perspective macro qui ne tient pas compte des détails contextuels qui influencent les résultats de l'éducation et de la formation.

De ce point de vue, Desmond Nuttall (1992, p.14) affirme que le concept d'indicateur d'éducation et de formation nous donne l'information sur le comportement d'un système d'éducation et de formation, et peut aider les décideurs politiques à avoir une vision générale des conditions actuelles de l'éducation et de la formation, tenant compte de la complexité des nombreux systèmes d'éduca-

(²) Nous entendons par «obligation redditionnelle» la nécessité de vérifier l'efficacité de l'utilisation des ressources, dans la perspective d'une optimisation et d'une amélioration des résultats.

tion et de formation. Cependant, les indicateurs fourniront toujours une information limitée et ils devront, dès lors, satisfaire une série de critères de nature substantielle et technique. Pour compenser le caractère unidimensionnel de chaque indicateur, il est également nécessaire d'élaborer un groupe d'indicateurs qui, ensemble, donneront une représentation valable des conditions d'un certain système d'éducation et de formation.

Le suivi de l'éducation et la formation dans l'Union européenne

L'Union européenne se caractérise principalement par la diversité linguistique et culturelle de chacun de ses États membres. Les systèmes d'éducation et de formation ont donc tendance à être isolés les uns des autres, dans une certaine mesure, et à appliquer des règles différentes pour chaque système. Pour que chaque citoyen puisse bénéficier de cette diversité, il est de plus en plus évident qu'il est nécessaire d'instaurer, entre les États membres, la coopération et la mobilité en matière d'éducation et de formation. C'est pour cette raison que l'Union européenne a développé, depuis une vingtaine d'années, ses activités dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Chaque État membre est responsable du contenu, des programmes et de l'organisation des systèmes d'éducation et de formation. Le principe de «subsidiarité» donne à l'Union européenne, en tant qu'institution, la capacité de soutenir et de compléter l'action de chaque État membre dans des domaines spécifiques de l'éducation et de la formation ⁽³⁾.

Ce type de coopération a pris son essor sous l'impulsion du Conseil européen de Lisbonne, en mars 2000, qui a marqué le début du processus menant à l'adoption du programme de travail sur les objectifs futurs des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union européenne.

La Commission européenne a d'abord élaboré une proposition de rapport sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation, négociée par les États membres. Ensuite, le Conseil européen a adopté un rapport final présenté au Conseil européen de Stockholm en mars 2001, qui établissait trois objectifs stratégiques (COM (2001) 59 final):

⁽³⁾ Ces domaines sont définis aux articles 149 et 150 du Traité.

- accroître l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union européenne;
- faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation;
- ouvrir les systèmes d'éducation et de formation de l'Union européenne au reste du monde.

Ce rapport a ainsi été le premier document officiel à définir une approche des politiques d'éducation et de formation dans l'Union européenne. Le programme de travail détaillé sur les objectifs futurs concrets des systèmes d'éducation de l'Union européenne a été adopté le 14 février 2002.

Ces objectifs marquent le début d'une nouvelle phase de développement de l'éducation et de la formation dans l'Union européenne, fondée sur le respect de systèmes différents, mais qui partagent des objectifs communs sur lesquels s'appuient les réformes dans de nombreux pays ainsi qu'une action à l'échelle communautaire.

Les indicateurs et les critères de référence constituent également des éléments fondamentaux dans le cadre de l'application de la méthode ouverte de coordination et pour assurer le succès de la stratégie de Lisbonne, car pour que les pays puissent évaluer leurs progrès par rapport aux objectifs à atteindre en 2010, ils doivent disposer de données valables et comparables.

À Bruxelles, en mars 2003, le Conseil européen a défendu explicitement l'usage d'indicateurs et de critères de référence ⁽⁴⁾ pour pouvoir identifier les bonnes pratiques et garantir un investissement efficace en ressources humaines (*Commission Staff Working Paper: Progress towards the common objectives in education and training. indicators and benchmarks*, 2004, p. 9).

Les indicateurs servent, dès lors, à mesurer les progrès accomplis par rapport aux objectifs proposés pour les systèmes d'éducation et de formation, tandis que les critères de référence servent de points de référence, permettant de souligner les efforts supplémentaires nécessaires pour améliorer les systèmes d'éducation et de formation.

Cependant, la Commission européenne souligne que les indicateurs ne doivent pas être considérés uniquement comme des instruments de mesure du progrès. Ils doivent également permettre d'établir le dialogue et l'échange entre les États membres et de comprendre les raisons des différences qui existent dans les perfor-

(4) Conformément à la communication de la Commission sur les «critères de référence européens pour l'éducation et la formation: suivi du Conseil européen de Lisbonne», doc. COM(629) final, le terme «critère de référence» désigne des objectifs concrets dont les progrès peuvent être mesurés.

mances, afin que certains pays puissent s'inspirer des bonnes pratiques des autres. L'utilisation d'indicateurs en tant que moyen d'échange de bonnes pratiques et de nouvelles approches politiques dans l'Union européenne est d'autant plus pertinente que de nombreux États membres réalisent déjà des performances remarquables, alors que d'autres sont confrontés à de grands défis dans la poursuite des objectifs définis.

Les preuves de la pratique de l'évaluation des organisations internationales

Pour pouvoir vérifier s'il existait ou non une cohérence entre les objectifs proposés pour l'éducation et la formation, en termes de développement humain, et les indicateurs qui suivent les progrès réalisés, une analyse critique et comparative a été menée sur un ensemble de documents d'évaluation et de suivi des politiques éducatives mondiales publiés par les organisations internationales. Cette recherche visait à établir une relation entre les concepts sous-tendant les discours et les preuves recueillies dans la pratique.

Les organisations internationales et les documents respectifs analysés ont été les suivants: OCDE (*Regards sur l'éducation*), Unesco (Rapport mondial sur l'éducation), Banque mondiale (*Education Sector Strategy*), Union européenne (*Progress towards the common objectives in education and training: indicators and benchmarks*), Nations unies (Objectifs du millénaire pour le développement) et Programme des Nations unies pour le développement – PNUD (Rapport sur le développement humain).

Pour analyser le contenu de ces documents, une série de catégories thématiques ont été établies et ont permis de comparer les pratiques d'évaluation et de suivi des politiques éducatives mises en œuvre par les différentes organisations internationales.

Comme l'indique le tableau synthétique ci-contre, quelques-unes des conclusions de l'analyse comparative sont présentées et structurées en fonction des catégories thématiques élaborées à cet effet, afin de mettre en évidence la cohérence qui existe entre le suivi de l'éducation et de la formation et les objectifs définis pour l'éducation et la formation dans l'ensemble des objectifs du millénaire pour le développement et le domaine du développement humain.

Tableau 1. **Tableau comparatif du nombre d'indicateurs attribué à chaque catégorie d'analyse, par organisation**

CATÉGORIES ET SOUS-CATÉGORIES		OCDE	UNESCO	BM	UE
Développement personnel et bien-être social	Compétences de responsabilisation à la qualité et à la conservation de l'environnement				
	Compétences de citoyenneté				
	Mobilité et échanges	1			4
	Contexte socio-économique		8	1	1
Qualité du parcours éducatif/formant et professionnel	Compétences de base	5	2		4
	Compétences pour la société de la connaissance		5	1	2
	Sensibilisation aux domaines scientifiques	2			4
	Enseignants	5			
	Apprentissage	4	1	2	1
	Emploiyabilité et rentabilité économique	5			
	Apprentissage continu des aptitudes professionnelles				3
Égalité des chances	Efficacité des établissements d'enseignement	6	15	8	3
	Équilibre entre les sexes	1	4	2	
	Respect de la diversité socioculturelle et religieuse				
	Reconnaissance des compétences et apprentissages dans des contextes non formels				
Optimisation des ressources	Possibilités de l'apprentissage tout au long de la vie pour tous				4
	Financières	4	5	1	2
	Humaines	2	3		2
	Physiques				

BM = Banque mondiale

Le développement personnel et le bien-être social

S'agissant du *développement personnel et du bien-être social*, il a été immédiatement constaté qu'il n'existait pas d'indicateurs permettant d'assurer le suivi des *compétences pour la citoyenneté* et de la *responsabilisation à la qualité de l'environnement*.

En ce qui concerne la *mobilité et les échanges*, découlant de l'ouverture croissante des sociétés à la communauté mondiale au travers d'une citoyenneté plus large, les organisations internationales ne semblent pas encore attacher la même importance à cette question. Seules l'OCDE et l'Union européenne ont établi des indicateurs pour suivre la mobilité et les échanges. L'OCDE se concentre davantage sur la mobilité des étudiants de l'enseignement supérieur, tandis que l'Union européenne évalue non seulement la mobilité des élèves mais aussi celle des enseignants. Étant de nature économique et politique, l'UE se préoccupe clairement davantage de la mobilité et des échanges des étudiants et des enseignants, qu'elle mesure sur la base des données des différents programmes européens de mobilité et d'échange. Pour les autres organisations internationales, aucun indicateur n'a été identifié permettant de suivre l'évolution des politiques éducatives en termes d'amélioration et d'augmentation des conditions de mobilité tant sur le plan éducatif que professionnel.

Pour évaluer l'accès aux conditions de bien-être social, on peut observer la distribution de la richesse générée par la société. En effet, la distribution de la richesse est, en général, considérée comme un bon indicateur de l'évaluation de la capacité de financement de biens nécessaires pour garantir les conditions d'une vie de qualité. En ce sens, il est important pour les organisations internationales, en termes d'éducation pour le développement personnel et le bien-être social, de caractériser le *contexte démographique et économique* des sociétés. L'Unesco, l'Union européenne et la Banque mondiale rassemblent les indicateurs liés à ces dimensions. L'Unesco réunit un nombre d'indicateurs qui lui permettent d'évaluer les tendances démographiques, ainsi que les relations de dépendance économique. L'Union européenne a développé des indicateurs de nature démographique qui lui permettent d'évaluer le nombre de jeunes en pourcentage de la population totale, identifiant la population en âge de fréquenter l'enseignement formel. La Banque mondiale évalue uniquement le produit national brut (PNB) per capita, ce qui donne une idée du niveau de distribution du PNB par habitant.

La qualité de l'éducation et la formation et la carrière professionnelle

Pour évaluer la qualité de l'éducation et la formation, la première démarche a été de mettre en exergue les *compétences de base* que chaque individu doit réunir pour pouvoir réaliser ses activités quotidiennes. L'analyse a démontré que toutes les organisations, excepté la Banque mondiale, réunissent des indicateurs qui se réfèrent aux compétences de base. L'OCDE rassemble des indicateurs sur les compétences en matière de lecture et de littérature, mais aussi sur les habitudes de lecture des élèves de 15 ans.

La question de l'alphabétisation de la population continue également à être importante pour de nombreux pays dans le monde. L'Unesco, le PNUD et les Nations unies envisagent cette question de compétences de base en évaluant les taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes. L'Unesco produit des estimations du nombre d'adultes analphabètes, tandis que le PNUD et les Nations unies (en assurant le suivi des objectifs du millénaire pour le développement) évaluent les taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes. L'Union européenne procède à une évaluation basée sur les pourcentages et les distributions moyennes des performances par rapport aux résultats des élèves.

Pour les organisations internationales étudiées, le concept des compétences de base représente un comportement observable qui met l'accent sur le produit final, le résultat.

S'agissant des *compétences pour la société de la connaissance*, une série d'indicateurs des organisations englobant plusieurs domaines de connaissance ont été rassemblés.

L'Unesco estime que l'accès aux principaux moyens d'information et de communication comme les journaux quotidiens, la radio et la télévision, le téléphone, les ordinateurs et Internet, constitue un moyen de contrôler l'accès aux nouvelles technologies d'information et de communication et leur utilisation. La Banque mondiale présente un indicateur unique par rapport au taux d'alphabétisation estimé à l'âge adulte. L'Union européenne, une fois de plus, se distingue par le type d'indicateurs définis. Sa nature politique et économique lui impose d'évaluer des dimensions importantes pour la société de la connaissance et elle a, dès lors, créé un groupe d'indicateurs sur l'apprentissage des langues étrangères. Cependant, il est clair que d'autres types d'indicateurs font défaut. En termes d'objectifs du millénaire pour le développement et le développement humain, les compétences pour la société de la connaissance s'évaluent par le biais des statistiques relatives au nombre de personnes qui ont accès aux moyens de communication et d'information. Le PNUD se

limite au nombre d'abonnés au téléphone fixe et portable, tandis que les Nations unies s'attachent aussi à évaluer le nombre d'utilisateurs d'ordinateurs personnels et d'Internet.

Une autre dimension considérée comme importante pour la qualité de l'éducation et de la formation dans le contexte de la société de la connaissance, est la *sensibilisation des jeunes aux matières scientifiques*, pour répondre aux nécessités compétitives des sociétés. En termes d'évaluation de cette dimension, seuls l'OCDE, l'Union européenne et le PNUD se préoccupent de mesurer les progrès en faveur de cet objectif stratégique. L'OCDE donne un aperçu des diplômés et des étudiants de l'enseignement du 3^e degré, par domaine d'étude, ce qui donne une indication des domaines vers lesquels se portent les choix des étudiants. L'Union européenne évalue le nombre d'étudiants inscrits aux cours de mathématiques, sciences et technologie, et le nombre de diplômés dans ces matières. Le PNUD a élaboré un indicateur qui permet d'analyser le nombre d'élèves inscrits dans ces matières en pourcentage du nombre total d'élèves de l'enseignement supérieur. Cette analyse souligne l'absence d'indicateurs permettant de suivre les stratégies en matière d'éducation qui incluent l'usage du langage scientifique, en interprétant des sources d'information de natures diverses, en analysant et en exposant des idées soutenues par les nouvelles technologies d'information et de communication.

La *formation des enseignants* est généralement considérée comme un instrument efficace pour fournir un enseignement de qualité. Seules des données de l'OCDE ont pu être trouvées en cette matière. Celles-ci fournissent un aperçu de la situation professionnelle des enseignants, en termes de développement professionnel, de rémunération, de temps de travail, d'offre et de recherche et de répartition des enseignants et des autres professionnels de l'éducation par âge et par sexe. Les autres organisations internationales ne rassemblent pas d'indicateurs de suivi de l'activité des enseignants.

La question de *l'apprentissage* est une autre dimension importante dans les débats et réflexions internationales autour des nouvelles exigences pour la société de la connaissance. En termes d'apprentissage, les organisations internationales donnent une grande importance à l'évaluation de l'organisation des cours. L'OCDE réunit des indicateurs qui «mesurent» le nombre d'heures de formation prévues pour l'enseignement primaire et secondaire, ainsi que le coefficient professeur/élèves. Cependant, cette organisation ajoute des indicateurs, très pertinents pour cette problématique, qui suivent le processus d'apprentissage des élèves de 15 ans et évaluent l'utilisation des NTIC par les élèves et les profes-

seurs comme outil d'apprentissage. L'Unesco, la Banque mondiale et l'Union européenne évaluent également le milieu d'apprentissage en termes de nombre d'élèves par professeur, mais la Banque mondiale et l'Union européenne font cette évaluation par niveau d'éducation. En d'autres termes, le type d'évaluation réalisé ne tient pas compte des nouvelles méthodes et stratégies d'apprentissage. Seule l'OCDE se détache par l'importance qu'elle attache à l'autonomie de l'apprentissage, qui est un élément fondamental pour consolider les aptitudes d'apprentissage tout au long de la vie, et à l'utilisation des NTIC comme outil d'apprentissage à l'école.

Seule l'OCDE se préoccupe des *résultats des établissements d'enseignement*, en définissant un indicateur permettant de comparer les performances des élèves entre établissements. Ce type d'indicateurs permet aux pays eux-mêmes d'établir des classements des nombreux établissements d'enseignement, en fonction des résultats des élèves. Dans le contexte actuel, cet indicateur paraît inapproprié, car il évalue la qualité des établissements d'enseignement sur les seuls résultats des élèves aux examens.

Dans la même logique que la sous-catégorie précédente, l'*employabilité et la rentabilité économique* de l'éducation sont une des préoccupations de l'OCDE, qui a réuni un ensemble de «mesures» pour évaluer le nombre d'années que la population jeune passe dans l'éducation, au travail et en dehors du travail. L'OCDE évalue la situation des jeunes en termes de formation et d'emploi, et la situation des jeunes ayant un faible niveau de formation. S'agissant des revenus, l'OCDE dispose d'un indicateur reliant le niveau de formation et le niveau de revenu, ainsi que le capital humain et la croissance économique.

La question de l'*apprentissage dans le contexte professionnel* n'est traitée que par l'Union européenne, qui évalue les dépenses des entreprises en cours de formation professionnelle et les heures octroyées aux travailleurs pour fréquenter les cours de formation professionnelle.

La question de l'*efficacité des systèmes d'enseignement* est une source de préoccupation pour de nombreux gouvernements mondiaux. En termes d'évaluation, les organisations étudiées réunissent des indicateurs sur les taux d'accès, de participation et de progrès dans l'éducation, ainsi que sur les niveaux d'abandon scolaire précoce. L'OCDE a établi un indicateur évaluant les prévisions de scolarité et le pourcentage d'élèves inscrits. S'agissant d'accès, de participation et de progression dans l'éducation, l'OCDE évalue la participation de la population active par niveau d'éducation, et les taux d'accès, de participation et d'achèvement dans l'en-

seignement secondaire. Elle prévoit également l'évaluation du niveau d'éducation de la population adulte.

L'Unesco réunit un grand nombre d'indicateurs qui permettent d'analyser les taux d'accès aux différents niveaux d'enseignement par rapport à la population en âge scolaire. Elle réunit également des indicateurs qui permettent d'évaluer le taux brut et net de scolarité dans les différents niveaux d'enseignement.

La Banque mondiale prévoit l'évaluation des taux bruts et nets d'inscription dans les différents niveaux d'enseignement, ainsi que l'espérance de séjour à l'école et la progression de l'enseignement secondaire. La Banque mondiale évalue également le nombre d'inscriptions dans l'enseignement supérieur et le nombre d'inscriptions dans le privé pour l'enseignement primaire et secondaire.

L'Union européenne s'attache à analyser la situation des personnes de 22 ans ayant atteint un niveau d'enseignement secondaire complet. Elle utilise également un indicateur suivant le pourcentage d'inscriptions dans l'enseignement privé au niveau primaire.

Le PNUD a établi des indicateurs de mesure de l'accès universel à la scolarité primaire (un des principaux objectifs en termes de développement) et il présente des indicateurs sur le nombre d'enfants qui atteignent la cinquième année, et les taux de scolarisation nets de l'enseignement primaire et secondaire.

Pour suivre les progrès de l'éducation en termes d'objectifs du millénaire pour le développement, les Nations unies partagent aussi l'objectif de l'accès universel à l'enseignement primaire, et définissent des indicateurs consacrés à ce niveau d'enseignement, permettant d'évaluer la proportion d'élèves qui atteignent la cinquième année et le taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire.

L'égalité des chances

La première lecture des données concernant l'égalité des chances révèle que les organisations internationales ne présentent aucun indicateur évaluant dans quelle mesure l'éducation et la formation respectent la diversité socioculturelle et religieuse, c'est-à-dire évaluant l'accès des minorités ethniques ou religieuses aux systèmes d'éducation et formation. Poursuivant cette lecture, on constate qu'aucun indicateur ne permet d'évaluer la reconnaissance des compétences et connaissances acquises en contextes informels, ce qui peut indiquer une forte tendance à l'exclusion sociale pour ceux qui, pour des raisons diverses, n'ont pas eu accès à une éducation formelle.

Toutes les organisations internationales se préoccupent énormément des questions de genre, bien que certaines donnent plus

de poids à cette dimension que d'autres. L'OCDE évalue les différences entre sexes uniquement par rapport à la performance des élèves. L'Unesco examine les effectifs et les pourcentages d'élèves pour chaque niveau CITE. Elle évalue également le pourcentage des élèves pour chaque domaine d'études, et le pourcentage des professeurs dans le corps enseignant du pré-primaire, primaire et secondaire. En termes d'équilibre des genres parmi les élèves, seule l'Unesco analyse l'enseignement du troisième degré. La Banque mondiale réunit des indicateurs qui «mesurent» le pourcentage de filles dans le total des inscriptions de l'enseignement primaire et secondaire. Dans le cadre de l'évaluation du progrès par rapport aux objectifs du millénaire pour le développement, les Nations unies révèlent également une préoccupation par rapport à l'inégalité des genres dans l'éducation. Les indicateurs définis mentionnent le ratio entre filles et garçons dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Ils montrent aussi le ratio d'alphabétisation entre hommes et femmes. L'équilibre des genres est également évalué par les Nations unies dans d'autres domaines comme la participation politique à des activités professionnelles, dont il n'a pas été tenu compte en raison de sa nature extra-éducative. Les rapports sur le développement humain révèlent une immense préoccupation pour les inégalités entre les sexes et les évaluent dans plusieurs domaines de l'activité humaine. Cependant, cette recherche ne tient compte que de celles qui se réfèrent à l'éducation. Le PNUD présente des indicateurs sur le taux féminin d'alphabétisation des adultes, le taux féminin d'alphabétisation des jeunes, le taux féminin net de scolarisation primaire et secondaire et le taux féminin brut de scolarisation supérieure.

S'agissant également de la dimension de l'égalité des chances, l'évaluation réalisée par les organisations internationales concernant les chances d'accès à l'apprentissage tout au long de la vie a également été analysée. Pour cette dimension, seule l'Union européenne fournit des indicateurs qui évaluent le pourcentage d'adultes qui participent à un type d'action d'éducation ou de formation, pour chaque niveau d'enseignement. Cet indicateur est utile pour mesurer le nombre de personnes qui continuent à apprendre tout au long de la vie. L'UE dispose également d'indicateurs de suivi des taux de participation à l'éducation et la formation par âge et niveau d'enseignement, elle évalue de même la part de population jeune ayant seulement achevé le niveau secondaire et qui ne participe pas au système d'éducation et de formation.

L'optimisation des ressources

La théorie politico-idéologique considère que l'utilisation équitable des ressources éducatives est un élément fondamental de la garantie d'un niveau acceptable de qualité. L'analyse de l'ensemble des indicateurs de ressources montre que les institutions internationales se préoccupent plus particulièrement d'évaluer l'optimisation des ressources financières, probablement en raison de la nécessité sans cesse croissante pour les sociétés de «rendre compte» de l'utilisation des crédits budgétaires (*obligation redditionnelle*).

Pratiquement toutes les institutions évaluent le pourcentage des dépenses publiques affectées aux systèmes d'éducation et de formation, en établissant des comparaisons entre celles-ci et le total des dépenses publiques.

L'OCDE évalue les proportions de l'investissement public et privé dans les établissements d'enseignement, ainsi que les dépenses publiques totales pour l'éducation. Elle évalue également les dépenses pour les établissements par catégorie de ressources, comparant cette dépense avec le produit intérieur brut (PIB). La préoccupation de l'Unesco, en matière de ressources financières dans l'éducation, est celle des dépenses publiques d'enseignement par rapport au PNB, en pourcentage des dépenses de l'État. L'Unesco a défini un indicateur pour suivre le taux de croissance moyen annuel des dépenses publiques d'enseignement et a, en outre, défini des indicateurs pour l'évaluation du pourcentage des dépenses courantes dans le total des dépenses publiques courantes pour l'éducation, et la répartition des dépenses courantes par niveau d'enseignement. La Banque mondiale n'a défini qu'un seul indicateur qui nous signale le pourcentage de la dépense publique en faveur de l'éducation par rapport au PIB. L'Union européenne ne se distingue guère des autres organisations. Elle réunit des indicateurs qui évaluent la dépense publique pour l'éducation en pourcentage du PIB, et la dépense privée pour des institutions éducatives en pourcentage du PIB. Le PNUD fait le même type d'évaluation mais fait la distinction entre la dépense publique par niveau d'enseignement.

En termes de ressources humaines, le nombre d'indicateurs de suivi est clairement en diminution. Cette fois encore, la principale préoccupation est d'évaluer l'affectation des ressources financières aux élèves et aux enseignants c'est-à-dire la composante humaine de l'éducation. L'OCDE a défini un indicateur de suivi de la dépense publique concernant les étudiants et les familles. L'Unesco évalue le paiement des enseignants en pourcentage des dépenses courantes, les dépenses par élève en pourcentage du PNB per capita

et les effectifs de l'enseignement privé en pourcentage des effectifs totaux. L'Union européenne mesure la dépense totale par élève et par niveau d'enseignement, établissant un lien entre cette dépense et le PIB per capita.

En conclusion, la majorité des organisations internationales font une évaluation des ressources investies dans l'éducation en privilégiant la composante financière, au détriment de la composante humaine.

Conclusions

La présente étude empirique sur l'évaluation que les organisations internationales réalisent dans le cadre de leurs grands rapports statistiques confirme la divergence qui existe entre les objectifs définis pour l'éducation et la formation, en termes d'objectifs du millénaire pour le développement, et les indicateurs de suivi y afférents.

L'évaluation réalisée dans ces rapports traduit surtout une vision positiviste et technologique de l'éducation, faite à partir de descripteurs et d'indicateurs mesurables. Les conclusions de ces études comparatives internationales sont limitées, par rapport au concept d'éducation qui sous-tend les objectifs du millénaire pour le développement et est nécessaire pour assurer l'autonomie et la citoyenneté.

Les facteurs liés au contexte du processus éducatif, l'évolution de ce processus et ses interdépendances sociales, qui ont une énorme influence sur les processus et dans les résultats éducatifs, ont dès lors été négligés.

Les indicateurs sont, dans leur grande majorité, centrés sur les résultats, l'accès, les moyens et les aspects organisationnels et administratifs; ils ne tiennent pas compte des dimensions importantes qui déterminent la qualité de l'éducation et de la formation, des processus d'apprentissage et du développement personnel. De cette manière, ils contribuent à des interprétations linéaires et réductrices des processus d'éducation formels et non formels, qui se révèlent d'une grande complexité (Ambrósio, 2003, p. 23-32).

L'hypothèse est, dès lors, formulée que les modèles d'évaluation appliqués par ces organisations internationales peuvent ne pas favoriser l'amélioration de la qualité de l'éducation, ni la promotion de politiques d'équité, de justice économique et sociale, ni la citoyenneté pour la responsabilité démocratique, et risquent même d'entraîner une perte de réflexion critique dans une culture de la performance.

Cependant, il nous paraît important de contribuer aux efforts accomplis (van Zanten, 2004) pour améliorer la construction de ces indicateurs, tout autant que la modélisation des processus et des systèmes éducatifs (Le Moigne, 1999).

Ne sont en cause ni la culture d'évaluation souhaitable ni la construction de *points de référence* pour coordonner les politiques, mais plutôt le développement d'un cadre d'intelligibilité qui permette de développer les procédures d'évaluation reliant *policy* (cadres de références, finalités, objectifs) à *politics* (exécution de programmes dans l'optique d'atteindre des buts temporels).

Bibliographie

- Afonso, Almerindo Janela. *Políticas Educativas e Avaliação Educativa. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia, 1998.
- Amaro, Gertrudes. Indicadores das Aprendizagens dos alunos: Criação e impacto nas Políticas de Avaliação dos Sistemas Educativos. *Revista Inovação*, 1997, n° 2 et 3, p. 315-325.
- Ambrósio, Teresa. *Educação e Desenvolvimento – Contribuição para uma Mudança Reflexiva na Educação*. Monte da Caparica: UIED, 2001.
- Ambrósio, Teresa. A Complexidade da Adaptação dos Processos de Formação e Desenvolvimento humano. In *Formação e Desenvolvimento Humano: Intelligibilidade das suas Relações Complexas*. Lisbonne: MCX/APC Atelier 34, 2003.
- Banque mondiale. *Education Sector Strategy*. Washington: Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale, 1999.
- Bardin, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisbonne: Edições 70, 2004.
- Bottani, N.; Tuijnman, A. Les indicateurs internationaux de l'enseignement: cadre, élaboration et interprétation. In *Évaluer l'Enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*. Paris: OCDE – CERi, 1994.
- Bottani, N.; Walberg, H. J. What are international education indicators for? In *The OCDE International Education Indicators – A framework for analysis*. Paris: OCDE, 1992.
- Commission européenne. *Livre blanc sur l'éducation et la formation – enseigner et apprendre – vers la société cognitive*. Luxem-

- bourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995.
- Commission européenne. *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation*. COM (2001) 59 final. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001.
- Commission européenne. *Éducation et formation en Europe: systèmes différents, objectifs partagés pour 2010*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002.
- Commission européenne. *Critères de référence européens pour l'éducation et la formation: suivi du Conseil européen de Lisbonne*. COM (2002) 629 final. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002.
- Commission européenne. *Progress toward the common objectives in education and training - indicators and Benchmarks*. SEC (2004) 73. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004.
- Fasano, C. Le savoir, l'ignorance et l'utilité épistémologique: la construction d'ensembles d'indicateurs. In: *Évaluer l'enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*. Paris: OCDE – CERI, 1994.
- Landsheere, Gilbert De. *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université, 1994.
- Le Moigne, Jean-Louis. *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod, 1999.
- Neves, Claudia. *Educação e Desenvolvimento Humano. Contributo para uma análise crítica e comparativadas Políticas Educativas à Luz do paradigma do Desenvolvimento Humano*. Thèse de maîtrise. Lisbonne: ISCTE, 2005.
- Nuttall, Desmond. The function and limitations of international education indicators. In: *The OECD International Education Indicators – A framework for analysis*. Paris: OCDE, 1992.
- Nuttall, Desmond. Le choix des indicateurs. In *Évaluer l'enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*. Paris: OCDE – CERI, 1994.
- OCDE. *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: CERI/OCDE, 1992-2003.
- Pires, Ana Luísa de Oliveira. *Educação e Formação ao Longo da Vida: Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Thèse de doctorat. Monte da Caparica: Faculté des sciences et technologies – Universidade Nova de Lisboa, 2002.

- PNUD. *Rapports sur le développement humain*. Programme des Nations unies pour le Développement, 1991-2003.
- Sá-Chaves, Idália. Educação, Aprendizagem e Sentido. Inteligência para quê? In *Anais UIED 2002*. Monte da Caparica: UIED – FCT/UNL, 2003.
- Schwartz, P.; Eamonn, R.; Boyer, N. O despertar da economia global do conhecimento. In: *O futuro da Economia Global rumo a uma expansão duradoura?* Lisbonne: OCDE, 2001.
- Sen, Amartya. *O desenvolvimento como liberdade*. Lisbonne: Trajectos, 2003.
- Unesco. *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris: Unesco, 1993-2000.
- Unesco. *Educação – Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa, 1996.
- Unesco. *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2003 – Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal: Institut de Statistiques – Unesco, 2003.
- Zanten, Agnes van. *Les Politiques d'Éducation*. PUF: Que sais-je? Collection, 2004.

Convictions des formateurs sur le savoir et l'apprentissage – une étude pilote

Sarah Müller

Diplom-Handelslehrerin (enseignante diplômée des branches commerciales), collaboratrice scientifique dans le domaine de la pédagogie de la formation professionnelle et de la pédagogie économique à l'université Carl von Ossietzky, Oldenburg, Allemagne

Dr Karin Rebmann

Professeur dans le domaine de la pédagogie de la formation professionnelle et de la pédagogie économique à l'institut d'enseignement de la gestion d'entreprise et de l'économie de l'université Carl von Ossietzky, Oldenburg, Allemagne

Elisabeth Liebsch

Diplom-Handelslehrerin (enseignante des branches commerciales diplômée), boursière de la fondation Anna Magull de l'université Carl von Ossietzky, Oldenburg, Allemagne

RESUMÉ

Les convictions épistémologiques sont des convictions individuelles sur le savoir et son acquisition. En tant que théories subjectives sur le savoir et l'apprentissage, elles exercent des fonctions de direction et de commande de l'action, revêtant ainsi une grande importance pour les processus d'apprentissage et d'enseignement. De nombreuses études empiriques se focalisent sur les convictions épistémologiques des apprenants; toutefois, les convictions des enseignants et, dans ce cadre, plus particulièrement celles du personnel formateur en entreprise ont été négligées jusqu'à présent. Le présent exposé présente les résultats d'une étude pilote réalisée avec 52 formateurs commerciaux. À l'aide d'un questionnaire (*Epistemic Belief Inventory*), les convictions épistémologiques ont été recensées et évaluées par analyse factorielle. Quatre dimensions du savoir et de l'apprentissage ont pu être prouvées empiriquement: la rapidité et le contrôle des processus d'apprentissage ainsi que la source et la structure/sécurité du savoir. Le degré de concrétisation et d'évolution des dimensions est moyen, dans l'ensemble. Toutefois, des différences significatives peuvent être mises en évidence entre les débutants et les formateurs plus âgés.

Mots clés

Pilot project, tacit knowledge, training personnel, training research, vocational qualification, working experience

Projet pilote, savoir tacite, personnel formateur, recherche pédagogique, qualification professionnelle, expérience de travail

Introduction

Depuis le milieu des années 1950, des études empiriques sont consacrées aux convictions épistémologiques. Ce que les auteurs anglais appellent *personal epistemology*, *epistemological beliefs or theories*, *ways of knowing* ou *epistemic cognition* peut être défini comme étant les avis individuels concernant le savoir et son acquisition, «[...] *individuals' beliefs about the nature of knowledge and the processes of knowing*» (Hofer et Pintrich, 1997, p. 117). L'expression «conviction épistémologique» est sémantiquement indissociable des notions de «savoir» ou de «connaissance» (en grec: ἐπιστήμη). Dans ce cadre, il est question de la nature du savoir et des critères objectifs de la vérité du savoir. L'individu fait face à un problème relevant de la théorie de la connaissance lorsqu'il se pose les questions suivantes: Comment puis-je dire que je sais quelque chose si même les experts ne s'entendent pas sur ce point? Les avis d'experts sont-ils meilleurs que les miens? Puis-je savoir quelque chose de manière absolument sûre?

Ainsi, les convictions épistémologiques sont toujours personnelles, et donc subjectives. Dès lors se pose la question de leur rapport avec les théories subjectives. Les théories subjectives peuvent être considérées comme un ensemble d'hypothèses, de motifs, de suppositions, d'idées et de cognitions d'une personne, dont le contenu est relatif à sa vision d'elle-même et à sa vision du monde (Christmann, Groeben et Schreier, 1999, p. 138). Cette définition est sous-tendue par l'idée que chaque individu a développé un savoir et des hypothèses psychologiques sur la manière dont d'autres personnes agissent, sur ce qu'elles perçoivent, pensent, sentent et sur leurs intentions, ainsi que sur leurs motifs et les conséquences de leurs actes, et a vécu des expériences connexes (Dann, 1994). Tandis que les théories subjectives sont des systèmes de convictions généraux, les convictions épistémologiques sont relatives à des convictions spécifiques sur le savoir et son acquisition. Elles contiennent des hypothèses fondamentales d'un apprenant qui se demande *quels critères du savoir et de l'apprentissage existent, où se situent les limites de l'apprentissage, quelle sécurité un certain acquis de savoir peut procurer et comment l'apprentissage et l'acquisition de savoir «fonctionnent» en général* (Drechsel, 2001, p. 40).

Ces convictions et hypothèses individuelles sur le savoir et son acquisition influencent directement l'entendement, la résolution de problèmes, l'apprentissage et l'action (Hofer et Pintrich, 2002; Schommer, 1994a; Dann, 1994; Groeben et al., 1988). Toutefois, l'in-

dividu n'en est pas nécessairement conscient. En outre, des travaux empiriques et théoriques sur les convictions épistémologiques font observer que ces convictions sont soumises à un processus évolutif. Dans ce cadre, on suppose que ce processus est influencé par les expériences personnelles, l'enculturation, l'éducation et la scolarité (Anderson, 1984; Jehng, Johnson et Anderson, 1993; King et al., 1983; Pratt, 1992; Schommer, 1993a). Des recherches sur les théories subjectives suggèrent que la formation formelle ainsi que la socialisation professionnelle contribuent à l'évolution de ces théories (Dann, 1994; Füglistler et al., 1983). Au début du processus évolutif, l'individu a un point de vue dual, il pense le monde en noir et blanc (Perry, 1999, p. 10, p. 66 et suiv.; Schommer, 1994a, p. 26 et suiv.). Le savoir est jugé vrai ou faux et les autorités connaissent les réponses. Au cours de l'évolution, l'individu remarque qu'il y a des conflits d'opinion même entre les autorités. À la recherche d'une réponse correcte, il découvre l'existence de points de vue différents (diversité) et que chaque conviction est défendable. Sa propre conviction n'est désormais plus inférieure: elle est tout aussi valable et défendable que d'autres avis. Plus tard, l'individu reconnaît que le savoir doit toujours être considéré en contexte (relativisme). Une position très nuancée est atteinte, dans un état très avancé du processus évolutif, lorsque l'individu réalise le grand nombre de savoirs possibles et la nécessité d'opter activement en faveur de l'une de ces possibilités.

Signification des convictions épistémologiques pour l'action professionnelle des enseignants

Sachant que les apprenants ont des convictions épistémologiques, les enseignants ont ainsi la possibilité de se procurer un aperçu des processus d'apprentissage et de la motivation de ceux-ci (Buehl et Alexander, 2001, p. 385). Ainsi, les convictions épistémologiques des apprenants constituent, pour les enseignants, un important point de départ pour encourager l'apprentissage scolaire et en entreprise des élèves et des apprentis (Köller, Baumert et Neubrand, 2000).

Toutefois, l'action professionnelle des enseignants doit tenir compte non pas seulement des convictions épistémologiques des apprenants, mais aussi des convictions épistémologiques des enseignants eux-mêmes. En effet, les apprenants font l'expérience de tous les aspects des concepts d'enseignement des enseignants, et il est admis que l'apprentissage est influencé non seulement par ces convictions individuelles, mais aussi par les méthodes d'apprentissage et d'enseignement appliquées (Pratt, 1992, p. 217). Différentes études empiriques permettent de conclure à un rapport

entre les convictions individuelles d'un enseignant et son action. On suppose que les convictions épistémologiques de l'enseignant commandent, souvent inconsciemment, son action dans le cadre de l'enseignement ou dans la situation d'enseignement en entreprise. Par conséquent, elles constituent un *cadre de référence didactique* qui influence les décisions d'enseignement et caractérise ainsi le déroulement de l'enseignement ou la situation d'apprentissage (Helmke, 2003, p. 52).

L'on peut retenir que l'examen de convictions épistémologiques des enseignants est important non seulement pour comprendre les apprenants, mais aussi pour mettre les enseignants en mesure de pouvoir aider leurs apprenants (Schommer-Aikins, 2002, p. 108). Aux fins d'un enseignement effectif, il est nécessaire d'avoir une compréhension profonde des facteurs qui encouragent le processus d'apprentissage. Cela implique de savoir qu'il existe des convictions individuelles sur le savoir et l'apprentissage (Boulton-Lewis, 1994, p. 387 et suiv.). Néanmoins, seules quelques études ont été consacrées aux convictions épistémologiques des enseignants (par exemple, Seifried, 2006, concernant les théories subjectives d'enseignants des branches commerciales). Plus particulièrement, le personnel formateur a été laissé pour compte, jusqu'à présent. Si, de surcroît, l'on prend en considération le fait que le concept des convictions épistémologiques inclut des modifications dans le temps, il en résulte une autre question que la recherche n'a guère envisagée, jusqu'à présent. Elle concerne les modifications que les enseignants connaissent au cours du processus de professionnalisation, c'est-à-dire à mesure que la socialisation professionnelle progresse.

Théories et modèles relatifs aux convictions épistémologiques

La plupart des théories et modèles relatifs aux convictions épistémologiques correspondent à la description de convictions épistémologiques en tant que concepts subjectifs sur le savoir et son acquisition. Ils ont en commun le fait d'admettre que ces convictions personnelles varient et se complexifient au fil du temps. Au-delà de ce consensus de base, la description de ce concept de base fait cependant état de différences notables. Ainsi, il est possible de distinguer les théories selon qu'elles partent de convictions intradomaines ou interdomaines et selon qu'elles envisagent un modèle unidimensionnel ou multidimensionnel.

Modèles interdomaines vs modèles intradomaines

S'agissant de la spécificité domaniale de convictions épistémologiques, différentes positions peuvent être identifiées: selon une hypothèse, les convictions épistémologiques sont entièrement ou largement indépendantes de domaines de savoirs (Moore, 2002; Perry, 1970; Schommer-Aikins, 2002). Une autre thèse admet une spécificité domaniale, suivant laquelle les individus peuvent défendre des convictions épistémologiques différentes dans différents domaines ou différentes spécialisations (Hofer et Pintrich, 1997). Suivant une autre thèse, jusqu'à présent toutefois encore peu examinée, il y a un noyau central de convictions interdomaines complété de convictions intradomaines (Trautwein, Lüdtke et Beyer, 2004). Différentes dimensions de convictions épistémologiques sont activées suivant le domaine de savoir (Hammer et Elby, 2002).

Des études empiriques récentes portent à admettre que les individus ont des convictions non seulement générales, c'est-à-dire interdomaines, mais aussi intradomaines (Buehl, Alexander et Murphy, 2002; de Corte, Op't Eynde et Verschaffel, 2002; Trautwein, Lüdtke et Beyer, 2004). Jusqu'à présent, il n'a toutefois pas encore été établi comment ces différents niveaux hypothétiques interagissent (Hofer, 2000).

Modèles unidimensionnels vs modèles multidimensionnels

Les modèles dits unidimensionnels partent de stades d'évolution typiques. Des stades d'évolution supérieurs peuvent se caractériser par une différenciation croissante et une complexification des concepts. Alors que les modèles unidimensionnels considèrent que les convictions épistémologiques ont une dimension unique (Baxter Magolda, 2002; Belenky et al., 1997; Boyes et Chandler, 1992; King et Kitchener, 2002; Perry, 1970), les modèles multidimensionnels supposent que les convictions épistémologiques s'articulent autour de plusieurs dimensions et que leurs concrétisations dans les différentes dimensions peuvent évoluer indépendamment les unes des autres. Cela signifie que des modifications dans une dimension ne s'accompagnent pas forcément de modifications dans d'autres dimensions (Jehng, Johnson et Anderson, 1993; Kuhn, 1991; Pintrich, 2002; Schommer, 1994a, 1994b; Schraw, Bendixen et Dunkle, 2002). En outre, ils admettent (à la différence de Perry, par exemple) la possibilité d'évolutions récursives dans une ou même dans toutes les dimensions, lesquelles ne visent précisément pas une fin déterminée de l'évolution (Schommer-Aikins, 2002, p. 110 et suiv.). Des études actuelles portent à admettre une structure multidimensionnelle de convictions

épistémologiques (Buehl et Alexander, 2006; Conley et al., 2004; Hofer, 2004; Schommer-Aikins et Easter, 2006).

Un concept multidimensionnel qui a fait l'objet d'une bonne analyse empirique est celui de Schommer (1990, 1994a, 1994b; Schommer-Aikins, 2002). Ce concept des *epistemological beliefs* repose sur cinq dimensions relatives à la nature du savoir et à l'acquisition de celui-ci. Ces dimensions sont appelées (1) *source*, (2) *certainty*, (3) *structure of knowledge*, (4) *control*, (5) *speed of knowledge acquisition*. Dans son modèle, Schommer représente l'interfonctionnement direct du savoir et de son acquisition. Les dimensions 1 à 3 sont relatives à la nature du savoir, les dimensions 4 et 5 concernent le processus d'apprentissage.

Il convient de comprendre chacune de ces dimensions comme un continuum allant d'une conviction extrêmement naïve à une conviction nuancée, c'est-à-dire largement évoluée, lequel représente le processus évolutif admis (Duell et Schommer-Aikins, 2001; Schommer, 1990, 1993b, 1994b). Ainsi, la dimension (4), contrôle des processus d'apprentissage, se conçoit comme un continuum qui va de *l'aptitude à l'apprentissage est innée* jusqu'à *l'aptitude à l'apprentissage s'acquiert par l'expérience*. La dimension (5), rapidité d'assimilation du savoir, va du point de vue naïf selon lequel *l'apprentissage est un processus qui réussit ad hoc ou qui ne réussit pas du tout* jusqu'au point de vue nuancé selon lequel *l'apprentissage est un processus progressif*. Les positions extrêmes du continuum de la dimension (3), structure du savoir, également représentées comme étant une position naïve, d'une part, et une position nuancée, d'autre part, peuvent être formulées comme suit: *Le savoir est de structure simple et est constitué d'éléments individuels isolés* et *le savoir est complexe et connexe*. La dimension (2), sécurité du savoir, représente un continuum allant de l'affirmation selon laquelle *le savoir est absolu et stable dans le temps à le savoir est soumis à un processus évolutif constant*. Bien que Schommer n'ait pas pu prouver empiriquement la dimension (1), source du savoir, un continuum a été défini pour cette dimension, allant du point de vue naïf selon lequel *il existe une autorité omnisciente qui transmet le savoir* au point de vue nuancé selon lequel *le savoir s'acquiert par des expériences subjectives et objectives*.

Étude empirique

Questions

Ces dernières années, la recherche en matière d'apprentissage et d'enseignement s'est penchée plus avant sur le concept des convictions épistémologiques et a mis en évidence des rapports avec l'apprentissage scolaire et universitaire. Tandis que les convictions épistémologiques des apprenants ont fait l'objet de recherches intensives, la question de savoir quelles convictions épistémologiques développent les enseignants, et plus particulièrement le personnel formateur en entreprise, a été largement laissée pour compte, jusqu'à présent. Ainsi, aucune étude ne renseigne sur la nature et le nombre des convictions des formateurs sur le savoir et son acquisition. En d'autres termes, quelles sont les convictions épistémologiques des formateurs et quelle est leur concrétisation? N'a pas non plus été tirée au clair la question de savoir si et dans quelle mesure les convictions épistémologiques des formateurs se modifient au cours de la socialisation professionnelle. Pourtant, la communauté scientifique est à l'unisson sur l'importance de ces questions (Boulton-Lewis, 1994; Bruce et Gerber, 1995; Buehl et Alexander, 2001; Köller, Baumert et Neubrand, 2000).

La présente étude traite les questions suivantes:

1. Quelles sont les idées que se font les formateurs en entreprise sur le savoir et son acquisition?
2. Y a-t-il des différences entre les formateurs au regard de leurs convictions sur le savoir et son acquisition en fonction de leurs données à caractère personnel?
3. Comment se modifient les convictions épistémologiques des formateurs au cours de leur socialisation professionnelle?

Une étude pilote exploratoire consacrée aux convictions épistémologiques des personnels formateurs en entreprise devrait apporter de premières réponses aux questions ci-dessus.

Démarche méthodique

Échantillonnage

Cinquante-deux formateurs commerciaux d'entreprises de la région Weser-Ems ont participé à la présente étude pilote. Par «formateurs», on entend ici toutes les personnes qui participent directement à la formation en entreprise. Vingt-neuf de ces personnes étaient des hommes (56,9 %) et 22 des femmes (43,1 %). Une personne n'a pas indiqué son sexe. Les formateurs étaient âgés de 20 à 59 ans.

En moyenne, leur âge était d'environ 40 ans (moyenne = 39,5; déviation standard = 10,47). Au regard du diplôme scolaire le plus élevé obtenu, le tableau se présentait comme suit: 29 formateurs (56,9 %) ont un diplôme d'enseignement secondaire de cycle court et 22 ont un diplôme leur donnant accès à l'enseignement supérieur technique ou général (43,1 %). Sur les 48 formateurs qui ont précisé leur formation professionnelle, seuls cinq (10,4 %) n'ont pas une formation professionnelle sanctionnée par un diplôme. On constate que, à deux exceptions près, tous les formateurs exercent le métier qu'ils ont appris.

Instrument de l'enquête

Le questionnaire utilisé pour recenser les convictions épistémologiques générales, c'est-à-dire interdomaines, des formateurs, est celui de Schraw, Bendixen et Dunkle (2002). Ce questionnaire EBI (*Epistemic Belief Inventory*) se fonde sur une structure multidimensionnelle des convictions épistémologiques. Le questionnaire doit permettre de reproduire les cinq dimensions admises: contrôle des processus d'apprentissage, rapidité d'assimilation du savoir, structure du savoir, sécurité du savoir, source du savoir. Le questionnaire EBI contient 28 items représentant des affirmations sur le savoir et son acquisition. Aux fins de la collecte des données, le questionnaire EBI a été traduit en allemand. Seules des modifications minimales ont été effectuées au niveau de la formulation, étant donné qu'au départ le questionnaire avait été établi pour des étudiants. Ainsi, le terme «étudiant» a été remplacé par «apprenti» et «professeur» par «formateur». La traduction a nécessité une nouvelle validation par l'analyse factorielle. De manière analogue à la version originale, on a utilisé une échelle de Likert de 1 à 5 dans laquelle le degré d'accord avec des affirmations sur le savoir et son acquisition doit être indiqué par une croix, 1 signifiant «je ne suis pas d'accord du tout» et 5 «je suis entièrement d'accord».

Approche

La collecte des données a eu lieu sur place dans les entreprises. Les formateurs qui y ont participé ont reçu des instructions identiques, ils ont rempli les questionnaires sans limite de temps. Le remplissage du questionnaire a duré environ 15 minutes. Les formateurs qui ont participé à l'enquête l'ont fait de leur plein gré et n'ont pas perçu d'indemnités de participation. Le pourcentage des questionnaires retournés a été de 100 %. Les données ont été collectées en juin et juillet 2006.

Résultats et interprétation

La traduction du questionnaire en allemand et les modifications minimales apportées à la formulation des items ont exigé une nouvelle validation par l'analyse factorielle. Partant de la multidimensionnalité des convictions épistémologiques, l'analyse factorielle a utilisé une rotation Varimax (facteurs indépendants non corrélés). Le scree-plot a fourni de premiers indices de l'existence de cinq facteurs. Par analogie à Schraw, Bendixen et Dunkle (2002), les charges factorielles absolues devaient être supérieures à 0,30. Les items sans charges et les items à charges multiples ont été successivement éliminés. Finalement, 16 items sont intervenus

Tableau 1. **Structure factorielle de l'EBI**

Facteur 1.	Rapidité d'assimilation du savoir (valeur propre = 5,12; α = 0,88)
	<ul style="list-style-type: none"> • C'est du gaspillage de temps de travailler sur des problèmes auxquels on ne trouve pas rapidement une solution. (0,83) • Si tu n'as pas du tout compris un thème la première fois, continuer d'avancer dans ce thème n'aidera pas beaucoup. (0,75) • Si tu ne comprends pas un thème d'emblée, tu ne le comprendras probablement jamais. (0,70)
Facteur 2.	Contrôle des processus d'apprentissage (valeur propre = 2,74; α = 0,74)
	<ul style="list-style-type: none"> • Les personnes intelligentes le sont de naissance. (0,75) • Trop de théories ne font que compliquer les choses. (0,73) • Si une personne examine trop intensivement un problème, elle finira très probablement par s'embrouiller. (0,71) • La vérité est une question d'avis. (0,64)
Facteur 3.	Source du savoir (valeur propre = 2,21; α = 0,64)
	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants devraient toujours remettre en question le savoir que les enseignants leur communiquent. (0,74) • Lorsqu'un formateur développe un thème, je me fie à l'exactitude de son exposé. (0,69) • Les apprentis devraient toujours suivre les instructions technico-professionnelles des formateurs. (0,66) • Les apprenants ne doivent pas remettre en question le savoir contenu dans les livres d'enseignement. (0,59)
Facteur 4.	Structure/sécurité du savoir (valeur propre = 1,78; α = 0,61)
	<ul style="list-style-type: none"> • La plupart des choses qu'il vaut la peine de connaître sont faciles à comprendre. (0,78) • Les meilleures idées sont souvent les plus simples. (0,68) • Les théories aujourd'hui valables le resteront à l'avenir également. (0,62)

dans la solution factorielle. La solution à cinq facteurs a été confirmée (valeur propre $> 1,3$). Ils expliquent 62,72 % de la variance. Étant donné qu'uniquement quatre des cinq facteurs déterminés présentent des valeurs satisfaisantes au regard de la théorie du test, les développements qui suivent ne concernent plus que ces quatre facteurs. Ceux-ci reflètent entièrement les cinq dimensions admises par Schommer, à savoir «rapidité d'assimilation du savoir» ($\alpha = 0,88$), «contrôle des processus d'apprentissage» ($\alpha = 0,74$), «source du savoir» ($\alpha = 0,64$) et «structure/sécurité du savoir» ($\alpha = 0,61$). Dans la présente étude, les dimensions «structure du savoir» et «sécurité du savoir» sont représentées dans un facteur commun.

On remarquera la concordance élevée entre la structure des items obtenue et les auteurs originaux (Schraw, Bendixen et Dunkle, 2002), laquelle a également pu être répliquée dans d'autres études empiriques réalisées avec cette traduction en allemand du questionnaire EBI (par exemple, Pfennich, 2007).

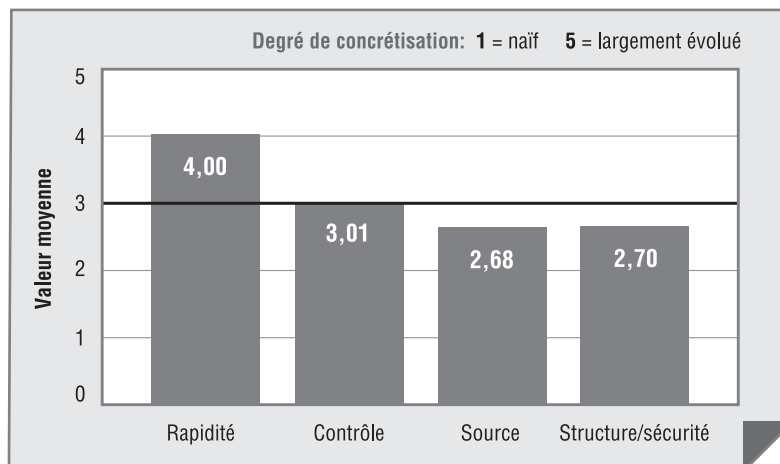
Le tableau 1 montre les quatre facteurs, les charges factorielles des items, les valeurs propres et l'alpha de Cronbach.

La coïncidence de deux dimensions admises en un facteur de convictions épistémologiques est frappante. Schommer a déclaré que la structure et la sécurité étaient des facteurs respectivement indépendants. Or, dans le cadre de cette étude pilote, la structure et la sécurité du savoir constituaient un facteur commun. Ce regroupement a également été confirmé dans d'autres études empiriques (Hofer, 2000; Qian et Alvermann, 1995). Ces résultats impliquent la possibilité d'un rapport étroit entre ces deux dimensions.

Ces résultats permettent d'apporter des premières réponses à la première question de la recherche, visant à cerner les idées des formateurs en entreprise sur le savoir et son acquisition. Quatre dimensions de convictions épistémologiques ont pu être identifiées: la rapidité d'assimilation du savoir, le contrôle des processus d'apprentissage, la source du savoir et la structure/sécurité du savoir. Les données empiriques permettent en outre d'établir le degré d'évolution de ces convictions des formateurs. En d'autres termes, défendent-ils plutôt une position naïve ou leurs convictions sur le savoir et son acquisition sont-elles largement évoluées, c'est-à-dire nuancées? Pour améliorer la lisibilité, les items ont été recodés de sorte qu'un degré d'accord élevé reflète une conviction largement évoluée. La figure 1 montre les valeurs moyennes des formateurs dans les quatre dimensions qui ont été déterminées.

Il apparaît clairement que les convictions des formateurs interrogés sur le savoir et son acquisition sont situées dans la plage moyenne. Dans la dimension «rapidité», en particulier, ils défendent

Figure 1. Valeurs moyennes des quatre dimensions des convictions épistémologiques



une position plutôt largement évoluée (moyenne = 4,0; déviation standard = 0,95), c'est-à-dire que les formateurs sont majoritairement d'avis que l'apprentissage est un processus progressif. Seuls quelques formateurs étaient d'avis que l'apprentissage est un processus rapide qui réussit d'emblée ou pas du tout. Ainsi, 21,2 % des formateurs sont associés à la position la plus nuancée (moyenne = 5) et uniquement environ 8 % (moyenne = 1,67) à une position plutôt naïve.

S'agissant de la dimension «contrôle des processus d'apprentissage», les formateurs ont obtenu une valeur moyenne de 3,01 (déviati on standard = 0,81). Leur conviction est située dans la plage moyenne. Ainsi, il est permis de considérer qu'à leur avis certaines aptitudes et certains talents sont innés, chaque individu ayant toutefois la possibilité de contribuer activement à organiser les processus d'apprentissage. 51,9 % des formateurs ont obtenu une valeur inférieure à la moyenne (jusqu'à 3 y compris) et 48,1 % sont au-dessus.

Les dimensions «source» et «structure/sécurité» sont pareillement concrétisées. Ainsi, les formateurs atteignent une valeur moyenne de respectivement 2,68 (déviati on standard = 0,63) et 2,70 (déviati on standard = 0,65). Les convictions sont situées dans la plage d'évolution inférieure à moyenne, c'est-à-dire que, concernant la source du savoir, les formateurs sont majoritairement d'avis qu'il y a des autorités du savoir. Par conséquent, leur accord avec l'affirmation selon laquelle les expériences non seulement subjectives, mais aussi objectives permettent l'acquisition du savoir (conviction largement

évoluée) n'est pas absolu. En outre, leur conviction concernant la structure et la sécurité du savoir est que le savoir se compose en partie de faits et est en partie en interfonctionnement, qu'il n'est pas absolument sûr et qu'il est également soumis à un processus évolutif.

S'agissant de la deuxième question de la recherche, il a été vérifié s'il existe des différences entre les formateurs au regard de leurs convictions sur le savoir et son acquisition en fonction des données à caractère personnel. À cet effet, les valeurs moyennes des dimensions ont été examinées quant à des différences significatives à l'aide du test de Kruskal-Wallis.

Une différence significative au niveau des valeurs moyennes dans la dimension «source du savoir» n'a pu être établie que pour les quatre classes d'âge constituées (20 à 30 ans; 31 à 40 ans; 41 à 50 ans; 51 à 60 ans) ($\chi^2 = 10,72$; $df = 3$; $p < 0,05$). Pour préciser quelles sont les classes d'âge qui diffèrent, dans le détail, le test U de Mann et Whitney a été effectué par paires. Le résultat de celui-ci est que la classe d'âge 2 (31 à 40 ans) diffère significativement des classes d'âge 3 (41 à 50 ans) ($p < 0,01$) et 4 (51 à 60 ans) ($p < 0,05$). La figure 2 ci-après montre les valeurs moyennes des quatre classes d'âge dans la dimension «source du savoir». On voit que, concernant la dimension «source du savoir», les formateurs ont des convictions d'autant plus naïves qu'ils sont âgés. Ils croient plutôt à des autorités du savoir et sont moins d'avis que le savoir s'acquiert par l'expérience. Il est également étonnant que la valeur moyenne maximale qui est atteinte par la classe d'âge de 31 à 40 ans, de 3,10, soit tout juste moyenne. Dans l'ensemble, il est donc permis d'affirmer que les convictions des formateurs interrogés concernant la dimension «source du savoir» se situent à un niveau d'évolution plutôt naïf.

La troisième question de la recherche concernait une modification possible des convictions épistémologiques des formateurs à mesure que leur socialisation professionnelle progresse. La figure 3 présente le degré d'évolution des convictions épistémologiques en fonction du nombre différent d'années d'expérience professionnelle.

La figure 3 permet de reconnaître clairement une évolution des convictions épistémologiques. L'hypothèse selon laquelle des convictions épistémologiques sont soumises à un processus évolutif, c'est-à-dire qu'elles se modifient à mesure que la socialisation professionnelle progresse, a pu être confirmée à l'aide des données empiriques. Les quatre dimensions ont tout d'abord toutes accusé une évolution rétrograde: du premier groupe (jusqu'à 5 ans d'ex-

Figure 2. Valeurs moyennes des classes d'âge pour la dimension «source»

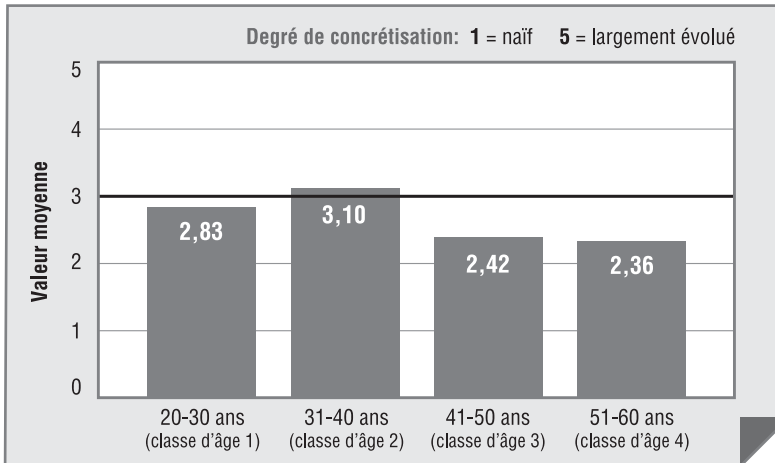
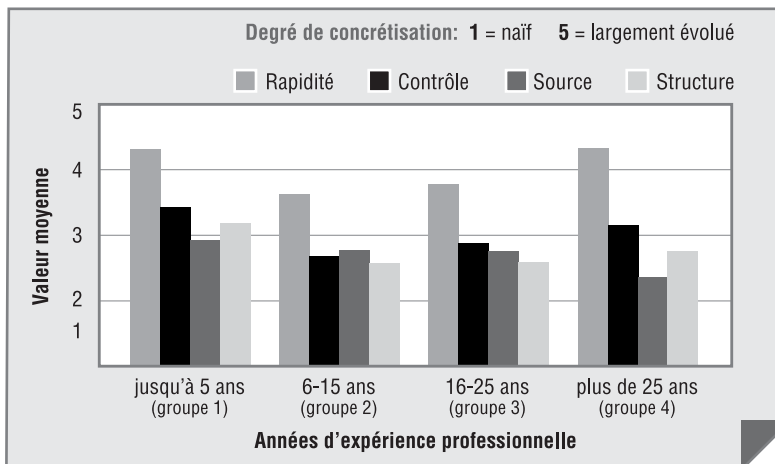


Figure 3. Évolution des dimensions de convictions épistémologiques à mesure que la socialisation professionnelle progresse



périence professionnelle) au suivant (6 à 15 ans d'expérience professionnelle), le degré de concrétisation des quatre dimensions des convictions épistémologiques baisse pour passer à une position plus naïve. Ensuite, à mesure que la socialisation professionnelle progresse, on reconnaît une tendance à la hausse: les convictions continuent d'évoluer et se nuancent. Seule la dimension «source du savoir» se comporte inversement. Ici, on observe un recul

en direction d'idées plus naïves à mesure que la socialisation professionnelle progresse.

Le résultat est remarquable en ce qui concerne la dimension «rapidité d'assimilation du savoir». Pour chaque phase de la socialisation professionnelle, la valeur moyenne se situe à un niveau largement évolué. Ainsi, les formateurs interrogés pensent, dans l'ensemble, que l'apprentissage est un processus progressif dont l'accomplissement n'est pas *ad hoc*. Si l'on prend en considération leur rôle de formateur, dans ce cadre, l'on ne peut que se féliciter de cette conviction. Il est permis de considérer que les formateurs donnent à leurs apprentis le temps d'assimiler et n'attendent pas d'eux un apprentissage rapide. Toutefois, il faut encore établir si, dans leur rôle en tant que formateurs, cette conviction s'est consolidée sous cette forme du fait de l'expérience avec des apprentis ou si d'autres facteurs l'ont influencée.

Ensuite, des comparaisons ont été effectuées par paires à l'aide du test U de Mann et Whitney pour vérifier s'il y a des différences significatives entre les valeurs moyennes des quatre groupes dans les dimensions. On retiendra que des différences significatives entre les quatre groupes correspondant à une expérience professionnelle différente n'apparaissent que pour les dimensions «source» et «structure/sécurité du savoir», le groupe 1 des débutants (jusqu'à 5 années d'expérience professionnelle) se détachant nettement en ce qui concerne la dimension «structure/sécurité»: il diffère significativement des groupes 2 (6 à 15 années d'expérience professionnelle) et 3 (16 à 25 années d'expérience professionnelle) dans la dimension «structure/sécurité». Par conséquent, il est permis de considérer que la conviction selon laquelle le savoir est plutôt complexe, relatif et en interfonctionnement (conviction nuancée) fait place, à mesure que l'expérience professionnelle augmente, à la conviction d'un savoir sûr et de structure simple (conviction plus naïve).

S'agissant de la dimension «source du savoir», c'est le groupe 4 (plus de 25 années d'expérience professionnelle) qui frappe: il diffère significativement des groupes 1 (jusqu'à 5 années d'expérience professionnelle) et 2 (6 à 15 années d'expérience professionnelle). Tandis que les formateurs ayant plus de 25 années d'expérience professionnelle croient à des autorités du savoir (conviction plus naïve), les formateurs plus jeunes sont plutôt d'avis qu'il y a certes des autorités du savoir, mais que le savoir s'acquiert également par la propre expérience (conviction plus nuancée).

Dans l'ensemble, il est permis d'affirmer que les débutants ont des convictions épistémologiques plutôt optimistes, plus nuancées que les formateurs ayant de nombreuses années d'expérience

professionnelle à leur acquis. Cette étude pilote n'ayant pas collecté de données longitudinales, il conviendra d'examiner, dans des études ultérieures, si cette évolution confirme l'hypothèse d'une possible récursivité des convictions épistémologiques ou si le degré de concrétisation des convictions des formateurs de la génération plus âgée ne s'est peut-être pas modifié au cours de leur socialisation professionnelle.

Synthèse et perspectives

L'importance des convictions épistémologiques pour les processus d'apprentissage et d'enseignement a été confirmée dans de nombreuses études empiriques. Toutefois, les recherches menées jusqu'à présent se sont surtout focalisées sur les élèves et les étudiants, c'est-à-dire sur le rôle des convictions épistémologiques dans les processus d'apprentissage. Jusqu'à présent, les enseignants, en particulier le personnel formateur en entreprise, ont plutôt été laissés pour compte. Ainsi, aucune étude ne renseigne sur l'espèce et le nombre de convictions des formateurs sur le savoir et son acquisition. Jusqu'à présent, les convictions épistémologiques des formateurs et leur concrétisation n'étaient pas claires.

La présente étude pilote a recensé les convictions de formateurs commerciaux sur le savoir et son acquisition au moyen de questionnaires. En ce qui concerne les questions de la recherche formulées au départ, on retiendra les résultats suivants:

1. Quelles sont les idées que se font les formateurs en entreprise du savoir et de son acquisition?
 - L'analyse factorielle a permis d'identifier quatre dimensions de convictions épistémologiques: rapidité d'assimilation du savoir, contrôle des processus d'apprentissage, source du savoir et structure/sécurité du savoir. Ce résultat confirme les études réalisées jusqu'à présent, lesquelles se fondent sur une multidimensionnalité de ces convictions individuelles.
 - En outre, il convient de retenir que les convictions épistémologiques des formateurs interrogés se situent dans la plage d'évolution moyenne. Seule la dimension «rapidité» est plus développée, c'est-à-dire que les formateurs ont la conviction nuancée que l'apprentissage est un processus progressif.
2. Y a-t-il des différences entre les formateurs au regard de leurs convictions sur le savoir et son acquisition?
 - Les convictions épistémologiques des formateurs peuvent être qualifiées d'homogènes. Concernant la dimension

«source», des différences significatives ne se constatent qu'entre les classes d'âge. Pour toutes les autres données à caractère personnel qui ont été collectées, aucune différence significative n'a pu être établie au regard des dimensions des convictions épistémologiques.

3. Comment les convictions épistémologiques des formateurs se modifient-elles au cours de la socialisation professionnelle?

- Les données empiriques sont révélatrices d'un processus évolutif des convictions épistémologiques. Ainsi, les débutants reflètent des convictions plutôt optimistes et plus nuancées et, à mesure que l'expérience professionnelle augmente, les convictions des formateurs deviennent plus pessimistes, plus naïves. Le degré de concrétisation différent des dimensions confirme l'hypothèse de leur indépendance, c'est-à-dire que leur évolution n'est pas forcément synchrone et que des évolutions récursives sont également possibles.

Au regard du concept théorique des convictions épistémologiques, les résultats de cette étude pilote permettent de résumer les aspects suivants: tout d'abord, la multidimensionnalité admise dans des études actuelles a également pu être confirmée dans cette étude empirique. Il est ainsi possible de mettre en évidence des dimensions de convictions épistémologiques indépendantes les unes des autres, lesquelles ont un degré d'évolution différent. En outre, il n'a toutefois pas été possible de répliquer les cinq dimensions de Schommer en tant que facettes indépendantes des convictions individuelles sur le savoir et son acquisition. C'est plutôt un regroupement des dimensions «structure du savoir» et «sécurité du savoir» qui a été mis en évidence, lequel est révélateur d'un rapport étroit possible entre celles-ci pour l'échantillonnage des formateurs. Il faudra examiner, dans d'autres études, si ce regroupement est également stable pour d'autres échantillonnages.

L'hypothèse selon laquelle les convictions épistémologiques sont soumises à un processus évolutif a également pu être prouvée à l'aide des données empiriques.

Outre les aspects relatifs à la clarification conceptuelle du concept de base des convictions épistémologiques, la présente étude permet de déduire des implications importantes pour la formation des formateurs. Ainsi que cela est déjà clairement apparu au départ, les convictions épistémologiques revêtent une importance particulière pour la recherche en matière d'apprentissage et d'enseignement, puisqu'elles ont une fonction directe de direction et de commande de l'action. Ce sont en particulier les convictions des formateurs qui sont d'un grand intérêt étant donné qu'il a pu être mis en évidence,

dans de premières études empiriques, que le style de communication et les convictions des enseignants exercent une influence déterminante sur les convictions des apprenants quant au savoir et à l'apprentissage (par exemple, Buelens, Clement et Clarebout, 2002; Hofer, 2004). En vue d'une professionnalisation de la pratique enseignante, le but doit donc être l'encouragement des convictions des formateurs sur le savoir et son acquisition. Il est ainsi possible, par exemple, de développer et d'offrir, en conséquence des résultats de l'étude, des modules de formation qui thématisent l'importance des convictions épistémologiques et les constatations y relatives pour l'organisation des processus d'apprentissage et d'enseignement en entreprise. Sur la base des résultats, il est en outre possible de mettre au point, pour les formateurs, des directives qui sous-tendent l'organisation des processus d'apprentissage et d'enseignement en entreprise compte tenu des convictions épistémologiques. Il est également possible de présenter aux chambres professionnelles des recommandations qui indiquent comment les résultats peuvent être intégrés dans les séminaires préparatoires à l'examen d'aptitude de formateur.

En conclusion, il convient de faire observer que le besoin de recherche reste important concernant les convictions épistémologiques des formateurs en entreprise. Les résultats de l'étude pilote présentée devront être vérifiés dans des études ultérieures. Un autre défi qui se pose à la recherche empirique est l'analyse des incidences des convictions épistémologiques sur l'action des formateurs dans la situation d'enseignement. En outre, il faudra encore examiner la concrétisation des convictions épistémologiques intradomaines des formateurs et leur rapport avec les convictions générales interdomaines sur le savoir et son acquisition.

Bibliographie

- Anderson, R.C. Some reflections on the acquisition of knowledge. *Educational Researcher*, 1984, 13, p. 5-10.
- Baxter Magolda, M.B. Epistemological Reflection. In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (dir.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, p. 89-102.
- Belenky, M.F. et al. *Women's ways of knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books, 1997.
- Boulton-Lewis, G. Tertiary students' knowledge of their own learning and a SOLO Taxonomy. *Higher Education*, 1994, 28, p. 387-402.

- Boyes, M.; Chandler, M.J. Cognitive development, epistemic doubt, and identity formation in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 1992, 21, p. 277-304.
- Bruce, C.; Gerber, R. Towards university lecturers' conceptions of student learning. *Higher Education*, 1995, 29, p. 443-458.
- Buehl, M.M.; Alexander, P.A. Beliefs About Academic Knowledge. *Educational Psychology Review*, 2001, 13, p. 385-418.
- Buehl, M.M.; Alexander, P. A. Examining the dual nature of epistemological beliefs. *International Journal of Educational Research*, 2006, 45, p. 28-42.
- Buehl, M.M.; Alexander, P. A.; Murphy, P. K. Beliefs about Schooled Knowledge: Domain Specific or Domain General? *Contemporary Educational Psychology*, 2002, 27, p. 415-449.
- Buelens, H.; Clement, M.; Clarebout, G. University assistants' conceptions of knowledge, learning and instruction. *Research in Education*, 2002, 67, p. 44-57.
- Christmann, U.; Groeben, N.; Schreier, M. Subjektive Theorien – Rekonstruktion und Dialog- Konsens. *SPIEL*, 1999, 18, p. 138-154.
- Conley, A.M. et al. Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 2004, 29, p. 186-204.
- Dann, H.-D. Pädagogisches Verstehen. In: K. Reusser (dir.). *Verstehen: psychologischer Prozeß und didaktische Analyse*. Berne: Huber, 1994, p. 163-182.
- De Corte; E., Op't Eynde, P.; Verschaffel, L. 'Knowing what to believe': The relevance of students' mathematical beliefs. In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (dir.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, p. 297-320.
- Drechsel, B. *Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema Lernen bei angehenden Lehrpersonen*. Münster: Waxmann, 2001.
- Duell, O.K.; Schommer-Aikins, M. Measures of People's Beliefs About Knowledge and Learning. *Educational Psychology Review*, 2001, 13, p. 419-449.
- Füglister, P. et al. Alltagstheorien von Lehrern. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1983, 5, p. 47-58.
- Groeben, N. et al. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Tübingen: Francke, 1988.
- Hammer, D.; Elby, A. On the Form of Epistemic Belief Change. In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (dir.). *Personal Epistemology*. Mahwah: Erlbaum, 2002, p. 169-190.
- Helmke, A. *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer, 2003.

- Hofer, B. K. Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 2000, 25, p. 378-405.
- Hofer, B.K. Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 2004, 29, p. 129-163.
- Hofer, B. K.; Pintrich, P. R. The Development of Epistemological Theories. *Review of Educational Research*, 1997, 67, p. 88-140.
- Hofer, B. K.; Pintrich, P. R. (dir.). *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.
- Jehng, J.-C. J.; Johnson, S. D.; Anderson, R. C. Schooling and Students' Epistemological Beliefs about Learning. *Contemporary educational psychology*, 1993, 18, p. 23-35.
- King, P. M. et al. The Justification of Beliefs in Young Adults. *Human development*, 1983, 26, p. 106-116.
- King, P. M.; Kitchener, K. S. The Reflective Judgment Model. In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (dir.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, p. 37-61.
- Köller, O.; Baumert, J.; Neubrand, J. Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In: J. Baumert; W. Bos; R. Lehmann (dir.). *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie* (volume 2). Opladen: Leske + Budrich, 2000, p. 229-269.
- Kuhn, D. *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Moore, W. S. Understanding learning in a Postmodern World. In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (dir.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, p. 17-36.
- Perry, W. G. *Forms of intellectual and ethical development in college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- Perry, W. G. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years. A Scheme*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- Pfennich, D. (2007). Überprüfung der psychometrischen Gütekriterien dreier Instrumente zur Erfassung epistemologischer Überzeugungen. Thèse de doctorat non publiée, université de Graz.
- Pintrich, P. R. Future Challenges and Directions for Theory and Research on Personal Epistemology. In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (dir.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, p. 389-414.
- Pratt, D. D. Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 1992, 42, p. 203-220.

- Qian, G.; Alvermann, D. E. The role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning from science text. *Journal of Educational Psychology*, 1995, 87, p. 282-292.
- Schommer, M. Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 1990, 82, p. 498-504.
- Schommer, M. (a) Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 1993, 34, p. 355-370.
- Schommer, M. (b) Epistemological Development and Academic Performance Among Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*, 1993, 85, p. 406-411.
- Schommer, M. (a) An Emerging Conceptualization of Epistemological Beliefs and Their Role in Learning. In: R. Garner; P. A. Alexander (dir.). *Beliefs About Text And Instruction With Text*. Hillsdale: Erlbaum, 1994, p. 26-40.
- Schommer, M. (b) Synthesizing Epistemological Belief Research. *Educational Psychology Review*, 1994, 6, p. 293-319.
- Schommer-Aikins, M. An Evolving Theoretical Framework for an Epistemological Belief System. In B. K. Hofer; P. R. Pintrich (dir.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, p. 103-118.
- Schommer-Aikins, M.; Easter, M. Ways of Knowing and Epistemological Beliefs: Combined effect on academic performance. *Educational Psychology*, 2006, 26, p. 411-423.
- Schraw, G.; Bendixen, L. D.; Dunkle, M. E. Development and Validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). In: B. K. Hofer; P. R. Pintrich (dir.). *Personal Epistemology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002, p. 261-275.
- Seifried, J. Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrern. In: J. Seifried; J. Abel (dir.). *Empirische Lehrerbildungsforschung – Stand und Perspektiven*. Münster: Waxmann, 2006, p. 109-127.
- Trautwein, U.; Lüdtke, O.; Beyer, B. Rauchen ist tödlich, Computerspiele machen aggressiv? Allgemeine und theorienspezifische epistemologische Überzeugungen bei Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2004, 18, p. 187-199.

Les femmes surdouées dans la formation professionnelle

Margrit Stamm, Prof. Dr. phil.

Professeur titulaire en sciences de l'éducation spécialisée dans la socialisation et le développement humain à l'université de Fribourg (Suisse)

Michael Niederhauser, lic. rer. soc.

Assistant de recherches pour le projet «Les surdoués et l'excellence dans la formation professionnelle» du département des sciences de l'éducation de l'université de Fribourg (Suisse)

RESUMÉ

La présente étude évalue dans quelle mesure les femmes surdouées se distinguent de leurs collègues surdoués masculins en matière de formation professionnelle. Trois domaines ont été examinés plus en détail dans le cadre d'une étude longitudinale suisse portant sur le développement de l'excellence chez les apprentis particulièrement doués: le choix de la profession, le comportement face au stress et l'évolution des performances. Des divergences entre hommes et femmes sont apparues dans ces trois domaines. Sur ce plan, le plus frappant est que les apprenties sont certes sensiblement moins résistantes au stress, mais qu'elles s'avèrent plus performantes que leurs homologues surdoués masculins dans certains domaines de compétence. L'évolution ultérieure de la formation professionnelle de ces femmes présente dès lors un net intérêt.

Mots-clés

Giftedness, gender, vocational training, apprentices, performance, excellency, stress, accomplishment

Surdoué, genre, formation professionnelle, apprentis, excellence, gestion du stress

Surdouance et genre dans la formation professionnelle

La recherche psychopédagogique a mis en évidence une multitude de divergences entre genres, et la recherche sur les surdoués y a contribué quelque peu (Beermann et al., 1992; Wagner, 2002). Ces divergences portent essentiellement sur deux points: premièrement, les femmes sont sous-représentées dans les formations techniques, mathématiques et scientifiques. Deuxièmement, elles se montrent moins déterminées et moins sûres d'elles que les hommes lorsqu'il s'agit de se fixer des objectifs en matière de formation. Récemment, la situation a quelque peu évolué: dans de nombreux pays de l'Ouest et de l'Est, les jeunes femmes ont comblé leur retard sur leurs camarades masculins, de sorte que l'on proclame régulièrement aujourd'hui la fin du *gender gap* (Hyde, 2005). Pour l'Europe germanophone, cette évolution se manifeste aussi bien dans les taux de réussite au baccalauréat ou au niveau des études de médecine ou de droit que dans la participation sensiblement accrue des jeunes femmes aux programmes de promotion des jeunes talents (Kerr, 1997; Wagner, 2002). Il en va de même pour la formation professionnelle (ministère fédéral allemand de la recherche et de la formation, 2004; ministère fédéral allemand de la formation professionnelle et des technologies, 2006).

Un regard différencié sur les statistiques en matière d'éducation en corrélation avec le parcours professionnel fait cependant apparaître la subsistance d'une hiérarchisation sociale et générique qui se traduit par une inégalité des chances sur le plan professionnel au détriment des femmes. Ainsi, les femmes sont ultra-minoritaires dans les postes de décision politique et économique (Cornelißen, 2004). Les différences de salaire entre hommes et femmes restent considérables en Europe germanophone également. En Suisse, les femmes gagnaient en 2003 environ 80 % des revenus annuels des hommes. Ce chiffre tombe même à 75 % en Allemagne, en raison essentiellement des interruptions de carrière. Les jeunes femmes sont également davantage frappées par le chômage des jeunes. En moyenne, 15 % des jeunes femmes de 15 à 24 ans sont sans emploi en Allemagne, contre 4,6 % en Suisse et 9,8 % en Autriche. Dans ces trois pays, le taux de chômage des femmes est supérieur d'un bon tiers à celui des hommes (Institut fédéral allemand pour la formation professionnelle, 2006).

Quelle est la situation en matière de formation professionnelle des apprentis surdoués? Quel est le profil des femmes surdouées en comparaison avec leurs collègues masculins? Une étude longitudinale suisse sur l'évolution des jeunes apprentis en formation profes-

sionnelle se penche sur ces questions. Dans le contexte des discussions actuelles sur l'excellence en matière de formation professionnelle, celles-ci présentent un intérêt particulier pour deux raisons: d'abord, parce que la recherche professionnelle sur les surdoués en général n'en est qu'à ses balbutiements, y compris concernant la thématique du genre; ensuite, parce qu'un des objectifs fondamentaux de la formation professionnelle doit être de favoriser l'excellence des deux genres en fonction de leur potentiel, et non d'une vision traditionnelle de la répartition des tâches entre les genres.

Objectif de l'étude et population étudiée

L'étude longitudinale suisse intitulée «Surdoué et "seulement" apprenti?» a consisté à suivre, entre 2004 et 2008, les performances d'apprentis particulièrement doués lors de leur apprentissage. L'objectif était de déterminer, d'une part, dans quelle mesure ils étaient capables de transformer leur potentiel en excellence concrète et, d'autre part, quelles mesures d'encouragement les entreprises de formation et les établissements d'enseignement professionnel mettaient en œuvre pour faire face à la situation. L'étude s'est concentrée sur (a) les différents profils des surdoués ainsi que leurs traits de caractère et l'environnement dans lequel ils gravitent; (b) l'évolution des performances entre la fin du cursus obligatoire et la fin de la formation professionnelle; (c) les mesures de soutien et d'encouragement prises par les entreprises de formation et les établissements d'enseignement professionnel (Stamm, 2007a).

Au terme d'un processus de sélection en trois étapes mené dans 21 établissements suisses d'enseignement professionnel choisis de manière aléatoire, 2706 apprentis ont été suivis à l'automne 2004 au moyen du système d'évaluation des performances L-P-S mis au point par M. Horn (1983). Ce système analyse l'intelligence pratique et technique, la dextérité et la capacité de représentation spatiale. D'autres critères considérés par les chercheurs comme pertinents pour l'étude des surdoués, tels que les connaissances préalables, les résultats scolaires et les capacités motrices et manuelles, ont également été pris en considération. Sur la base de ces critères, 191 personnes (7,6 %) ont pu être intégrées au «réservoir de talents». Elles présentent des valeurs L-P-S supérieures à la moyenne, correspondant à un quotient intellectuel supérieur à 120. Ce groupe a été opposé à un autre groupe, constitué sur les mêmes bases aléatoires, composé de personnes moyennement douées et parallélisé sur la base du genre (groupe de référence, N = 146). Contrairement au groupe de référence, où le ratio

hommes/femmes était de 60/40, le réservoir de talents était composé à 49 % d'apprenties femmes (N = 93) et à 51 % (N = 98) d'apprentis de genre masculin. Cela signifie que la proportion de femmes y est sensiblement supérieure. S'il n'existe aucune différence significative entre les genres dans les secteurs d'intelligence mesurés, les femmes obtenaient dans l'ensemble des résultats légèrement supérieurs à ceux des hommes.

Les critères d'excellence mesurés sont les qualifications clés. Il s'agit des exigences transversales d'une entreprise, neutres en termes théoriques mais pertinentes d'un point de vue pratique, nécessaires pour remplir les fonctions d'un poste donné. Pour notre étude, nous nous sommes penchés sur les études de Schelten (2002) et de Ripper et Weisschuh (1999). Schelten distingue quatre formes de qualifications clés: les connaissances et aptitudes matérielles (connaissances et aptitudes professionnelles pratiques et connaissances de formation générale), les aptitudes formelles (indépendance d'esprit et d'apprentissage, capacité de coordination et de concentration), les compétences personnelles (qualités professionnelles telles que la conscience professionnelle, le sens des responsabilités, l'esprit critique) et les compétences sociales (sociabilité et esprit d'équipe).

Jusqu'ici, les apprentis ont été interrogés à deux reprises (printemps 2005 et 2006) sur eux-mêmes, sur leur environnement familial et scolaire/professionnel et sur leurs qualifications clés. À ce stade, les formateurs ont également été invités à évaluer le potentiel de leurs apprentis. D'autres enquêtes seront réalisées à l'été 2007 et à l'été 2008.

Cette étude isole trois aspects importants pour l'évolution de l'excellence: le choix de l'orientation professionnelle, la gestion du stress et l'évaluation des performances par les formateurs. Elle vise à établir ce qui distingue et ce qui rapproche les apprenties surdouées des apprentis surdoués.

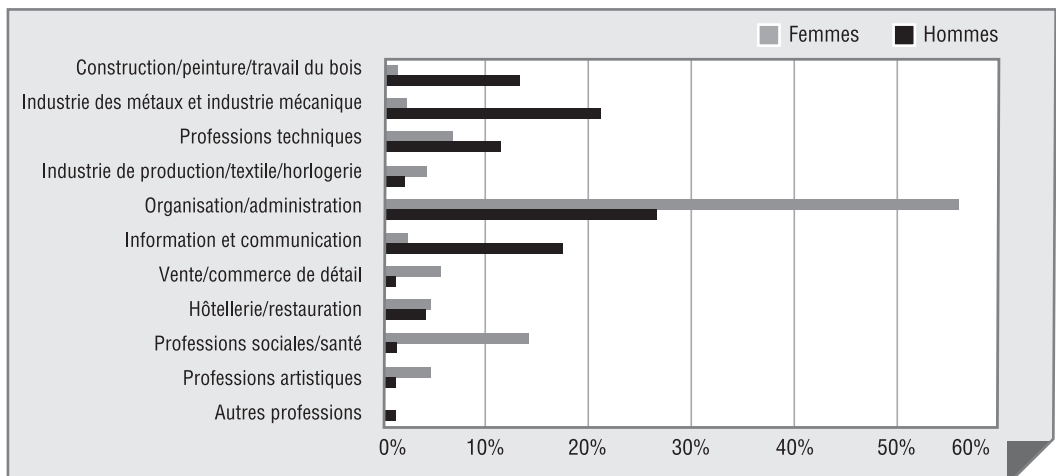
Choix d'un secteur d'activité professionnelle en fonction du genre

Le choix d'un secteur d'activité professionnelle particulier est un processus lent et complexe caractérisé par certaines structurations préalables antérieures au choix conscient de la profession (Wiczerkowski, 2002). La recherche sur les surdoués nous a appris que les jeunes hommes et femmes surdoués se distinguaient dès le choix des cours optionnels à l'école et, ultérieurement, au moment de choisir

leurs études et leur carrière. D'après Fauser et Schreiber (1996) et Fauser et Egger (2005), les femmes sont, avec un taux de 50 %, surreprésentées dans les programmes boursiers professionnels à destination des surdoués par rapport à leur représentation dans la formation professionnelle. Elles proviennent cependant quasi-exclusivement de professions axées sur les services, tandis que les hommes sont majoritairement actifs dans les professions manuelles.

Pour quels secteurs professionnels nos apprentis et apprenties surdoués ont-ils opté? La figure 1 laisse apparaître, dans notre étude également, une répartition typique en fonction des genres entre les différents secteurs d'activité. Avec 56 % des apprenties douées, les métiers administratifs et organisationnels attirent, en termes de pourcentages, plus de deux fois plus d'apprenties que d'apprentis. Les apprenties sont par ailleurs davantage représentées que leurs homologues masculins dans les professions sociales et les métiers artistiques. Les hommes prédominent au contraire dans la construction, la production et l'industrie, l'information et la communication ainsi que les autres professions techniques. Avec dans chaque cas de 2 % à 6 % de femmes, ces secteurs d'activité ne sont convoités que par une infime minorité de femmes surdouées.

Figure 1. Professions des apprentis doués selon le genre



La répartition par genre des apprentis doués entre les différents groupes de professions repris dans notre étude reflète globalement le choix opéré par les apprentis de chaque genre à l'échelle de la Suisse. Ainsi, en 2006, quelque 50 % des nouveaux apprentis du genre féminin optaient pour une profession dans le domaine de l'administration et de l'économie, contre seulement 27 % de leurs

homologues masculins, soit à peine plus du quart (Office fédéral de la statistique, 2005).

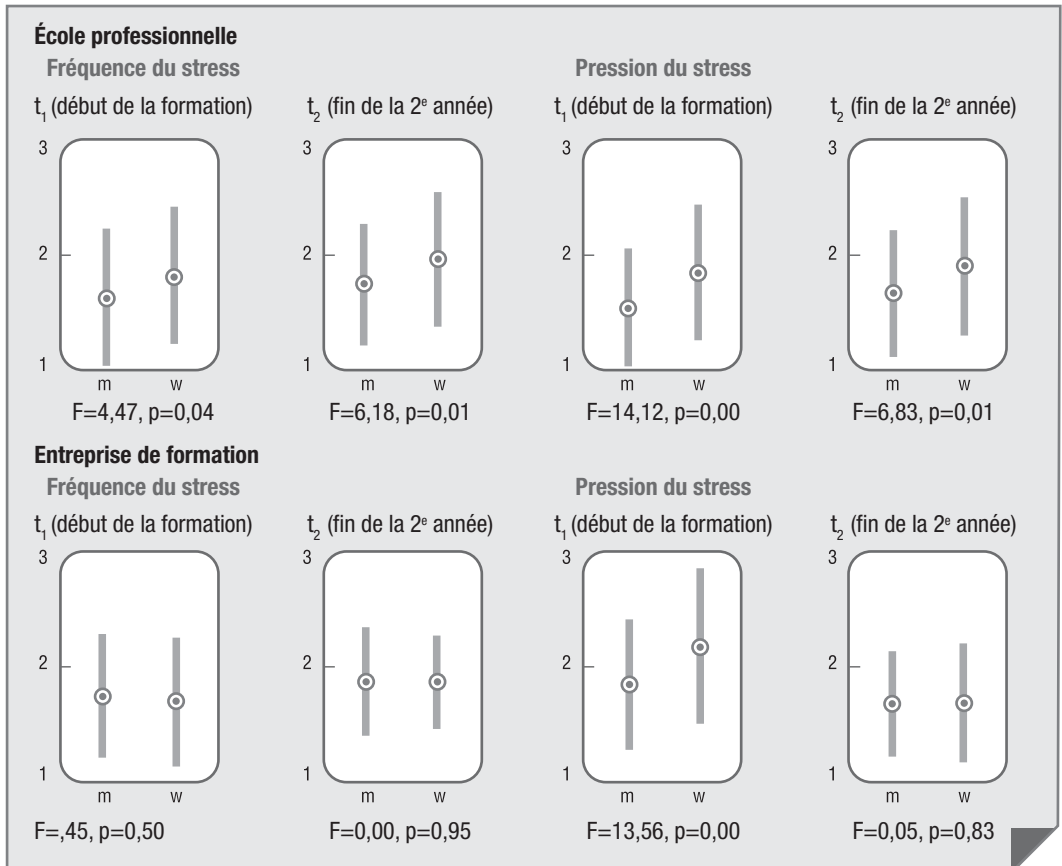
La gestion du stress en fonction du genre

Par stress, on entend une situation de déséquilibre entre les exigences de l'environnement et les conditions de performance personnelles. Ce déséquilibre est significatif sur le plan personnel et est vécu par l'individu comme un phénomène désagréable. Les données les plus récentes en la matière proviennent des travaux de recherche américains évaluant les symptômes du stress chez les surdoués (Mallinckrodt et Leong, 1992). Elles indiquent que les facteurs susceptibles d'entraîner des symptômes de stress chez les surdoués sont liés au manque d'encouragement, à la perception de certaines tâches comme absurdes, au *feedback* critique – perçu (à tort) comme une agression par les personnes faisant autorité –, aux tentatives d'adaptation infructueuses, etc. Un perfectionnisme marqué visant à éviter toute erreur peut également générer des symptômes de stress (Stamm, 2007b). Au final, la volonté de tout réaliser à la perfection, associée à la crainte de ne pas pouvoir répondre aux exigences élevées de tierces personnes et donc de ne pas être à la hauteur de sa tâche, semble être un facteur de stress pour les jeunes doués (Misra et al., 2000). Dans notre étude, nous avons approfondi ces questions en interrogeant les apprentis, sur la base de l'instrument de collecte d'informations de Seiffge et Krenke (1989), (a) sur la fréquence de leur stress et (b) sur la pression de ce stress.

La figure 2 en présente les résultats. Elle présente les valeurs médianes et les écarts standards (valeur médiane +/- 1 écart standard) enregistrés chez les apprentis masculins et chez les apprentis féminins quant à la fréquence ressentie et à la charge personnelle du stress dans les établissements professionnels et les entreprises de formation. Les graphiques font clairement ressortir que les apprenties surdouées se caractérisent par une moindre résistance au stress. Elles se sentent plus souvent confrontées à des situations de stress et en sont davantage affectées que leurs homologues masculins.

Lors du premier entretien en début de formation, les femmes surdouées des établissements d'enseignement professionnel faisaient plus fréquemment état, dans une proportion significative, de situations de stress que leurs homologues masculins ($M_{\text{femmes}} = 1,82$, $M_{\text{hommes}} = 1,63$). Plus marquée encore est la différence entre

Figure 2. Fréquence du stress et pression du stress



Remarques: valeur médiane +/-1s; m = hommes, w = femmes; moment de la collecte (t₁/t₂);
 N_m = 98, N_w = 93 (N peut varier en fonction de valeurs manquantes).

genres concernant la pression personnelle que représente le stress. Les apprenties du genre féminin se sentaient sensiblement plus écrasées par le stress généré par l'établissement professionnel que leurs collègues masculins. L'écart entre les deux est notable ($M_{\text{femmes}} = 1,82$, $M_{\text{hommes}} = 1,51$). Dans les entreprises de formation, les femmes et les hommes rapportaient, au début de leur stage, à peu près autant de situations de stress ($M_{\text{femmes}} = 1,70$, $M_{\text{hommes}} = 1,75$). Les femmes se sentaient cependant nettement plus marquées par le stress que leurs collègues masculins ($M_{\text{femmes}} = 2,17$, $M_{\text{hommes}} = 1,82$). Dans l'ensemble, au début de leur formation, les apprenties surdouées manifestaient une pression du stress sensiblement moins favorable que leurs homologues surdoués masculins, et ce aussi bien à l'école que durant le stage en entreprise.

À la fin de la deuxième année, la situation a évolué: à l'école, tant la fréquence que la charge du stress ont légèrement augmenté auprès des deux genres, et des différences significatives subsistent. Lors du stage en entreprise, cependant, la fréquence des situations de stress a certes augmenté, mais le fardeau représenté par ce dernier est en recul. Cette évolution peut être constatée pour les deux genres, mais elle est un peu plus nette pour les femmes que pour les hommes. Les différences ne sont donc plus que symboliques.

Contrairement aux femmes particulièrement douées, il existe chez les hommes surdoués une corrélation négative sensible et évidente entre la perception du stress et les performances en entreprise. Plus les situations de stress étaient marquées auprès des hommes surdoués effectuant un stage en entreprise, moins leurs performances étaient bonnes dans l'ensemble ($r_{t1} = -0,61$, $p < 0,01$; $r_{t2} = -0,45$, $p < 0,01$). Chez les femmes surdouées, cette corrélation négative se manifeste également, mais dans une moindre mesure. En termes de rapport entre le stress ressenti dans l'établissement d'enseignement professionnel et les performances scolaires, l'on peut constater pour les deux genres que le stress ressenti à l'école est en corrélation négative, de manière non négligeable, avec les résultats en mathématiques, mais pas avec les performances en allemand. Plus les situations de stress aigu sont fréquentes, plus décevantes sont les performances en mathématiques. Chez les hommes surdoués, la fréquence ressentie des situations de stress est en corrélation plus marquée avec les notes en mathématiques que la charge inhérente à ce stress ($r_{\text{fréquence } t2} = -0,44$, $p < 0,05$; $r_{\text{charge } t2} = -0,29$, $p > 0,05$). Chez les femmes surdouées, le phénomène est exactement l'inverse ($r_{\text{fréquence } t2} = -0,29$, $p < 0,05$; $r_{\text{charge } t2} = -0,52$, $p < 0,01$). Les notes obtenues à l'école en mathématiques et en allemand n'ayant été collectées que pour les personnes ayant décroché leur certificat d'aptitude professionnelle ($N = 58$), ces conclusions sont à interpréter avec prudence.

Si l'on compare la perception du stress chez les femmes particulièrement douées avec celle des femmes moyennement douées, seule la fréquence perçue des situations de stress en entreprise lors du premier sondage s'avère sensiblement différente. Les femmes moyennement douées ressentaient, au début de leur stage en entreprise, moins de situations de stress que les femmes plus douées ($M_{\text{femmes surdouées}} = 1,70$, $M_{\text{femmes moyennement douées}} = 1,93$, $F = 5,33$, $p < 0,05$). Pour le reste, les différences entre femmes moyennement douées et femmes surdouées sont relativement minimales et ne sont absolument pas significatives. La tendance globale est qu'au début de leur formation, les femmes particulièrement douées

se sentent davantage soumises au stress que les femmes moyennement douées, aussi bien dans l'établissement d'enseignement professionnel qu'en entreprise de formation. Un an plus tard, au début du second sondage, cette tendance s'est totalement inversée.

Évaluation des performances par les formateurs

Le tableau 1 permet de tirer certains enseignements de l'évaluation par les formateurs des qualifications clés, considérée comme un indicateur de l'excellence, au début de la formation et à la fin de la deuxième année d'apprentissage.

Tableau 1. **Évaluation des performances par les formateurs, selon le genre**

Excellence (qualifications clés)		t1 (début de la formation)		t2 (fin de la 2e année d'apprentissage)		T	Pert.
		M	s	M	s		
Routine/ gestion efficace	Femmes	3,71	0,69	3,62	0,70	-0,93	0,36
	Hommes	3,50	0,70	3,63	0,71	1,63	0,11
Solution des problèmes	Femmes	3,32	0,92	3,34	0,90	0,13	0,90
	Hommes	3,39	0,92	3,49	0,96	0,88	0,38
Capacité de communication	Femmes	3,55	0,83	3,51	0,87	-0,33	0,74
	Hommes	3,57	0,74	3,51	0,81	-0,56	0,58
Capacité d'innovation	Femmes	3,25	0,93	3,28	0,85	0,22	0,83
	Hommes	3,45	0,78	3,48	0,88	0,25	0,80
Compétence sociale	Femmes	3,74	1,04	3,74	1,04	0,00	1,00
	Hommes	3,79	0,97	3,84	0,82	0,35	0,73
Respect des objectifs	Femmes	3,87	0,75	3,82	0,76	-0,58	0,56
	Hommes	3,65	0,77	3,66	0,69	0,11	0,91

Toutes les échelles vont de 1 à 5; M = valeur moyenne, s = écarts standards, test T pour échantillons associés, pert. = pertinence.

Il apparaît avant tout que les femmes douées sont généralement mieux évaluées en termes de qualifications clés au début de l'apprentissage que leurs homologues masculins. Les différences sont les plus notables en matière de gestion des tâches routinières ($M_{\text{femmes}} = 3,71$, $M_{\text{hommes}} = 3,50$) et de respect des objectifs fixés ($M_{\text{femmes}} = 3,87$, $M_{\text{hommes}} = 3,65$). Au terme de la deuxième année d'apprentissage, en revanche, la situation se présente sous un jour différent: les apprentis masculins ont rattrapé les femmes pour la gestion

des tâches routinières ($M_{\text{femmes}} = 3,62$, $M_{\text{hommes}} = 3,63$), mais l'amélioration des performances des hommes doués reste très modeste dans l'ensemble ($T = 1,63$, $p > 0,05$). Les femmes ne restent mieux évaluées qu'en matière de respect des objectifs fixés ($M_{\text{femmes}} = 3,82$, $M_{\text{hommes}} = 3,66$), même si la tendance est là aussi à une réduction de l'écart.

Conclusion

Les résultats présentés dans cette étude quant à l'évolution de l'excellence en fonction du genre lors de la formation professionnelle le prouvent: les femmes surdouées forment un groupe à part. Pourquoi?

La proportion de femmes chez les apprentis surdoués est, à 49 %, sensiblement supérieure dans notre étude à la proportion de femmes chez les apprentis moyennement doués. Nos jeunes femmes douées possédant en outre un quotient intellectuel légèrement supérieur à celui de leurs camarades masculins possédant les mêmes talents, il est légitime d'accorder à ce groupe un profil particulier.

La spécificité de ce profil n'est pourtant pas absolue. Ainsi, le choix des formations professionnelles est autant influencé par le genre que chez les femmes moyennement douées. Cela signifie que les hommes et les femmes se distinguent nettement dans le choix de leur profession, même lorsque leur niveau de compétence est également supérieur à la moyenne dans les domaines tels que l'intelligence pratique, technique/théorique et analytique/synthétique. Ce choix est également influencé par le genre chez les apprentis surdoués. La préférence pour un secteur d'intérêt n'est donc pas uniquement fonction des capacités personnelles, mais aussi du rôle traditionnellement dévolu aux femmes dans l'environnement scolaire et familial, de l'imprégnation culturelle, des relations avec les tiers, etc.

Des spécificités se manifestent également en matière de ressenti face au stress. La sensation de stress est bien plus marquée chez les apprenties surdouées que chez les apprentis surdoués du genre masculin. Les femmes ressentent davantage le stress et le poids de ce dernier que les hommes, ce qui les rend généralement moins résistantes face au stress. Pour les deux genres, cette résistance augmente lors de la formation dans l'établissement d'enseignement professionnel, alors qu'elle diminue légèrement lors du stage en entreprise. Ce constat est surtout vrai pour les femmes: globa-

lement, elles semblent avoir développé une plus grande résistance au stress au terme de leur deuxième année de stage.

Par rapport à leurs camarades masculins, les femmes surdouées sont évaluées de manière plus positive par leurs formateurs en termes de développement des performances, même si un léger tassement au niveau de leur excellence peut être observé durant les deux premières années d'apprentissage. Il est difficile d'interpréter cette évolution. On peut par exemple supposer qu'au début de leur apprentissage, les apprenties du genre féminin bénéficient d'un certain capital de sympathie qui nuit à la neutralité de l'appréciation. Le jugement des formateurs à l'égard des apprentis surdoués serait dès lors trop sévère au début de leur stage, alors qu'il serait trop positif pour leurs camarades féminins.

Une autre inconnue est la raison pour laquelle les femmes douées présentent un tel degré de stress alors qu'elles sont si bien notées par leurs formateurs. Le vécu du stress est-il à l'origine de leurs bonnes performances? Ou les attentes élevées des formateurs entraînent-elles les réactions de stress? D'autres facteurs, tels que le climat régnant au sein de l'entreprise, les structures relationnelles vis-à-vis des autres apprentis, la pression des examens, etc., en sont-ils responsables? Quels rôles jouent à cet égard le perfectionnisme, le manque d'encouragement ou le *feedback* critique?

En l'état actuel des connaissances, ces questions restent sans réponse. La question de la résistance au stress et le rôle de l'entreprise de formation et de l'établissement d'enseignement professionnel seront cependant examinés avec un soin tout particulier dans les prochaines études. Nous espérons donc pouvoir expliquer, à l'aide des données qui nous seront communiquées et de modèles appropriés d'équation structurelle, la corrélation entre la résistance au stress et l'excellence résultant d'aptitudes professionnelles particulières.

Ces résultats liés au genre, précisément, sont d'un grand intérêt pour l'évolution future de l'excellence: quels traits de caractère et quelles qualifications personnelles favoriseront le succès de la formation? Une haute estime de soi – qui semble nécessaire aux apprentis masculins – ou une ténacité engagée et orientée vers un objectif – qui semble davantage prévaloir chez les femmes? Quels apprentis finiront concrètement par réussir haut la main et lesquels n'y parviendront pas? Nous le découvrirons en 2007, au terme du projet. Le fait que les femmes surdouées examinées dans notre étude disposent d'un potentiel exceptionnel ne fait pas l'ombre d'un doute. *Comment et par quels moyens* elles parviendront à le concrétiser doit rester pour le moment la grande question à résoudre.

Bibliographie

- Beerman, Lily; Heller, Kurt A.; Menacher, Pauline. *Mathe: nichts für Mädchen? Begabung und Geschlecht am Beispiel von Mathematik, Naturwissenschaft und Technik*. Berne: Huber, 1992.
- BMBF – Ministère fédéral de la recherche et de la formation. *Berufsbildungsbericht 2003*. Bonn: ministère fédéral de la recherche et de la formation, 2004.
- Cornelißen, Waltraud. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule. *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 1, p. 128-136, 2004.
- Fausser, Richard; Schreiber, Norbert. Wirkung und Nutzen der Begabtenförderung berufliche Bildung. In *Begabtenförderung in der beruflichen Bildung. Empirische und konzeptionelle Beiträge zur Berufsbegabungsforschung* (éd. Rudolf Manstetten). Göttingen: Hogrefe, 1996, p. 354-377.
- Fausser, Richard; Egger, Stephan. *Wirkung und Nutzen der Begabtenförderung beruflicher Bildung. Effizienzuntersuchungen*. III. Expertise réalisée pour le ministère fédéral allemand de la recherche et de l'éducation. Constance: Centre de recherche sur la formation aux technologies de l'information, 2005.
- Horn, Werner. *Das Leistungsprüfsystem (L-P-S)*. Göttingen: Hogrefe, 1983.
- Hyde, Janet S. The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 2005, vol. 60, n° 6.
- Kerr, Barbara A. *Smart Girls: A new psychology of girls, women, and giftedness*. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press, 1997.
- Mallinckrodt, Brent; Leong, Frederick T. L. Social support in academic programs and family environments: Sex differences and role conflicts for graduate students. *Journal of Counseling and Development*, 1992, n° 70, p. 716-723.
- Misra, Ranjita; McKean, Michelle; West, Sarah; Russo, Tony. Academic Stress of College Students: Comparison of Student and Faculty Perceptions. *College Student Journal*, 2000, vol. 34, n° 2, p. 236-245.
- PFFT – Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie. *La formation professionnelle en Suisse en 2005*. Berne: Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, 2006.
- OFS – Office fédéral de la statistique. *Élèves et étudiants 2004/05*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique, 2005.

- Ripper, Jürgen; Weisschuh, Bernd. *Das ganzheitliche Beurteilungsverfahren für die betriebliche Berufsausbildung*. Stuttgart: Christiani, 1999.
- Schelten, Andreas. *Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache*. Stuttgart: Steiner, 2002.
- Seiffge-Krenke, Inge. Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 10, p. 201-220, 1989.
- Stamm, Margrit. *Kluge Köpfe, goldene Hände. Überdurchschnittlich begabte Lehrlinge in der beruflichen Ausbildung*. Coire/Zurich: Rüegger, 2007a.
- Stamm, Margrit. *Perfektionismus als Selbstüberforderung*. Notes non publiées d'une conférence à l'université de Francfort le 12.7.2007b.
- Wagner, Harald. *Hoch begabte Mädchen und Frauen*. Bad Honnef: Bock, 2002.
- Wieczerkowski, Werner. Zwischen Selbstkonzept und Erwartungshaltung. Orientierungen und Präferenzen mathematisch befähigter Mädchen im Vergleich. In *Hoch begabte Mädchen und Frauen* (éd. Harald Wagner). Bad Honnef: Bock, p. 51-65, 2002.

Un regard sur l'apprentissage de niveau III au Portugal – Observations sur une étude de cas ⁽¹⁾

Ana Rute Saboga

Professeur d'histoire de l'enseignement primaire et secondaire
(Ensino Básico e Secundário)

Mots clés

Portugal, equal opportunities, vocational education, dual system, motivation, human resources

Portugal, égalité des chances, formation professionnelle, système dual, motivation, ressources humaines

RESUMÉ

Nous présentons dans cet article les résultats d'une recherche dont l'objectif était de savoir comment les jeunes apprenants du système d'apprentissage (niveau III) conçoivent leurs projets scolaires et professionnels, quelles sont leurs attentes quant à l'acquisition de qualifications reconnues au niveau social et au niveau professionnel et comment les entreprises appréhendent cette formation en tant que vecteur stratégique de qualification des ressources humaines.

La recherche empirique a été menée dans deux contextes (centre de formation professionnelle et entreprises). Elle a consisté dans l'utilisation de deux questionnaires: l'un adressé aux apprenants et l'autre aux responsables des entreprises qui assurent la formation en situation de travail.

D'après l'analyse des résultats obtenus, ce type de formation apparaît comme une ouverture pour le système éducatif portugais, confronté à des niveaux élevés d'échec et à une tendance persistante à l'abandon scolaire. On constate cependant une sous-utilisation pédagogique de la formation en situation de travail, qui nous renvoie au domaine de l'alternance par juxtaposition et à la promotion d'activités plus caractéristiques du modèle tayloriste.

⁽¹⁾ Cet article procède d'un mémoire de maîtrise *Éducation et société*, présenté à l'Institut supérieur des sciences du travail et de l'entreprise (Lisbonne).

Introduction

Dans la mesure où l'articulation entre les systèmes d'éducation et de formation et la structure économique présente, dans le cas portugais, une importance particulière, car elle est confrontée au défi de promouvoir le rattrapage de retards importants (faible niveau de qualification d'une grande partie de la population active adulte et faible niveau de fréquentation et de réussite dans l'enseignement secondaire supérieur), il est nécessaire de penser le «renforcement des stratégies de formation en alternance, en combinant la formation en salle de classe avec la formation dans un contexte de travail» (Carneiro, 2000, 96). Cette idée avait déjà été explicitement soutenue dans le rapport de la Commission européenne au Parlement européen et au Conseil ⁽²⁾ relatif à la promotion de parcours européens de formation en alternance.

Au Portugal, les différentes formations de niveau secondaire supérieur ⁽³⁾ sont organisées en fonction des domaines suivants: i) enseignement scientifique et littéraire – organisé et conçu pour la poursuite des études au niveau supérieur; ii) enseignement technologique – orienté dans une double perspective, d'une part la poursuite des études dans l'enseignement supérieur et les formations postsecondaires de spécialisation technologique, d'autre part l'insertion sur le marché du travail, en privilégiant les nouvelles technologies; iii) enseignement artistique spécialisé – conçu pour promouvoir le développement des diverses expressions artistiques, à partir d'écoles consacrées à cet effet et équipées pour affirmer leur projet éducatif; iv) enseignement professionnel – consacré au développement de compétences en vue d'une bonne insertion sur le marché du travail; v) formation professionnelle – concrétisant le principe de l'alternance et structurant une voie propre, couramment identifiée avec «l'apprentissage».

⁽²⁾ 21 décembre 1998, visant la promotion de parcours européens de formation en alternance.

⁽³⁾ Pour une vision globale des systèmes d'éducation et de formation professionnels au Portugal, voir: http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=177,160114&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP&id=2

L'apprentissage de niveau III au Portugal

Dans les pays où prédominent les modèles scolaires, comme au Portugal, les modalités de formation comme l'apprentissage se présentent encore comme des alternatives généralement destinées à ceux qui abandonnent le système éducatif et se trouvent en situation de risque potentiel de chômage ou d'exclusion (Azevedo, 2001a; Guerreiro et Abrantes, 2004). Les offres de formation à caractère professionnalisant peuvent ainsi induire des parcours scolaires et professionnels moins prestigieux, face à l'échec de «la consolidation et (du) développement soutenu d'un niveau secondaire d'enseignement et de formation diversifié, articulé, de qualité et capable d'attirer la diversité de la demande, sans créer des parcours socialement et scolairement stigmatisés» (Azevedo, 2002, 48). Dans le cas des pays où le modèle dual est fortement implanté, comme en Allemagne, la demande sociale de ce type de formation est plus accentuée et diversifiée (Heinz, 2000) et beaucoup moins stigmatisée.

Pendant la seconde moitié des années 1990, la croissance des cours d'apprentissage de niveau III a été relativement rapide, avec 7028 apprenants en 1994 et 17 534 en 2000. Cette situation n'a probablement pas été étrangère à l'ensemble des réformes du système ⁽⁴⁾, visant à le repositionner à l'intérieur du système d'éducation/formation, ainsi qu'à améliorer la qualité de la formation dispensée, notamment dans la dimension qui contribue le plus à sa spécificité, la formation en situation de travail. En outre, il a bénéficié de conditions favorables de financement, fournies par les cadres communautaires d'appui II et III, qui ont défini comme l'une des stratégies prioritaires la valorisation des ressources humaines et la modernisation du tissu de production. Dans ce contexte, le *Programme opérationnel emploi, formation et développement social* relève, parmi les plus importants obstacles que les jeunes affrontent dans leur recherche d'emploi, le manque d'expérience professionnelle et de mécanismes efficaces facilitant la transition entre l'école et le monde du travail. Pour colmater ce déficit, selon le Programme, il est nécessaire que toutes les voies de formation soient renforcées et qu'un effort soit fait au niveau des formations professionnelles relevant du système éducatif et de celles relevant du marché de l'emploi, notamment en faveur des formations en alternance.

(4) Décret-loi n° 205/96. du 25 Octobre 1996.

Actuellement, d'après les statistiques les plus récentes, ce type de formation est fréquenté par 6 % environ des jeunes qui fréquentent l'enseignement secondaire supérieur (voir tableau 1).

Tableau 1. Répartition de la fréquentation du niveau secondaire supérieur selon les divers types d'enseignement

	Général/ Scientifique ou littéraire	Technologique	Artistique	Professionnel	Tout au long de la vie	Cours d'éducation/ formation	Apprentissage de niveau III *
2003/2004	199 880	50 837	1 566	31 346	75 489	–	18 737
2004/2005	189 567	55 337	2 317	33 131	64 842	520	20 811

Source: Données préliminaires – Bureau d'information et d'évaluation du système éducatif.

* Ces données se rapportent aux années civiles (2003 et 2004).

Source: Système de gestion de la formation – SGFOR via BO – Business Objectos.

L'apprentissage de niveau III, actuellement sous la responsabilité du ministère du travail et de la solidarité sociale, se présente comme une formation alternative avec scolarisation de niveau secondaire supérieur, essentiellement destinée à rapprocher les jeunes des contextes de travail et des réalités de production locales et sectorielles.

L'apprentissage, dont la méthodologie de formation est l'alternance, a comme principaux fondements la lutte contre l'échec et le chômage des jeunes. En même temps, il vise à contribuer à la préparation d'une main-d'œuvre qualifiée en vue de la modernisation et de l'innovation tant réclamées par le monde des entreprises.

Tous les itinéraires d'apprentissage ⁽⁵⁾ ont trois composantes de formation: socioculturelle, scientifique et technologique, et pratique. La première composante est constituée des domaines qui visent à apporter des compétences transversales, aussi bien en ce qui concerne les connaissances académiques que les attitudes favorisant le développement personnel et relationnel, dans le but d'augmenter les conditions d'employabilité et de faciliter l'exercice d'une activité professionnelle et l'exercice de plusieurs rôles sociaux dans les différents contextes de la vie, notamment celui du travail. La composante de formation scientifique et technologique est constituée par l'ensemble des domaines orientés vers l'acquisition des connaissances nécessaires aux techniques spécifiques et des technologies de l'information, au développement d'activités pratiques

⁽⁵⁾ À ce sujet, voir: http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,104253&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP [26.4.2007].

et d'essai ou de l'expérience en contexte de formation, ainsi qu'à la résolution de problèmes inhérents à l'exercice professionnel. La composante de formation pratique, réalisée en contexte de travail et sous l'orientation d'un tuteur, vise à consolider les compétences et les connaissances acquises en contexte de formation ⁽⁶⁾, par la réalisation des activités inhérentes à l'exercice professionnel, ainsi qu'à faciliter la future insertion professionnelle des jeunes. Cependant, la formation pratique ne devra pas dépasser 50 % de la durée totale de la formation, soit 30 % pour la formation en situation de travail et 20 % pour la pratique simulée.

Elle attribue simultanément un diplôme d'équivalence scolaire et un certificat d'aptitude professionnelle. Son ancrage dans le système de formation générale autorise une formation n'excluant pas de suivre des trajectoires scolaires futures, notamment l'entrée dans l'enseignement supérieur. Dans ce sens, il est possible de créer des conditions qui valorisent socialement les choix des jeunes en faveur de la voie scolaire à caractère professionnalisant, contribuant ainsi à la création de techniciens intermédiaires dont le pays a tant besoin (Azevedo, 2002). Il faudra cependant qu'il y ait un changement de mentalité des différents acteurs sociaux concernés, afin que soit dépassée une conception de l'éducation tendant à confirmer et à fixer les inégalités entre les individus et entre les groupes, basées sur des représentations sociales des cours et des domaines de formation.

Natália Alves (1996) attire l'attention sur le fait que la formation en alternance, bien qu'elle soit fortement associée au système dual allemand, n'est pas l'apanage d'un seul dispositif spécifique, mais que, bien au contraire, elle est en réalité transversale aux différents types de formation. C'est précisément cette transversalité qui contribue à ce que l'alternance ne puisse être caractérisée ni comme un dispositif doté d'une identité propre, ni comme une modalité spécifique d'un système d'éducation/formation. Toutefois, les définitions inhérentes ⁽⁷⁾ à la formation en alternance et ses potentialités pédagogiques délimitent le champ de référence où elle se situe.

⁽⁶⁾ L'objectif est une articulation effective des contextes de formation et de travail. Il faut créer des conditions pour le développement des parties concernées, car certains référentiels sur ce qui doit être appris dans chaque contexte de formation doivent être élaborés, ce qui entraîne nécessairement l'articulation, dans le temps et dans les façons de former, entre chaque composante. Cette démarche est plus exigeante quant au rôle de l'entreprise, qui devra s'informer sur les articulations prévues et produire des situations permettant cette formation (Imaginário, 1999: 30; Pedroso, 1996: 272-273).

⁽⁷⁾ Le concept d'alternance a été considéré comme un mot clé dans le contexte de l'éducation et de la formation professionnelle. Il contient cependant un certain nombre d'ambiguïtés et son imprécision conceptuelle est notable, puisqu'il renvoie fréquemment à des référentiels distincts (Pedroso, 1996).

Le système dual allemand présente plusieurs points forts, essentiellement en ce qui concerne la formation en entreprise. Tandis que le fonctionnement de la composante de formation en école est public, celui de la composante en entreprise est privé. Il y a même un cofinancement important de la formation, ce qui amène les entreprises à avoir une relation d'investissement. Selon Neves (1992), ce système réunit deux points forts: i) les entreprises, en finançant la formation, tendent à maximiser les conditions de retour, en embauchant les jeunes dans lesquels elles investissent; ii) les entreprises, en supportant les coûts de la formation, se présentent nécessairement comme des partenaires intéressés par la qualité de cette formation. Ces aspects ont fait que le système dual allemand est vu comme un modèle à suivre. On a essayé d'appliquer ce référentiel à d'autres contextes, mais il s'est avéré difficile de retrouver les conditions de l'investissement des entreprises allemandes, ce qui a empêché de reproduire le modèle dans toute son étendue.

Dans le cas portugais, malgré les intentions exprimées dans la loi sur l'apprentissage ⁽⁸⁾, qui mise sur une forte participation des entreprises dans ce programme de formation, le niveau d'investissement s'est heurté à des résistances et des limitations qui ont contraint à une certaine inversion de la philosophie du système dual: «Au Portugal, l'exécutabilité de l'apprentissage est vraiment passée (...) par le fort volontarisme des autorités publiques à promouvoir le système, en versant aux entreprises des compensations financières pour leurs charges (pertes de productivité, matériaux consommés, temps de travail des moniteurs), tandis que les entreprises ne participaient qu'à la bourse de formation des jeunes» (Neves, 1993, 55). Dans ce contexte, la responsabilité des entreprises et, par conséquent, leur participation ont eu tendance à diminuer, mettant en péril la qualité de la composante de formation en entreprise. Le résultat est très souvent une sous-utilisation pédagogique de la durée de formation dans l'entreprise, tandis que se dilue peu à peu le degré d'articulation entre les deux demi-référentiels de formation: «La racine du problème réside dans le type de relation qui s'établit entre contexte de formation et situation de travail, au niveau de la concertation pédagogique entre les acteurs de la formation, dans le modèle d'alternance sous-jacent aux pratiques des agents impliqués, dans les expériences concrètes des apprenants qui intègrent, dans leurs expériences personnelles, les deux dimensions» (Pedroso, 1996, p. 278). Accepter le faible potentiel formatif de la situation de travail

⁽⁸⁾ Décret-loi n° 102/84 – Création du système d'apprentissage, visant à lancer un programme de portée nationale.

pourrait correspondre «à la mutilation de la formation en alternance et à son désintérêt relatif comme méthode de formation au Portugal» (Neves et Pedroso, 1994, p. 33).

D'après des données statistiques récentes, le Portugal conserve un net déficit de cadres moyens et supérieurs par rapport aux autres pays de l'Union européenne (Costa, 2000; Azevedo, 2002) et c'est précisément dans ce contexte que la formation en alternance présente une double valeur: contribuer à accroître les qualifications des jeunes, tout en développant les compétences et l'acquisition de connaissances qui stimulent l'intériorisation d'une culture de participation et qui favorisent la liberté et le développement des apprenants en tant qu'individus et citoyens.

Il convient alors de savoir comment les jeunes apprenants du système d'apprentissage (niveau III) conçoivent leurs projets scolaires et professionnels, quelles sont leurs attentes quant à l'acquisition de qualifications reconnues au niveau social et professionnel et comment les entreprises appréhendent cette formation en tant que vecteur stratégique de qualification des ressources humaines.

Quelle est l'origine sociale de ces jeunes? Quelles sont les ressources socio-éducationnelles que détiennent leurs parents? Quelles raisons ont présidé au choix du système d'apprentissage? Comment évaluent-ils ce type de formation? Quelles sont leurs attentes scolaires et professionnelles? Les compétences que les entreprises valorisent coïncident-elles avec les compétences développées dans le cadre du programme de formation? La représentation sociale de ce type de formation aura-t-elle une influence sur la façon dont les entreprises investissent et créent des liens stratégiques avec ce système de formation? Il s'agit là de quelques-unes des interrogations qui ont servi de référence à cette étude.

La recherche a été menée dans un centre de formation professionnelle à gestion directe ⁽⁹⁾ qui proposait une large offre de formation ⁽¹⁰⁾, aussi bien en termes de quantité qu'en termes de diversi-

⁽⁹⁾ Organes exécutifs locaux, coordonnés par les délégations régionales, avec représentation des partenaires sociaux dans leurs conseils consultatifs. Il appartient à ces centres de formation professionnelle de programmer, préparer, exécuter, soutenir et évaluer les actions de formation professionnelle initiale ou continue et d'assurer, au niveau local, le fonctionnement du Système de certification professionnelle, en promouvant par ce moyen la valorisation des ressources humaines et la dynamisation du développement de la région où ils sont insérés.

⁽¹⁰⁾ Ce centre de formation professionnelle, de la Délégation régionale de Lisbonne et de la vallée du Tage, est issu de la restructuration/fusion de deux centres de la même région. Il est inséré dans une région où il y a une importante concentration d'entreprises, ce qui lui permet d'offrir une large diversité de cours de formation professionnelle. Il dessert essentiellement la population des communes d'Amadora, Cascais, Oeiras et Sintra.

fication de domaines de formation de niveau III, et dans un ensemble d'entreprises qui assuraient la formation en situation de travail. La recherche a donc porté sur 279 apprenants, répartis dans 21 classes des 1^{re}, 2^e et 3^e années, ainsi que sur 56 entreprises qui assuraient leur formation en situation réelle de travail. Compte tenu de la diversité des acteurs à interroger, nous avons choisi d'utiliser des questionnaires, l'un adressé aux apprenants ⁽¹⁾ (caractéristiques sociales, trajectoire scolaire, degré de satisfaction par rapport à la formation, attentes de mobilité sociale ascendante) et l'autre aux responsables des entreprises concernées (dimension de l'entreprise, secteur d'activité, ressources humaines, degré de satisfaction par rapport à la formation, évaluation du fonctionnement du cours, implication dans le processus de formation et attentes par rapport aux apprenants de ce type de formation).

Les logiques et les attentes du côté des apprenants

Profils sociodémographiques

Au Portugal, rares sont les études qui portent sur les jeunes suivant cette modalité de formation. Le besoin de mieux connaître la base sociale de recrutement de cette offre de formation nous a amenés à accorder une importance particulière à la caractérisation des profils sociodémographiques.

Les jeunes dont il s'agit sont âgés de 15 à 24 ans et ils appartiennent à un public majoritairement masculin (M=68,8 %; F=31,2 %). On remarque en outre une forte disparité dans la répartition par sexe, dans chacune des formations. Comme on peut le constater, les formations où l'un ou l'autre des sexes est largement majoritaire semblent correspondre à la division sexiste du travail, ce qui dénonce les effets traditionnels des représentations professionnelles relatives au genre sur les choix des jeunes. Ainsi, les garçons préfèrent les formations davantage orientées vers les secteurs industriel et technologique, où le contact avec le milieu professionnel est plus masculinisé, tandis que les filles se dirigent de façon bien plus marquée vers des formations liées au secteur des services.

Les formations où l'on constate une répartition plus équilibrée entre garçons et filles sont la photocomposition et l'aide à la gestion. Ces formations, par leur profil de formation globale, correspondent à un

⁽¹⁾ Les questionnaires ont été utilisés dans 21 classes, entre le 28 avril et le 7 juin 2004.

Tableau 2. **Apprenants par sexe et formation suivie (%)**

	Sexe	
	Hommes	Femmes
Technicien en informatique	89,6	10,4
Technicien en photocomposition	56,8	43,2
Technicien en impression offset	85,7	14,3
Technicien en dessin graphique	75,0	25,0
Technicien d'aide à la gestion	46,7	53,3
Réceptionniste d'hôtel	38,5	61,5
Technicien de secrétariat	0,0	100,0
Technicien de comptabilité et gestion	30,8	69,2
Technicien en électricité du bâtiment	100,0	0,0
Technicien en réfrigération	100,0	0,0
Technicien administratif	0,0	100,0
Total	68,8	31,2

éventail de débouchés professionnels assez variés, car elles sont souvent liées à des secteurs professionnels plus récents et, peut-être pour cette raison, elles échappent plus facilement aux stéréotypes de féminin et masculin et à la codification que l'on fait des caractéristiques traditionnelles de ce qui est attendu des filles et des garçons.

Positionnement dans l'espace social

Étant donné qu'il y a une relation étroite et dynamique entre la condition de la famille d'origine et la condition sociale des jeunes, nous avons voulu identifier dans cette partie certaines caractéristiques du groupe domestique susceptibles de nous aider à comprendre les trajectoires que les jeunes ont définies dans leur parcours scolaire et celles qu'ils ont projetées pour leur avenir.

Nous avons donc voulu comprendre le positionnement des jeunes dans l'espace social d'origine, en prenant comme indicateurs les caractéristiques d'éducation (niveau de scolarité du père et de la mère) et les ressources socioprofessionnelles (profession et situation du père et de la mère, utilisées pour opérationnaliser la classification des groupes domestiques des apprenants en classes sociales d'origine), ce qui, comme l'affirme António Firmino da Costa (1999. p. 224), «touche, sur le plan substantiel, la centralité de la sphère professionnelle et du système d'enseignement dans la structuration des relations sociales contemporaines et dans la distri-

bution différentielle de ressources et pouvoirs, de dispositions et possibilités d'individus, de familles et de groupes».

Avec l'analyse des niveaux d'éducation des parents des apprenants, nous avons été confrontés au scénario déjà tracé par d'autres travaux: la majorité des jeunes proviennent de groupes familiaux peu scolarisés, plus de la moitié de cette population s'étant arrêtée au 2^e cycle. Soulignons également le pourcentage réduit qui a atteint le niveau secondaire (niveau auquel se trouvent actuellement les jeunes que nous avons interrogés) et le niveau supérieur.

Tableau 3. Niveaux d'éducation atteints par le père et la mère (%)

	Père	Mère
N'a pas achevé le 1 ^{er} cycle	11,1	10,8
Enseignement de base – 1 ^{er} cycle	33,7	31,2
Enseignement de base – 2 ^e cycle	11,8	15,1
Enseignement de base – 3 ^e cycle	18,3	22,6
Enseignement secondaire supérieur	10,4	11,8
Enseignement moyen ou supérieur	8,2	5,7
Ne sait pas/Sans réponse	6,5	2,9
Total	100,0	100,0

L'idée qui ressort de cette analyse est que ces jeunes sont, dans une large majorité, insérés dans une stratégie de mobilité ascendante par rapport à leurs parents. Il convient cependant de souligner que la mobilité éducative ascendante intergénérationnelle ne signifie pas nécessairement une mobilité sociale ascendante entre les générations. L'augmentation des taux de scolarisation, associée à la dévalorisation des diplômes et à une augmentation du nombre d'années de scolarité obligatoire, qui reproduit évidemment les positions relatives, implique une augmentation du capital éducatif pour conserver la position relative dans la structure sociale (Bourdieu, 1979; Bourdieu et Passeron, s.d.).

Nous avons ensuite analysé le groupe domestique, compte tenu de l'indicateur socioprofessionnel familial ⁽¹²⁾ et des interdépendances qu'ils établissent entre eux et avec les différentes dimensions que nous avons exploitées, afin d'avoir une caractérisation approximative des origines sociales de classe des apprenants.

⁽¹²⁾ Pour la construction de l'indicateur socioprofessionnel familial des localisations de classe des groupes domestiques, nous suivons les orientations d'António Firmino da Costa (1999).

Tableau 4. **Classe sociale (indicateur socioprofessionnel familial) (%)**

Chefs d'entreprises, dirigeants et professions libérales (EDL)	13,6
Professionnels techniques et d'encadrement (PTE)	9,3
Travailleurs indépendants (TI)	5,0
Travailleurs indépendants pluriactifs (TIpl)	7,2
Agriculteurs indépendants pluriactifs (AIpl)	0,4
Employés exécutants (EE)	28,0
Ouvriers (O)	11,1
Salariés agricoles (AA)	0,4
Salariés exécutants pluriactifs (AEpl)	22,2
Non classifiable	2,9
Total	100,0

L'analyse du tableau 4 permet de constater que la composition sociale de cette population, évaluée au moyen de cet indicateur socio-professionnel familial, montre un poids considérable des familles pluriactives, ayant une insertion socioprofessionnelle multiple, en particulier chez les salariés exécutants pluriactifs, qui conjuguent employés exécutants et ouvriers (22,2 %) c'est-à-dire des situations qui reflètent une population salariée faiblement qualifiée.

En ce qui concerne les travailleurs indépendants pluriactifs, qui correspondent à 7,2 % des familles, les situations conjuguées sont celles où le commerce coexiste avec des employés exécutants ou des ouvriers.

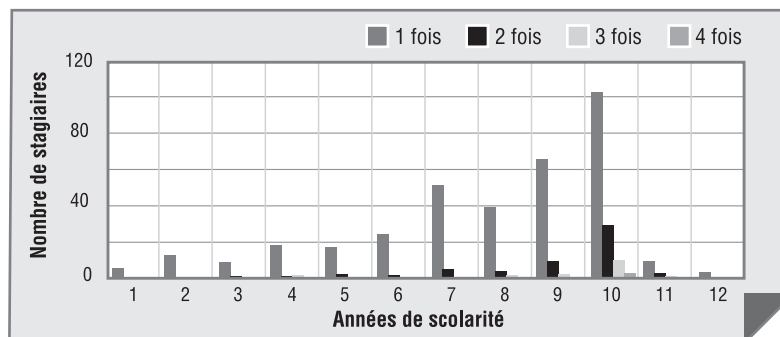
Si l'on prend en considération la population salariée peu qualifiée et subalterne (les employés exécutants, les ouvriers, les salariés agricoles et les salariés exécutants pluriactifs), on trouve ici plus de la moitié des familles des apprenants (61,7 %), ce qui plaide pour les théories suivant lesquelles les choix qui affectent ce type de formation proviennent surtout d'enfants des couches populaires, moins munis de capital éducatif.

Trajectoire éducative

Afin de comprendre la dynamique évolutive des processus éducatifs de ces apprenants, nous avons considéré dans les trajectoires éducatives une dimension analytique, compte tenu de l'importance de l'échec et de l'interruption des parcours éducatifs, ainsi que de leurs justifications, dans les dispositions de ces jeunes par rapport à leur avenir éducatif et professionnel.

L'échec scolaire se présente comme une expérience dominante des parcours éducatifs de ces apprenants, dont 90,7 % se sont déjà vus confrontés, au moins une fois, à la nécessité du redoublement. Nous avons aussi constaté que c'est une situation qui se produit tout au long de la trajectoire éducative, mais que c'est surtout à partir de la fin du 1^{er} cycle que l'échec est le plus notoire et, dans certains cas, récurrent.

Figure 1. **Nombre d'échecs par année de scolarité**



D'après ces résultats, il semble que des lacunes se forment dans les apprentissages à partir du 1^{er} cycle de l'enseignement de base, bien que dans ce niveau d'enseignement, elles ne se traduisent pas par des indices élevés d'échec. Ces faiblesses, qui émergent dans le 1^{er} cycle, s'accroissent dans les 2^e et 3^e cycles et culminent par une situation très préoccupante dans l'enseignement secondaire supérieur ⁽¹³⁾ (Azevedo, 2002).

Provenant de contextes familiaux d'origine ayant moins de ressources et un faible capital éducatif, ces jeunes semblent ne pas avoir de dispositions leur permettant de s'adapter aisément aux savoirs que l'école exige. Si l'héritage éducatif à lui seul ne détermine pas le développement des stratégies sociales dans le déroulement des trajectoires éducatives, on ne saurait pour autant négliger son influence sur la probabilité que cela se produise.

Parallèlement à l'échec scolaire, nous avons également considéré l'interruption des études comme un autre indicateur qui aide à comprendre à la fois la difficulté de certains jeunes à s'adapter aux exigences de l'école et la difficulté pour l'école de répondre aux sollicitations d'un public de plus en plus hétérogène.

⁽¹³⁾ Les faibles niveaux d'échec relatifs aux 11^e et 12^e années sont dus au faible pourcentage de ces apprenants à avoir atteint ces niveaux de scolarité, ce qui peut être confirmé par la récurrence de redoublements qui se produisent lors de la 10^e année de scolarité, qui fait de cette année une étape difficile à dépasser.

Des résultats obtenus, il ressort que plus d'un quart des personnes interrogées (27,2 %) ont décidé, à un certain moment de leur trajectoire éducative, d'interrompre leurs études. Cette situation est commune aux garçons (29,2 %) et aux filles (23 %).

Compte tenu des raisons indiquées et du degré d'importance attribué, on constate que c'est le fait qu'ils aient eu une possibilité d'emploi qui a fini par peser le plus sur leur décision, suivi par le manque de reconnaissance de l'utilité de l'apprentissage et le fait de ne pas aimer les études.

L'influence que le processus de scolarisation exerce sur les raisons invoquées par les jeunes pour légitimer leur décision de reprendre les études ne peut qu'être interprétée comme le résultat de l'effet sélectif que l'institution scolaire produit sur son public. Les jeunes construisent et reconstruisent activement leurs biographies et s'efforcent d'influer sur leurs résultats. C'est la génération «yoyo» (Pais, 2001), qui déambule dans les situations les plus variées: certains jeunes abandonnent l'école dans l'attente de démarrer une carrière professionnelle, pour finir par retourner à l'école, en raison des difficultés d'obtenir un emploi.

Sur les choix des apprenants

On sait aussi que les choix éducatifs des jeunes, considérés comme partie intégrante d'un projet d'avenir, émergent d'un champ de possibilités où des éléments comme la famille, les sociabilités et l'école forment un cadre dynamique et spécifique (Mateus, 2002). Conscients de cette approche, nous avons voulu analyser les raisons dont les apprenants disent qu'elles ont présidé à leurs choix.

Outre l'apprentissage d'une profession (36,2 %), les apprenants ont conscience que ce qui est important est d'être bien préparé pour entrer dans le monde du travail (54,5 %), ce qui semble révélateur d'une notion plus globale et mieux adaptée à un climat d'incertitude et de changement. Il se dégage manifestement ici une signification d'instrumentalité liée à ce choix, qui s'étend surtout aux dimensions de liaison entre l'école et le monde du travail: on recherche une meilleure préparation, un mode d'insertion plus facile et l'apprentissage d'un secteur professionnel. Parallèlement à cette préoccupation, on décèle également la nécessité sous-jacente d'obtenir la certification et l'équivalence scolaire: 38 % des jeunes interrogés affirment avoir choisi cette modalité de formation car c'est un moyen plus facile d'obtenir la 12^e année et 12,9 % affirment l'avoir choisie pour pouvoir gagner de l'argent en faisant en même temps la 12^e année.

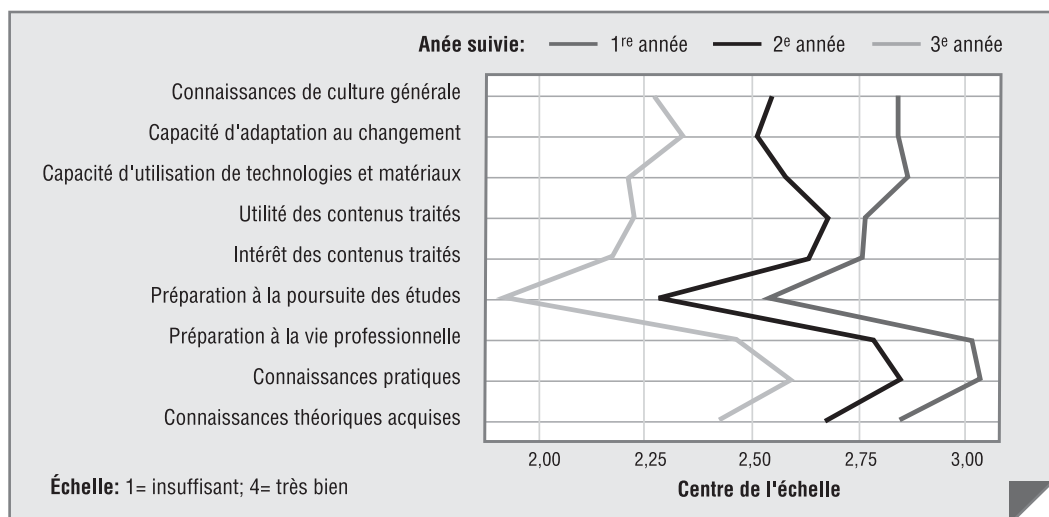
Tableau 5. **Raisons pour lesquelles ils sont choisis le système d'apprentissage** ⁽¹⁴⁾ (%)

Apprendre une profession	36,2
C'est un moyen plus facile d'obtenir la 12 ^e année	38,0
Gagner de l'argent tout en faisant la 12 ^e année	12,9
Trouver plus facilement un emploi	17,2
Suivre une formation à caractère plus pratique	19,4
Avoir échoué plusieurs fois dans le parcours scolaire	2,5
Avoir été conseillé par les services d'orientation de l'école	5,7
Avoir été incité par les parents	4,3
Être mieux préparé pour entrer dans l'enseignement supérieur	6,8
Être mieux préparé pour entrer dans le monde du travail	54,5

Opinion sur la formation suivie

De façon générale, les apprenants interrogés évaluent très positivement les aspects que nous avons sélectionnés pour caractériser globalement ce type de formation.

Les aspects que les apprenants considèrent comme les plus positifs sont les connaissances pratiques et la préparation à la vie professionnelle. L'aspect considéré comme le moins positif est la préparation à la poursuite des études.

Figure 2. **Évaluation de la formation (moyenne)**

⁽¹⁴⁾ Dans le questionnaire, deux raisons ont été demandées.

On constate également que, de la 1^{re} à la 3^e année, l'évaluation attribuée à tous les aspects diminue. La capacité d'utilisation des technologies et matériaux et la préparation à la poursuite des études sont les aspects qui présentent la plus grande différence de résultats moyens.

Au vu de ces données, il semble y avoir une relation en sens inverse entre l'évaluation de la formation et l'année suivie. Ce sont essentiellement les apprenants de 3^e année qui sont les plus mécontents et les plus critiques, avec une certaine chute des attentes créées au début de la formation. Même dans des critères qui les avaient influencés dans le choix de ce type de formation, ce qui est le cas de la préparation à la vie professionnelle, l'affaissement est significatif.

Les perceptions et les attentes des apprenants par rapport à l'avenir

Les projets d'avenir de ces jeunes entremêlent l'entrée sur le marché du travail et le prolongement de la scolarité. Bien qu'ils souhaitent dans leur majorité trouver un emploi dans leur domaine de formation, un nombre considérable aimerait poursuivre les études dans l'enseignement supérieur, même s'il faut pour cela cumuler la scolarité avec une activité professionnelle.

Tableau 6. **Projets scolaires et professionnels (%)**

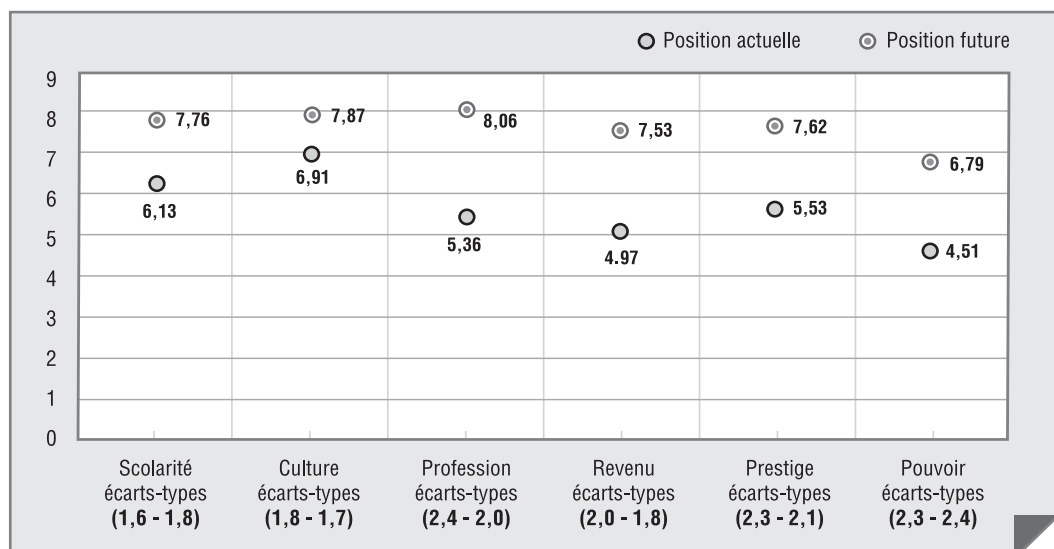
Entrer dans l'enseignement supérieur comme étudiant à temps plein	5,7
Entrer dans l'enseignement supérieur et travailler en simultané	26,2
Trouver un emploi dans son domaine de formation	55,2
Trouver un emploi dans un domaine différent	5,7
Faire une autre formation dans un domaine différent	4,7

Un autre aspect que nous avons jugé intéressant pour l'analyse des perceptions de ces jeunes est de voir comment les apprenants du système d'apprentissage de niveau III se représentent dans certaines dimensions symboliques du positionnement social. À cet effet, nous avons suivi le modèle présenté par Mauritti (2003) dans une étude menée avec de jeunes universitaires.

Les jeunes que nous avons interrogés ont eux aussi été invités à se positionner face à deux blocs équivalents d'indicateurs (dimensions de stratification comprenant la scolarité, la culture, la profession, le revenu, le prestige et le pouvoir), l'un étant reporté aux positions sociales qu'ils pensent occuper dans le contexte actuel et l'autre

dans l'avenir (dans 20 ans). Nous avons utilisé des échelles hiérarchiques d'importance sociale, où 1 correspond à l'extrême le plus bas et 10 à la position la plus élevée. Nous avons ensuite calculé les moyennes de positionnement pour chacun des indicateurs.

Figure 3. Représentations de la position sociale (moyenne)



De l'observation des valeurs moyennes représentées dans le graphique, il ressort, en ce qui concerne les positions à l'égard de la situation actuelle, qu'il y a une différenciation par rapport aux différentes dimensions, la culture et la scolarité jouant un rôle structurant dans la façon dont ces apprenants se voient dans l'espace social. Les attentes des apprenants par rapport à leur situation dans 20 ans représentent des positions plus élevées que les positions actuelles, tout en conservant le même profil, où ce qui est mis en relief est la profession, la culture et la scolarité.

En ce qui concerne la dimension *profession*, qui apparaît dans cette étude comme celle où les jeunes manifestent la plus grande attente d'amélioration de leur position, l'efficacité instrumentale que cette modalité traduit dans les attentes professionnelles des jeunes semble être démontrée. Que ce soit grâce à l'équivalence du certificat scolaire, qui leur permet de poursuivre les études, ou grâce aux qualifications professionnelles acquises tout au long de la formation, qui permettent une insertion plus qualifiée dans le monde du travail, ce qui est certain, c'est que ces jeunes projettent leur avenir professionnel, dans vingt ans, à un niveau relativement élevé.

D'après l'ensemble des positionnements, on peut conclure que les ressources éducatives et culturelles (dimensions où les positionnements moyens sont élevés) semblent conduire à des possibilités professionnelles qui, à leur tour, entraînent avec elles les autres dimensions: revenu, prestige et pouvoir.

Les logiques et les attentes du côté des entreprises

Dimension, branche d'activité et marchés

La grande majorité des entreprises impliquées dans cette étude (91 %) sont, selon le critère *dimension*, de petites et moyennes entreprises (PME) ⁽¹⁵⁾, dont la plupart (71,2 %) ont moins de 50 employés. Ce panel s'intègre dans le contexte portugais d'entreprises qui, dans sa majorité, est également composé par des PME, dotées de structures organisationnelles simples, où le responsable de l'entreprise détient en général la majorité du capital et a de faibles niveaux d'éducation (Rodrigues, 1998).

Parmi les entreprises étudiées, seules 16,1 % ont un certificat de qualité ISO et c'est parmi les moyennes et grandes entreprises que l'on trouve pratiquement toutes celles qui sont certifiées.

Cette constatation nous permet de nous interroger sur l'existence, au niveau des entreprises, de structures adéquates pour ce type de formation. La nécessité d'adapter le modèle de formation au tissu des entreprises portugaises peut amener à subvertir certains principes d'orientation de cette modalité, notamment en ce qui concerne la valorisation du caractère qualifiant de la formation en situation de travail. Comme il est indiqué dans le rapport du CIDEDEC (1994), les entreprises qu'il est prévu d'endogénéiser dans l'esprit du modèle sont très circonscrites dans l'univers des entreprises portugaises. Il n'aurait donc pas été possible au système d'apprentissage de croître numériquement si ces entreprises de plus petite dimension, moins bien équipées pour la formation et ayant une plus faible capacité d'intégration de cette fonction, n'avaient pas été progressivement intégrées. Cela est exprimé dans le nombre d'apprentis par entreprise ⁽¹⁶⁾, de nature à favoriser une potentielle marginalisation de la formation dans les entreprises.

⁽¹⁵⁾ Nous avons pris comme référence la définition de PME telle qu'elle est établie dans la recommandation de la Commission du 3 avril 1996 (JO L du 30.4.1996, p. 4). Elle fixe les critères de leur classification: nombre d'employés, chiffre d'affaires annuel et indépendance. Dans cette étude, nous n'avons pris en considération que le critère du nombre d'employés.

⁽¹⁶⁾ Dans cette étude, la moyenne d'apprenants par entreprise est de 2,1.

Raisons de la participation au système d'apprentissage

Les entreprises justifient leur participation comme une façon d'exécuter ce qu'elles considèrent comme une responsabilité sociale de l'entreprise. Elles reconnaissent en outre que c'est un mode de recrutement plus efficace.

Un autre facteur qu'elles jugent important ou très important est que ce système permet de poursuivre la politique de valorisation du personnel de l'entreprise, même s'il y a des variations importantes en fonction de la dimension des entreprises.

En ce qui concerne la façon dont elles se tiennent informées sur le fonctionnement de la formation, 71,4 % affirment le faire par l'intermédiaire du tuteur, tandis que 57,1 % seulement le font en maintenant des contacts réguliers avec le centre de formation professionnelle. Il est important d'indiquer que 5,4 % des personnes interrogées reconnaissent ne pas se tenir informées et attribuent cette responsabilité exclusivement au tuteur. Cette situation se dessine également lorsque nous les interrogeons sur la façon dont se manifeste leur participation à la formation. Les personnes interrogées considèrent que le plus important est le suivi des activités réalisées par les apprenants dans le contexte de l'entreprise, la planification avec le tuteur et l'évaluation. Elles attribuent ici moins d'importance au contact avec le centre de formation professionnelle. Ces données reflètent un mode de fonctionnement qui tend à être autonome de la part d'une large partie des entreprises, qui centrent leurs objectifs dans leur contexte, en négligeant l'articulation souhaitée pour le fonctionnement du processus.

Évaluation de l'offre de formation

Les représentants des entreprises disent être d'accord avec le fait que l'offre de formation soit conforme aux besoins du marché du travail et des entreprises et qu'elle soit adaptable aux changements de l'emploi et des professions. Cependant, les entreprises de plus grande dimension se montrent moins optimistes. Ce sont elles qui associent le plus cette offre de formation aux défavorisés et qui reconnaissent que ce type de formation est bien conçu théoriquement mais présente des défauts au niveau de son fonctionnement.

Lorsque nous demandons quel est l'aspect qu'ils considèrent comme le plus positif dans ce dispositif de formation, ils désignent sans réserve la formation en situation de travail (80,4 %). De façon générale, la composante de la formation en entreprise est interprétée comme la pierre angulaire de la réussite du système d'apprentissage. On reconnaît en elle l'indicateur déterminant de la qualité et le moyen grâce auquel est garantie l'efficacité externe.

Un autre aspect relativement bien mis en évidence est le fait de reconnaître un manque d'articulation entre les deux composantes. Même s'ils reconnaissent que les entreprises n'ont pas le temps de se rendre au centre et de suivre le processus de formation de l'apprenant, certains suggèrent que ce soit le centre qui mette sur pied une commission de suivi des apprenants dans l'entreprise.

Un groupe important d'interlocuteurs reconnaît même qu'ils sont incapables de se prononcer de façon générale sur le processus de formation car ils méconnaissent une large partie des objectifs et des activités concernant la formation dispensée dans le centre de formation. Cet indicateur, additionnel par rapport aux indicateurs que nous avons indiqués, révèle une certaine fragmentation de l'équipe de formation, ce qui reflète, outre les conséquences que cela peut avoir sur le travail pédagogique, une désarticulation préoccupante entre les composantes de formation, si l'on considère que l'association entre les différentes composantes est une caractéristique souhaitable de ce modèle d'alternance. C'est le signe d'une participation faible au système, qui va jusqu'à remettre en cause les principaux objectifs/potentialités de l'apprentissage en situation de travail.

Nous avons constaté que les représentants des entreprises désignent comme obstacle dans le processus de recherche d'emploi le manque de stabilité sur le marché du travail. Nous nous sommes encore une fois trouvés confrontés à la conscience des effets encore peu contrôlés d'un marché de premier emploi où, selon Azevedo (1998), règnent les activités et non les emplois. Dans ce scénario d'incertitude et d'instabilité, Pais (2001) va jusqu'à remettre en question le rôle de la formation professionnelle, en soutenant qu'elle n'a pas contribué à éliminer ou à atténuer certains des aspects les plus négatifs du système d'emploi, notamment le fait de ne pas parvenir à traiter convenablement le problème du chômage des jeunes.

Cette question est d'autant plus pertinente lorsqu'on constate que le manque d'une préparation scolaire adéquate à l'exercice d'une profession et le manque d'expérience sont d'autres obstacles indiqués par les représentants des entreprises. Il apparaît, d'une part, que l'idée qu'une formation professionnelle poussée, permettant aux jeunes de dominer rapidement un travail complexe, est nécessaire. Mais on reconnaît d'autre part que cette formation, malgré l'alternance, pourra perdre des crédits de négociation, dans la mesure où l'expérience de travail pourra se superposer aux avantages concurrentiels découlant de ce processus de formation.

Curieusement, un peu plus de la moitié des entreprises interrogées admettent qu'elles choisiraient un apprenant de ce type de formation si elles devaient embaucher un nouvel employé.

Tableau 7. **Choix d'un nouvel employé dans l'entreprise (%)**

Un jeune récemment diplômé du niveau III du système d'apprentissage de l'IEFP	53,6
Un jeune ayant la 12 ^e année de l'école secondaire	1,8
Un jeune récemment diplômé de l'enseignement universitaire	8,9
Une personne ayant une expérience justifiée	35,7

Bien que, tout au long de l'enquête, ils tissent des considérations positives quant aux effets de la formation dans le cadre organisationnel et productif des entreprises, il n'en reste pas moins vrai que 35,7 % d'entre eux recruteraient une personne ayant une expérience justifiée, au détriment des facteurs d'amélioration de la formation.

Nous pensons que cette situation est due au fait que les entreprises sont confrontées à la nécessité d'apporter des réponses urgentes à des problèmes multidimensionnels. Ainsi, les résultats à court terme se superposent à l'investissement à moyen et long terme, qui exigerait une disponibilité pour créer ou développer des contextes d'apprentissage professionnel. C'est dans ce sens que vont les justifications des choix opérés par nos interlocuteurs, pour lesquels l'expérience professionnelle est une voie favorisant des résultats opérationnels dans un court laps de temps.

Quant à ceux qui choisiraient un jeune récemment diplômé du système d'apprentissage de niveau III, le choix est justifié par la possibilité de former un employé conformément à la philosophie de l'entreprise et par le fait de connaître les caractéristiques et potentialités du jeune. Une fois encore, les discours laissent transparaître un souci de socialisation professionnelle, au détriment des aspects permettant d'améliorer les différentes composantes de la formation. Les stratégies de recrutement, une fois que la période d'adaptation à l'entreprise est minimisée et que les entreprises ont l'occasion de tester les compétences du jeune, impliquent un risque beaucoup moins élevé.

L'extrême valorisation de l'expérience professionnelle, la méconnaissance des curriculums et des plans d'étude, ainsi que le scepticisme à l'égard de la formation dispensée dans le centre de formation sont quelques-uns des aspects qui transparaissent également dans les discours des personnes interrogées.

Les perceptions et les attentes à l'égard des apprenants de ce type de formation

Les représentants des entreprises considèrent que les principales raisons qui ont amené les jeunes à opter pour ce type de formation résident dans la nécessité d'obtenir une équivalence scolaire à la 12^e année et dans l'importance que revêt la préparation au monde du travail.

Tableau 8. **Attentes sur les projets scolaires et professionnels des apprenants (%)**

Intégrer l'enseignement supérieur en tant qu'étudiants à temps complet	0,0
Intégrer l'enseignement supérieur et travailler simultanément	12,5
Trouver un emploi dans leur domaine de formation	75,0
Trouver un emploi dans un domaine différent de leur secteur de formation	8,9
Faire une autre formation, dans un domaine différent	0,0
Grossir les files de jeunes chômeurs	3,6

Les personnes interrogées croient que les jeunes ont choisi ce type de formation pour apprendre une profession et être mieux préparés au monde du travail, leur projet à court/moyen terme étant de trouver un emploi dans leur domaine de formation. La convergence d'attentes de la part des personnes interrogées démontre, d'une certaine façon, le rôle de cette formation comme promoteur virtuel d'une homogénéisation des destinées des apprenants: achever la formation de niveau III et entreprendre un parcours professionnel. Soulignons qu'aucune des personnes interrogées ne s'attend à ce que ces jeunes intègrent l'enseignement supérieur à temps complet et que seules 12,5 % d'entre elles l'admettent si celui-ci est conjugué avec l'exercice d'une profession.

Les personnes interrogées reconnaissent, de façon générale, que les jeunes sont porteurs des compétences fondamentales exigées à l'entrée du marché du travail et correspondant aux exigences des entreprises. Ils se montrent cependant moins optimistes quant au fait de voir se dessiner des carrières professionnelles prometteuses. Ce sont les entreprises les plus grandes qui s'avèrent les plus mécontentes puisque leur appréciation sur les attributs des apprenants est moins positive.

Notes en guise de conclusion

Ce type de formation nous apparaît comme une ouverture pour le système éducatif, confronté à des niveaux élevés d'échec et à une tendance persistante à l'abandon scolaire. La prédisposition manifestée par les jeunes à l'égard du prolongement de la scolarité est un bon indicateur de la capacité de cette offre de formation à attirer de nombreux jeunes vers l'univers scolaire, ce qui permet ainsi la (re)définition de projets et d'attentes par rapport à l'avenir. En outre, cette prédisposition peut aussi être considérée comme un grand défi, dans la mesure où elle permet de repenser la traditionnelle incompatibilité entre la voie professionnalisante et la voie académique.

Pour le système d'emploi, confronté à des niveaux croissants de chômage des jeunes et à la carence de professionnels qualifiés et hautement qualifiés de niveau intermédiaire (Azevedo, 2003), l'apprentissage peut aussi être considéré comme une ouverture, dans la mesure où il adopte l'alternance comme une modalité de formation.

Malgré les commentaires et avis favorables à l'alternance que nous avons recueillis tout au long de cette recherche, on constate qu'il y a une sous-utilisation pédagogique de la formation en situation de travail, ce qui nous renvoie à un domaine de l'alternance en juxtaposition ⁽¹⁷⁾ et à la promotion d'activités plus caractéristiques du modèle tayloriste.

Ces données sont d'autant plus compréhensibles si l'on tient compte des résultats d'études indiqués par Clara Correia (1999), qui souligne le discours incohérent des entrepreneurs portugais: d'une part, ils font appel aux qualifications des ressources humaines dans une perspective d'innovation et de compétitivité; d'autre part, ils continuent de recruter les moins scolarisés, prétendant mal connaître les formations existantes et leurs principaux avantages. Luís Imaginário (1999, 2000) attire également l'attention sur le fait que le marché du travail du secteur public et privé persiste à recruter des travailleurs au plus faible coût, même si cela correspond à des jeunes ayant des qualifications scolaires rudimentaires et professionnellement sous-qualifiés, ignorant ainsi les qualifications de niveau moyen que le système de formation a validées. Dans la même

(17) Selon Imaginário (1999, p. 26-27), cette «typologie» de formation se limite à favoriser la coexistence de deux périodes d'activités différentes, l'une en contexte de formation et l'autre en contexte de travail, mais sans aucun lien entre elles. Les espaces et les temps d'apprentissage sont indépendants les uns des autres et ne tiennent pas compte des stratégies d'apprentissage des apprenants dans une perspective susceptible de favoriser l'intégration de l'apprentissage.

ligne de pensée, Guerreiro et Abrantes (2004) indiquent que le tissu des entreprises portugaises est peu perméable au changement organisationnel et, par conséquent, à l'embauche de travailleurs plus qualifiés. La catégorie des entrepreneurs en général, dotés de faibles qualifications, a surtout misé sur l'innovation technologique et sur la réduction des coûts, bloquant le changement organisationnel et le pari sur la formation. En parallèle et en conséquence, on assiste à un autre scénario, éloigné du reste des pays européens (Grácio, 2000; Pais, 2001; Guerreiro et Abrantes, 2004), qui réside dans le fait que le chômage au Portugal touche surtout les jeunes dotés de qualifications intermédiaires.

Cette situation finit par avoir des effets importants sur la capacité du marché du travail à attirer les jeunes. Dans ce sens, la demande croissante de techniciens intermédiaires découlera du développement de toute une série de fonctions et de l'émergence de nouvelles modalités d'organisation des entreprises au Portugal (Azevedo, 2003).

Au-delà de toutes les situations évoquées, la question concerne également le capital socioprofessionnel conféré par ces cours. Comme l'indiquent Guerreiro et Abrantes, «leur développement a généré de nouveaux problèmes et défis et l'on reconnaît aujourd'hui que leur réussite intégrale dans leur double rôle de répondre aux attentes des jeunes et aux nécessités des organisations de travail dépend aussi d'un travail de collaboration plus étroit avec les entités patronales et les établissements d'enseignement secondaire et supérieur» (2004, p. 67).

Ayant révélé quelques-unes des lignes générales de cette étude, nous souhaitons mentionner certaines questions qui se situent au croisement de toutes ces considérations et affectent le parcours futur de ces jeunes. Trouveront-ils un emploi dans leur domaine de formation? Seront-ils insérés dans le marché du travail au niveau professionnel correspondant à leurs qualifications? Entreront-ils dans l'enseignement supérieur? Seront-ils capables de transférer leurs apprentissages dans de nouveaux contextes?

D'autres interrogations, relevant davantage des politiques éducatives, émergent également des conclusions de cette étude. Si l'apprentissage se présente comme une ouverture pour le système éducatif portugais, de quelle façon sera-t-il capable de dépasser les contraintes évoquées et, à lui seul, de trouver la voie pour atteindre les objectifs de sa mission, en s'inscrivant progressivement dans la dimension sociale des nouvelles valeurs communautaires?

Au-delà de leur énumération exhaustive, les considérations générales et les questions que nous posons ici sont une tentative

de systématiser certaines inférences qui sont apparues au long de cette recherche. Loin d'épuiser cette problématique, nous aimerions qu'elles contribuent à poser de nouvelles interrogations et à intervenir dans un débat qui reste ouvert.

Bibliographie

- Alves, N. Formação em Alternância: limites e potencialidades. *Formação Saberes Profissionais e situações de Trabalho*, 1996, II, p. 9-13.
- Alves, N. et al. *Educação e Formação: análise comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III*. Lisbonne: OEFP, 2001.
- Azevedo, J. *As transições entre o sistema de educação e formação e a integração socioprofissional*, Communication présentée au "Colóquio Sobre o Plano Nacional de Emprego", Conseil économique et social, Lisbonne, 23 et 24 mars (texte photocopié), 1998.
- Azevedo, J. *O fim de um Ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições ASA, 2002.
- Azevedo, J. et al. *Evolução da Oferta e da procura no nível secundário: que estratégia para o ensino tecnológico e profissional em Portugal?*. Porto: SEDES, 2003 (texte photocopié).
- Bourdieu, P. *La distinction – Critique sociale du jugement*. Paris: éd. Minuit, 1979.
- Bourdieu, P. Passeron, J. *La reproduction – Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: éd. Minuit, 1970.
- Cabrito, B. Universidade e Reprodução social. *Revista de Educação*, 2001, X, 2, p. 25-37.
- Carneiro, R. et al. *O Futuro da Educação em Portugal, tendências e oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva*. Tomo II, Lisbonne: ME, 2000.
- CIDEC. *Estudo de Base para o ajustamento dos diplomas legais do Sistema de Aprendizagem*, Rapport de synthèse et recommandations, mai, 1994.
- Correia, C. (coord.) *Relações entre a Escola e o Mercado de Emprego Envolvente*. Lisbonne: OEFP, 1999.
- Costa, A. F. *Sociedade de Bairro. Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*. Oeiras: Celta Editora, 1999.
- Costa, A. F. et al. Classes sociais na Europa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2000, n° 34, p. 9-46.
- Grácio, S. Educação e emprego: reflexões suscitadas pela semana da juventude. *Educação, Formação e Trabalho: Debate promo-*

- vido pela Presidência da República*. Lisbonne: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2000, p. 129-138.
- Guerreiro, M. D.; Abrantes, P. *Transições Incertas: os jovens perante o trabalho e a família*. Lisbonne: DGEEP, 2004.
- Imaginário, L. *A Valorização da Formação Profissional através da Alternância*. Lisbonne: Ministère du travail et de la solidarité, 1999.
- Imaginário, L. Educação, formação e trabalho: partilha de responsabilidades sociais. *Educação, Formação e Trabalho: Debate promovido pela Presidência da República*. Lisbonne: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2000, p. 105-108.
- Mateus, S. Futuros Prováveis – Um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9º ano. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2002, n° 39, p. 117-149.
- Mauritti, R. Representações de posição social. In Almeida, J. F. et al. *Diversidade na Universidade*. Oeiras: Celta Editora, 2003, p. 91-109.
- Neves, A. O. et al. *O Sistema de Aprendizagem em Portugal – experiência de avaliação crítica*. Lisbonne: OEFP, 1993.
- Neves, A. O.; Pedroso, P. A Formação em Alternância e a participação empresarial: algumas reflexões centradas no Sistema de Aprendizagem. *Formar*, 1994, 10.
- Pais, J. M. *Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar, 2001.
- Pedroso, P. Alternância, modelos de formação e culturas pedagógicas. *Inovação*, 1996, IX, 3, p. 263-282.
- Prost, A. *L'enseignement s'est-il démocratisé?*. Paris: PUF, 1992.
- Rodrigues, M. J. *Competitividade e Recursos Humano.*, Lisbonne: Publicações D. Quixote, 1998.
- Silva, C. G. *Escolhas Escolares e Heranças Sociais*. Oeiras: Celta Editora, 1999.

Prolongement de la vie active dans une société vieillissante: se former à tout âge

Roger Hessel

Expert de la politique sociale européenne et de la politique d'EFP, chargé de cours Institut européen d'administration publique – Centre européen de formation aux affaires sociales et à la santé publique (IEAP-CEFASS), Milan

RESUMÉ

Avec le vieillissement de la société, les responsables politiques sont conscients de la nécessité de maintenir les travailleurs seniors dans l'emploi. L'éducation et la formation tout au long de la vie ne cessent de gagner en importance dans toute l'Europe. Les adultes qui demeurent actifs plus longtemps ont besoin d'une formation (reconversion) pour maintenir leur niveau de productivité. Or, la formation professionnelle tend à diminuer avec l'âge. L'article analyse les faits nouveaux dans la politique européenne de l'emploi, la notion de «vieillesse active» et les changements intervenant au cours de la vie et s'interroge sur l'idée selon laquelle l'âge en soi serait un handicap majeur pour le potentiel productif des travailleurs seniors. L'auteur examine le rôle des partenaires sociaux eu égard aux bénéfices possibles de la formation professionnelle pour une main-d'œuvre hautement qualifiée. Enfin, l'article remet en cause les idées toutes faites sur les travailleurs seniors et prône la neutralité du critère de l'âge dans l'approche de la formation professionnelle: l'apprentissage doit devenir une habitude que l'âge ne doit pas modifier.

Mots-clés

Vocational training, social partners, employability, trainability, learning-conducive workplaces, specific training needs, horizontal life cycle approach

Formation professionnelle, partenaires sociaux, aptitude à l'emploi, aptitude à la formation, lieux de travail propices à la formation, besoins de formation spécifiques, approche horizontale du cycle de vie

Panorama des principaux changements intervenus sur le marché du travail en Europe

Faits nouveaux dans la politique européenne de l'emploi

Les marchés du travail de l'Union européenne sont en proie à des bouleversements rapides. La sophistication des technologies et l'innovation, qui améliorent sans cesse la capacité à échanger des services, sont les principaux moteurs de ces changements. La *stratégie européenne pour l'emploi* révisée a pris en compte ces évolutions et anticipe un accroissement notable du taux d'emploi des travailleurs. Accroître l'emploi de l'ensemble de la main-d'œuvre, notamment des femmes et des travailleurs seniors, constitue une composante décisive de la stratégie communautaire pour assurer une viabilité à long terme des systèmes de protection sociale à la hauteur du vieillissement démographique.

Si la nécessité de donner un coup d'accélération à l'emploi est une question urgente d'intérêt européen commun, les politiques de l'emploi – y compris les programmes de formation professionnelle – relèvent de la compétence exclusive des États membres et des partenaires sociaux nationaux. Les politiques de l'emploi au niveau européen demeurent floues sur la manière de promouvoir les programmes de formation. Par la *méthode ouverte de coordination* ⁽¹⁾, la Commission européenne encourage les États membres à coopérer sur les questions de politique sociale en prenant en considération la diversité des situations nationales.

En vertu des lignes directrices pour l'emploi, les États membres doivent proposer des mesures d'incitation aux salariés pour qu'ils prennent leur retraite plus tardivement et de manière plus progressive, ainsi qu'aux employeurs pour qu'ils maintiennent en poste les travailleurs seniors, c'est-à-dire ceux dans la tranche d'âge de 55 à 64 ans ⁽²⁾. Les lignes directrices définissent des approches différentes, mais complémentaires: les politiques de l'emploi doivent promouvoir la formation, des stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie et des mesures actives en faveur de l'emploi pour chacun, quel que soit son âge.

⁽¹⁾ La nouvelle méthode ouverte de coordination (MOC) a été arrêtée au Conseil européen de Lisbonne en mars 2000. Le sommet a décidé que cette méthode devait faciliter le travail sur la protection sociale en «permettant de diffuser les meilleures pratiques et d'assurer une plus grande convergence au regard des principaux objectifs de l'UE» dans des matières où les compétences communautaires sont limitées. Voir aussi: Pochet, 2001.

⁽²⁾ Quelque 79,7 millions de travailleurs de la tranche d'âge 55-64 ans exercent un emploi ou une activité commerciale dans l'UE-25 selon l'enquête sur les forces de travail 2004 d'Eurostat. Communiqué de presse 112/2005, 8 septembre 2005.

La stratégie européenne a pour objectif d'accroître le niveau d'emploi et pas simplement de réduire le chômage. L'accroissement de l'emploi des travailleurs seniors est perçu comme un moyen d'alléger la charge que font peser le vieillissement de la société et le changement démographique en Europe ⁽³⁾. Les femmes et les travailleurs seniors sont les deux groupes considérés comme présentant le plus fort potentiel à cet égard. Cependant, si la promotion des possibilités d'emploi pour les femmes figure en bonne position sur l'agenda de la stratégie européenne pour l'emploi depuis le tout début, il n'en va pas de même pour l'emploi des travailleurs seniors ⁽⁴⁾. Depuis 2002, les lignes directrices pour l'emploi incluent deux objectifs quantitatifs concernant les travailleurs seniors, tous deux prévus dans le cadre de la stratégie de Lisbonne: le premier est de porter leur taux d'emploi dans l'UE à 50 % en moyenne d'ici à 2010; le second est de retarder l'âge moyen effectif de départ en retraite de cinq ans d'ici à la fin de la décennie. L'âge moyen du départ en retraite était de 59,9 ans en 2001 dans l'UE. L'objectif visé pour le taux d'emploi total est de 70 % avant la fin de la décennie.

Dans l'esprit de l'objectif consistant à faire de l'UE l'économie de la connaissance la plus compétitive au monde d'ici à 2010, la stratégie de Lisbonne s'est vu donner un nouvel élan en 2005 par la définition de priorités dans ses objectifs économiques et par une nouvelle inflexion donnée à «l'appropriation» nationale et aux engagements de réforme (Pisany-Ferry et Sapir, 2006). La nouvelle stratégie, généralement connue sous le nom de «Lisbonne 2», insiste une nouvelle fois sur la nécessité de réformes structurelles concrètes du marché du travail, qui allient flexibilité et sécurité des conditions de travail. Dans son rapport d'avancement annuel 2006 sur la stratégie de Lisbonne, la Commission européenne a reconnu que les progrès en matière de croissance sont encore inégaux et que les projecteurs sont désormais braqués sur les résultats. La Commission a redéfini les quatre domaines prioritaires pour faire de l'investissement dans l'éducation et la recherche le premier de ces domaines, et fixe comme objectif de porter cet investissement à 2 % du produit intérieur brut (PIB) d'ici à 2010, contre 1,28 % du PIB actuellement. L'amélioration de la capacité d'adaptation des travailleurs suppose un large éventail de mesures, soutenues par l'UE au moyen de la législation et des Fonds structurels ⁽⁵⁾.

⁽³⁾ Communication de la Commission européenne, *Accroître l'emploi des travailleurs âgés et différer la sortie du marché du travail*, COM (2004) 146 final, mars 2004.

⁽⁴⁾ Les premières lignes directrices pour l'emploi de 1998 y faisaient à peine référence.

⁽⁵⁾ Nouvelle programmation des Fonds structurels 2007-2013.

Une nouvelle période de programmation des Fonds structurels s'est ouverte en janvier 2007 pour les 27 États membres. Un nouvel arsenal réglementaire applicable aux Fonds structurels introduit les changements les plus notables depuis plus de dix ans. Le Fonds social européen (FSE) doit contribuer à la réalisation des objectifs fixés en matière de croissance et d'emploi par la stratégie de Lisbonne. Le nouveau dispositif réglementaire est plus précis que le cadre actuel et fait du FSE un outil financier et politique majeur pour améliorer les compétences des travailleurs.

La consultation de la Commission européenne sur la nécessité d'une révision des régimes actuels du droit du travail, qui s'est achevée à la fin du mois de mars 2007, constituait un volet majeur de l'agenda social 2005-2010 de l'UE. Le livre vert intitulé *Moder- niser le droit du travail pour relever les défis du XXI^e siècle* ⁽⁶⁾ s'in- terrogeait sur le rôle que la loi et/ou les conventions collectives pour- raient jouer dans la promotion d'un accès à la formation tout au long d'une vie professionnelle pleinement active. La Commission prépare actuellement une communication pour y donner suite, à partir des réponses reçues. Reste à voir si ce document reprendra à son compte l'importance de pouvoir accéder à la formation tout au long de la vie.

Vieillir en restant actif

Les changements démographiques du XXI^e siècle placent les pays européens face à des défis de taille. Ces changements en Europe s'inscrivent dans une tendance plus générale: le monde entier est ou sera le théâtre d'un vieillissement démographique au cours de ce siècle. L'âge n'est pas sans incidence sur l'aptitude au travail et les travaux de recherche de l'Institut finlandais d'étude de la santé au travail laissent à penser que les différences d'aptitude au travail – celle-ci étant la somme de différents facteurs individuels et profes- sionnels – dépendent du type d'emploi occupé, selon qu'il s'agit d'un emploi de «col blanc» exercé dans un bureau, ou d'un travail physi- quement pénible. Les résultats de ces travaux soulignent la néces- sité de trouver des arrangements individuels dans l'environnement professionnel lorsque les personnels vieillissent (Ilmarinen, 2001; Reday-Mulvey, 2003). Toujours selon ces travaux, des programmes de formation adaptés et des incitations individuelles à la formation permettraient de faire face à l'hétérogénéité accrue de la main- d'œuvre senior au fur et à mesure que celle-ci avance en âge. Les nouvelles formes de gestion de fin de carrière doivent prendre en

⁽⁶⁾ COM(2006) 708 final; voir le site web de la Commission européenne: http://ec.europa.eu/employment_social/labour_law/green_paper_fr.htm

compte ces différences pour éviter les résistances de certains éléments de la communauté des travailleurs et les mouvements de grève coûteux dont certains pays ont déjà fait l'expérience, notamment parmi les chauffeurs de poids lourds, les ouvriers et les pompiers.

Le concept «vieillir en restant actif» a été élaboré à l'origine par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et lancé à l'occasion de la Deuxième Assemblée mondiale des Nations unies sur le vieillissement, qui s'est tenue à Madrid, en avril 2002. L'OMS en propose la définition suivante: «Vieillir en restant actif est le processus consistant à optimiser les possibilités de bonne santé, de participation et de sécurité afin d'accroître la qualité de la vie pendant la vieillesse» (7). L'OMS souligne l'imbrication étroite entre activité et santé, suggérant combien il est important d'améliorer sa qualité de vie jusqu'à un âge avancé en préservant son bien-être physique et mental tout au long de sa vie. Il s'agit d'un concept préventif, qui implique toutes les classes d'âge dans un processus de vieillissement actif tout au long de leur vie. La priorité est donnée aux processus validants – restaurer les fonctions et accroître la participation des seniors –, non aux processus invalidants qui accroissent les besoins des personnes âgées et le risque de dépendance.

Les institutions européennes ont également repris à leur compte la stratégie du vieillissement actif, l'idée de prolonger la vie active des travailleurs seniors étant apparue dans les lignes directrices pour l'emploi en 1999 et 2000. Dans la stratégie qu'elle expose, la Commission européenne prône une approche de partenariat, qui offre à tous les citoyens des possibilités appropriées pour élaborer leurs propres formes d'activité. La priorité n'est plus tant les seniors, en tant que groupe séparé, mais l'ensemble des citoyens, puisque aussi bien tout un chacun vieillit. À compter de 2001, le «prolongement de la vie active» se voit conférer plus d'importance puisqu'il fait l'objet d'une rubrique séparée dans les lignes directrices pour l'emploi. Les lignes directrices 2001 soulignent la nécessité de «profonds changements dans les attitudes sociales qui prévalent à l'égard des travailleurs âgés (...) [pour] utiliser au mieux l'expérience des travailleurs âgés», et «de réviser les systèmes d'allocation afin d'atténuer les effets dissuasifs et de faire en sorte qu'il soit plus attrayant pour les travailleurs âgés de continuer à participer au marché du travail». Le rapport de la task-force pour l'emploi, intitulé *L'emploi, l'emploi, l'emploi. Créer plus d'emplois en Europe, a*

(7) Site web de l'OMS: www.euro.who.int/ageing

ouvert la voie pour faire du vieillissement actif une priorité première de l'UE. Reste à voir si cette stratégie de prolongement de l'activité permettra peu à peu de substituer les valeurs de la solidarité et la neutralité du critère de l'âge dans les pratiques d'emploi et de gestion des ressources humaines à la glorification de la jeunesse qui a cours aujourd'hui. Le choix de la Commission européenne en faveur de politiques de vieillissement actif, c'est-à-dire de la mobilisation de tout le potentiel des individus à tout âge, semble être la stratégie gagnante pour l'avenir.

La formation professionnelle continue dans la société de la connaissance

Adapter l'éducation et la formation à la société de la connaissance

La mondialisation et son corollaire, l'exacerbation de la concurrence directe, ont des répercussions notables sur l'organisation du travail et sur la qualité des offres. Les politiques et les pratiques de la formation professionnelle se doivent de s'adapter à cette évolution des conditions de travail. L'expression «société de la connaissance» a été employée pour caractériser les principaux phénomènes intervenus à la fin du XX^e et au début du XXI^e siècles même si à ce jour il ne semble pas qu'une définition claire ait été donnée de ce que pourrait être cette société de la connaissance (Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail, 2005). Toutefois, il est judicieux de la concevoir comme faisant intervenir plusieurs phénomènes majeurs. Dans son guide de prospective sur la société de l'information, intitulé *Handbook of knowledge society foresight* ⁽⁶⁾, la Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail dresse la liste de ces phénomènes:

- développement de la société de l'information à partir de l'exploitation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC); la société de l'information apparaît comme une condition de la société de la connaissance;
- dans le sillage de la mise en œuvre des technologies de l'information, importance accrue de l'innovation comme source de compétitivité pour les entreprises et au niveau national;

⁽⁶⁾ Ce guide a été publié en 2003 et est disponible uniquement sous forme électronique à l'adresse: <http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef0350.htm> (en anglais).

- développement d'économies du tertiaire, les services constituant l'essentiel de l'activité économique; la distribution, le marketing et les services génèrent plus de valeur que la production industrielle;
- gestion de la connaissance, c'est-à-dire les initiatives menées par les organisations pour mettre en place de nouveaux systèmes d'information pour être plus performantes en exploitant leurs ressources informationnelles et le développement des ressources humaines;
- nécessité de l'éducation et la formation tout au long de la vie pour permettre à l'individu de développer sa capacité d'adaptation et d'acquérir des qualifications et des connaissances nouvelles (Fondation européenne, op. cit.).

Le groupe de haut niveau, mis en place par la Commission européenne et présidé par Wim Kok, a demandé une action urgente concernant la société de la connaissance, celle-ci étant définie comme l'un de cinq domaines politiques. Dans son rapport d'évaluation à mi-parcours de la stratégie de Lisbonne, intitulé *Relever le défi. La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi* (novembre 2004), le groupe d'experts recommande d'encourager l'éducation et la formation tout au long de la vie pour tous et d'adapter les systèmes d'éducation et de formation à la société de la connaissance. Investir dans le capital humain est une condition *sine qua non* de la compétitivité future. Le développement de possibilités de formation et le renforcement de la capacité d'insertion professionnelle des salariés plantent le décor pour des systèmes de l'emploi plus souples et partant, plus productifs. Cependant, il semble primordial d'étendre les possibilités de formation (reconversion) jusqu'à la fin de la carrière des individus et de ne pas les réduire à partir de 50 ans.

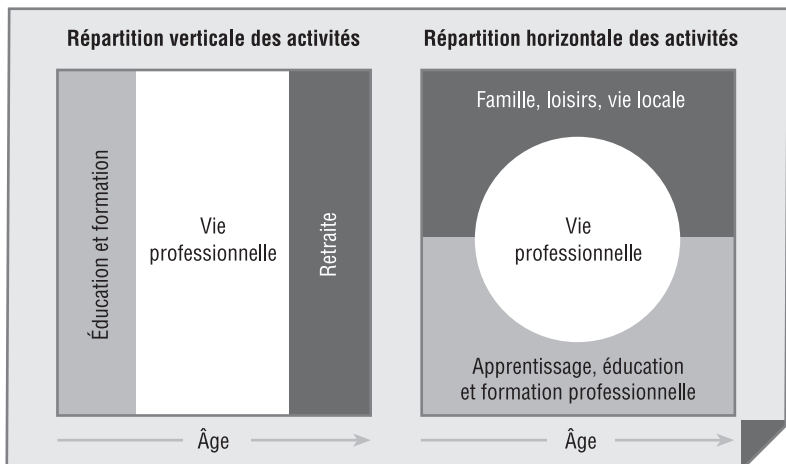
Répartition horizontale des activités tout au long de la vie

La plupart des sociétés industrialisées assistent à une diversification et une individualisation des activités de loisirs et des structures de formation. De tout temps, la vie des citoyens a été partagée verticalement en trois temps consécutifs: éducation, vie active et retraite. Ce schéma – profondément ancré dans l'esprit de chacun – ne correspond plus à la vie des travailleurs d'aujourd'hui. Les transitions entre les différentes étapes de la vie se sont complexifiées. L'entrée sur le marché du travail et la poursuite d'une carrière sont souvent entrecoupées de périodes de formation professionnelle ou de congé de maternité ou de paternité. De même, les discontinuités dues aux nouvelles modalités d'emploi comme les contrats de projet à durée déterminée, ou au chômage, jouent un rôle croissant dans les biographies professionnelles (Fondation européenne, 2004). Dans

de nombreux pays, il est devenu difficile de faire la distinction entre un salarié et un travailleur indépendant. En outre, la formation professionnelle continue est peu à peu devenue une caractéristique de la vie professionnelle d'aujourd'hui.

En fait, une nouvelle perception du cours de la carrière et de la vie s'avère nécessaire. Dans son livre vert, *Face aux changements démographiques, une nouvelle solidarité entre générations*, la Commission européenne conclut que l'une des priorités essentielles pour retrouver le chemin de la croissance démographique est «d'inventer des transitions nouvelles entre les âges» et de changer les «frontières (...) entre l'activité et l'inactivité» (Commission européenne, 2004). Dans les dix dernières années, de nombreux chercheurs en socio-économie ont commencé à défendre une approche horizontale du cycle de vie (voir figure ci-dessous) (Reday-Mulvay, 2005, p. 21).

Figure 1. Répartition des activités sur le cycle de vie



De grandes avancées doivent être accomplies pour mettre en œuvre et coordonner les politiques de l'emploi, de la famille, sociale et budgétaire, afin de transformer l'approche horizontale du cycle de vie en une pratique cohérente et concrète. Or, les connaissances sur les nouvelles biographies professionnelles demeurent notoirement lacunaires dans une optique comparative. En effet, les générations avancent en âge différemment. C'est ce que les sociologues appellent le «facteur de cohorte» : chaque cohorte ou génération est affectée par sa propre histoire. Aussi est-il très improbable que les enfants d'aujourd'hui vivent la même vie que les adultes d'aujourd'hui. En conséquence, les attentes de la société en matière de

formation au travail sont inadaptées et longues à faire évoluer. La société est toujours empreinte des structures de vieillissement de la génération précédente. Chaque génération se perçoit à juste titre comme différente de la génération précédente, mais établit ses projections comme si la génération qui lui succédera sera pareille à elle (voir aussi Handy, 1995).

Les travaux de recherche menés par l'agence de Bilbao (Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail) et par celle de Dublin (Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail) montrent qu'une meilleure qualité des lieux de travail⁽⁹⁾ peut aider à renforcer l'aptitude à l'emploi des travailleurs seniors. Leurs travaux ont établi que les salariés seniors occupant un emploi médiocre aux possibilités de formation réduites se retirent du marché du travail avant l'âge légal de la retraite bien plus souvent que les travailleurs qui bénéficient d'importants programmes de formation jusqu'à la fin de leur carrière.

Dans les économies en développement géantes comme la Chine, les autorités s'efforcent désormais d'imiter la politique d'enseignement et de formation professionnels de l'Union européenne. Pour autant, il semble que les craintes de voir les travailleurs européens hautement qualifiés perdre leur emploi au profit de leurs homologues du monde en développement soient exagérées. Dans une vaste enquête qu'il a menée⁽¹⁰⁾, le *McKinsey Global Institute* explique que seulement 10 % à 13 % des ingénieurs diplômés et des travailleurs hautement qualifiés chinois seraient actuellement capables de travailler dans des entreprises occidentales à des emplois de haut niveau car pour l'instant, leur formation n'est pas en adéquation avec les besoins. Leurs compétences linguistiques et interculturelles sont insuffisantes et le taux de pénétration d'Internet en milieu rural est faible. La géographie elle-même pose des limites: dans de grands pays comme la Chine ou l'Inde, de nombreux diplômés vivent loin des aéroports internationaux et des infrastructures urbaines⁽¹¹⁾.

⁽⁹⁾ Conformément à l'article 137, premier paragraphe, du Traité CE, la Communauté soutient et complète l'action des États membres dans le domaine des conditions de travail.

⁽¹⁰⁾ *The Economist*, 7 octobre 2006, p. 12.

⁽¹¹⁾ En comparaison, les difficultés de l'Inde tiennent davantage à l'insuffisance des entreprises de haute technologie et à la médiocrité de la gouvernance: les infrastructures du pays vont à vau-l'eau et le système d'éducation est clairement inégal. Le chômage des diplômés atteint 17 % à une époque où les technologies de l'information sont florissantes.

Moins de formation professionnelle pour les travailleurs seniors

Dans les pays Membres de l'OCDE, 26 % en moyenne des salariés bénéficient chaque année d'un programme de formation continue parrainé par leur employeur. Chacun reçoit en moyenne 68 heures de formation annuelles (soit neuf jours ouvrés environ). L'incidence de la formation tend à diminuer avec l'âge dans tous les pays de l'OCDE, la participation des travailleurs âgés de 56 à 65 ans aux programmes de formation constituant 75 % environ de celle des 36-45 ans (OCDE, 2003, p. 240-241). Le pays où le volume de formation professionnelle continue et le taux de participation sont les plus élevés est le Danemark, les travailleurs y bénéficiant en moyenne de 36 heures de formation annuelles offertes par leur employeur. En France, la loi garantit depuis 2004 le droit à 20 heures de formation en moyenne par an ⁽¹²⁾ à tous les salariés. La législation oblige également les employeurs à affecter un budget spécial à la formation au moins égal à 1,6 % de la masse salariale. Les comités d'entreprise en France doivent être informés des objectifs des différents programmes de formation.

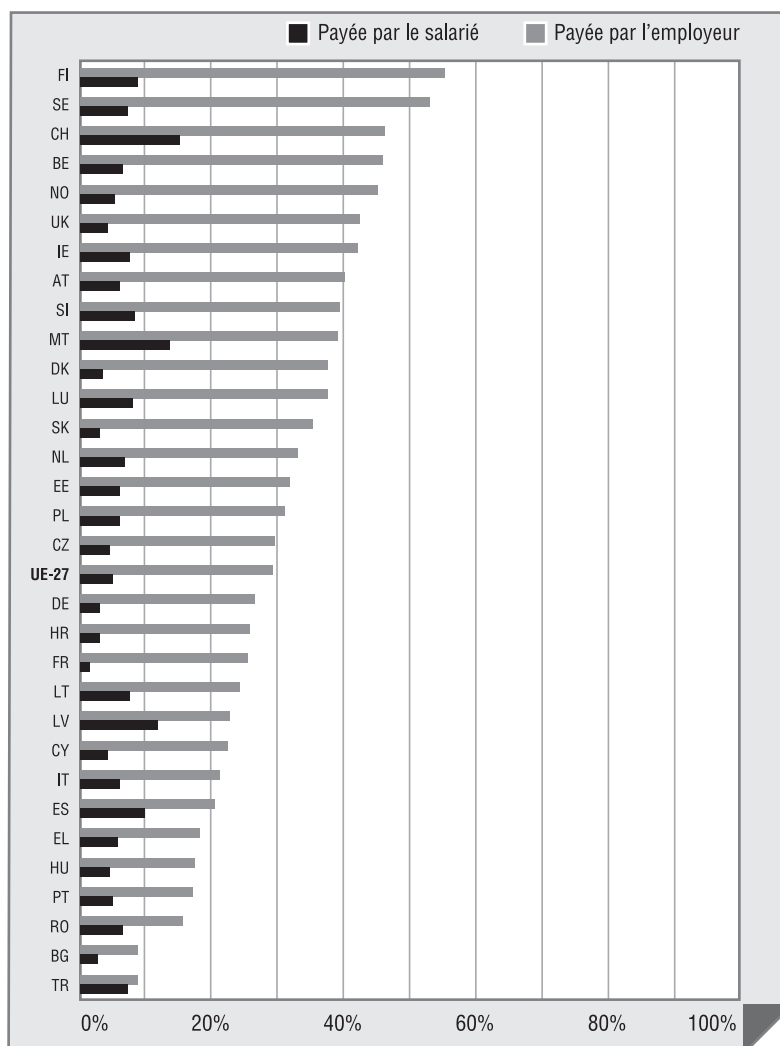
Dans les États membres de l'UE, les travailleurs et les adultes non actifs ne sont que 10,8 % à participer à l'apprentissage formel, non formel et informel, soit un chiffre bien en deçà de l'objectif de 12,5 % de taux de participation fixé pour l'horizon 2012. Les États membres où les chiffres de participation à l'éducation et la formation tout au long de la vie sont les plus élevés sont la Finlande, la Suède, la Belgique, le Royaume-Uni et l'Autriche (voir figure 2 ci-dessous). Dans ces pays, les travailleurs déclarent, dans une fourchette de 40 % à 56 %, bénéficier d'une formation professionnelle prise en charge dans le cadre de leur emploi. La Suisse et la Norvège, pays de l'AELE, affichent elles aussi des taux de formation élevés. En outre, 15 % des travailleurs suisses prennent eux-mêmes en charge leur formation. Selon la *Quatrième enquête européenne sur les conditions de travail* (Fondation européenne, 2007) ⁽¹³⁾, « moins de 30 % des salariés de l'UE ont reçu une formation, quelle qu'elle soit, dans le cadre de leur emploi en 2005 ». Les chiffres de la formation n'ont pas progressé en dix ans. Toutefois, les différences entre pays sont considérables. Figurent en bas du classement la plupart des pays d'Europe du Sud et de l'Est, où les chiffres de la formation sont très bas et concernent 20 % à peine

⁽¹²⁾ DIF – *Droit individuel à la formation*; le DIF est supposé relever de l'initiative du salarié, mais l'employeur est tenu de mettre en œuvre les programmes de formation nécessaires pour maintenir son personnel dans l'emploi.

⁽¹³⁾ <http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef0698.htm>

des salariés en Espagne, en Grèce, en Hongrie, au Portugal et en Roumanie, et seulement 10 % en Bulgarie et en Turquie. Les dépenses de formation continue dans l'UE ne représentent que 1 à 2,2 % du total des coûts salariaux.

Figure 2. **Pourcentage des salariés ayant reçu une formation, par pays (%)**



Source: Quatrième enquête européenne sur les conditions de travail, Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail (2007), p. 49.

Giarini et Malitza (2003, p. 9-10) posent en postulat un système imbriqué d'apprentissage et de travail («La double hélice»), dans lequel les travailleurs de nombreux secteurs alterneraient entre formation et emploi. En vertu de cette théorie, les actifs capitaliseraient des crédits pour alterner des périodes productives et non productives tout au long de leur vie jusqu'à l'âge de 76 ans. La distinction entre emploi et formation s'estomperait car les crédits cumulés pour les deux types de périodes seraient de plus en plus interchangeables. Le niveau de réussite dans les deux domaines serait évalué et chiffré. Outre les titres et diplômes habituels, les individus seraient récompensés par des «étoiles» pour leurs résultats universitaires continus, avec des crédits d'emploi transférables. Sur toute une vie de travail créatif et de formation, l'individu type accumulerait des crédits – plus d'un millier pour un individu avec des ambitions universitaires d'ici à l'âge de 76 ans – ainsi que le nombre d'étoiles correspondant.

Est-il plus difficile d'apprendre pour les travailleurs seniors?

Une question majeure se pose eu égard au vieillissement et à la productivité: les travailleurs seniors ont-ils plus de difficultés à acquérir de nouvelles compétences? Leurs besoins éducatifs sont réputés différents de ceux des plus jeunes. La formation à l'intention des travailleurs seniors doit être conçue pour tirer pleinement parti de leur expérience et de leurs connaissances tout en leur présentant de nouvelles façons de penser et d'agir. L'aptitude à la formation, c'est-à-dire la capacité d'apprendre, ne se mesure pas aisément. Cependant, l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (EIAA) ⁽¹⁴⁾ est une source factuelle majeure sur la relation entre âge, productivité et aptitude à la formation. L'EIAA montre que les compétences pour apprendre s'améliorent avec la pratique et se dégradent si elles ne sont pas exploitées: les périodes pendant lesquelles les travailleurs se désengagent de l'apprentissage ont tendance à éroder leur habitude d'apprendre. L'éventuelle moindre motivation des salariés seniors pour s'engager dans des activités de formation est souvent imputée à tort à leur âge.

Il est permis de penser que l'âge en soi n'affecte pas significativement le potentiel productif des seniors (Warwick Institute for

⁽¹⁴⁾ L'*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (EIAA) est une initiative dans laquelle sept pays se sont engagés en 1994. Son objectif est de créer des profils d'alphabétisation comparables par delà les frontières nationales, linguistiques et culturelles. Cette enquête est la seule source au monde de données comparatives sur la participation à l'éducation et à la formation des adultes.

Employment Research, 2006; OCDE, 2006, p. 2). Les personnes travaillant dans un environnement d'apprentissage paraissent bien moins exposées au risque d'une diminution de leur aptitude à la formation. Un recul dans les performances peut s'expliquer par l'obsolescence des compétences ou par un phénomène d'épuisement, qui peut survenir à tout âge et auquel il est possible de remédier par des pratiques de formation appropriées ou en adaptant les conditions de travail. L'âge n'est pas un déterminant de l'aptitude à la formation, celle-ci étant le reflet de l'environnement professionnel de l'individu tout au long de sa vie de travail. Partant, la formation et la reconversion sont des facteurs importants pour renforcer l'aptitude à l'emploi des travailleurs seniors.

La tendance au départ en préretraite semble s'être ralentie et même avoir marqué un arrêt, dans tous les pays européens. Pour autant, inverser cette tendance est extrêmement impopulaire: les tentatives visant à différer l'âge effectif de départ à la retraite – actuellement autour de 60 ans dans l'UE – jusqu'à l'âge légal – 65 ans dans plusieurs États membres – se heurtent à de vives résistances. Certains signes laissent à penser qu'une formation continue sur le lieu de travail pourrait inciter les travailleurs à demeurer plus longtemps sur le marché du travail.

Figure 3. **Taux d'emploi par niveau d'éducation et par âge au Danemark (%)**

	Ans	55-59	60-66	67-74
Niveau enseignement primaire		58	16	4
Niveau lycée (10-12 ans d'éducation)		75	30	5
Enseign. sup. court (12-14 ans d'éducation)		81	37	13
Enseign. sup. moyen (15-16 ans d'éducation)		86	39	10
Enseign. sup. long (17-18 ans d'éducation)		91	52	19
Total		74	27	6

Source: Statistics Denmark, Copenhagen 2004 (Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail, lettre d'information en ligne, actualités: Danemark).

Cette théorie trouve son fondement dans le lien significatif observé entre le niveau d'éducation et l'âge de la retraite. Selon le rapport danois intitulé *Seniors and the labour market* [«Les seniors et le marché du travail»] (janvier 2004), les personnes âgées de 60 à 66 ans qui disposent d'un bagage universitaire sont 52 % à être

encore en activité, tandis que seulement 16 % des personnes de cette même tranche d'âge dont l'éducation s'est arrêtée à la fin de l'enseignement primaire travaillent encore (voir figure 3). Cet écart se creuse avec l'âge. Lorsque les individus à plus haut niveau d'éducation atteignent 50 ou 55 ans, les perspectives de prolonger leur vie active se multiplient.

La flexibilité accrue des accords conclus sur le temps de travail a abouti à la création de comptes d'épargne-temps individuels. Ainsi, un quart environ des grandes conventions collectives signées aux Pays-Bas permettent d'épargner du temps à des fins de formation. Une enquête réalisée par des employeurs en Allemagne établit que 11 % des entreprises qui proposent des actions de formation et ont mis en place des comptes de gestion du temps de travail offrent la possibilité d'utiliser les heures capitalisées pour se former (OCDE, op. cit., p. 265-266).

Rôle des partenaires sociaux

La dialogue social, à savoir la communication entre les partenaires sociaux ⁽¹⁵⁾, est une composante déterminante des politiques de l'emploi dans l'UE. Conformément au principe de subsidiarité, les décisions se prennent de préférence à l'échelon local, décentralisé. Compte tenu de leur proximité avec le monde professionnel, les partenaires sociaux sont les mieux placés pour comprendre les besoins spécifiques des employeurs et des salariés et concevoir et mettre en œuvre des stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie ⁽¹⁶⁾. En matière de politique de l'emploi, la direction et le personnel sont souvent le niveau d'action le plus approprié: lorsque les partenaires sociaux conviennent de solutions communes, celles-ci ont plus de chances de réussir car le compromis repose sur un consensus plus large (Welz, 2007). Il convient de prendre en compte le rôle des partenaires sociaux lorsque l'on cherche à sensibiliser à la formation sur le lieu de travail et à ses bénéficiaires. Les programmes de formation professionnelle et de formation pour adultes qui réussissent sont souvent ceux qui reposent sur des partenariats entre entreprises, secteur public, partenaires sociaux et organisations locales du tiers secteur: ces partenariats visent des groupes cibles précis et leurs besoins de formation individuels.

Du point de vue syndical, il est un fait établi que les salariés syndiqués bénéficient de plus de mesures de formation que leurs homo-

⁽¹⁵⁾ Voir la définition que donne le glossaire des relations industrielles sur le site de la Fondation européenne, à l'adresse: www.eurofound.europa.eu.

⁽¹⁶⁾ Voir les sites web des partenaires sociaux européens: www.etuc.org; www.unice.org; www.ceep.org; www.ueapme.com.

logues non syndiqués. Les syndicats peuvent améliorer l'efficacité de la formation en prônant systématiquement l'idée de lieux de travail propices à la formation, qui permettent de libérer le potentiel d'acquisition de nouvelles connaissances des salariés en combinant efficacement l'apprentissage formel, non formel et informel (Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et de la Culture, 2006, p. 38). Or, les syndicats eux-mêmes souvent «prennent de l'âge» dans la mesure où les syndiqués maintiennent leur adhésion même après avoir pris leur retraite. C'est notamment le cas en France, en Allemagne, en Italie et en Espagne ⁽¹⁷⁾. Selon Tito Boeri, économiste à l'université Bocconi de Milan, les syndicats italiens compteraient plus de retraités que d'actifs parmi leurs adhérents ⁽¹⁸⁾. Aussi les représentants syndicaux à la retraite dans ces pays devraient-ils être plus sensibilisés à la nécessité de favoriser l'instauration de lieux de travail propices à la formation modernes, qu'ils n'ont peut-être pas connus du temps de leur vie professionnelle.

L'UE appuie le rôle des partenaires sociaux dans les nouveaux États membres et dans les pays candidats ⁽¹⁹⁾. Leur savoir-faire est nécessaire pour mettre en l'œuvre l'*acquis communautaire*, le corpus complet de la législation communautaire. Or, dans ces pays, les partenaires sociaux sont plutôt faibles, hétérogènes et dispersés. En Roumanie, par exemple, cinq organisations syndicales nationales coexistent, en Hongrie, ce chiffre est de six. La dualité syndicale (bipolarisme) continue de régner en Bulgarie et en Pologne ⁽²⁰⁾. Les discussions bipartites entre employeurs et travailleurs sont insuffisantes au niveau sectoriel. Le taux d'adhésion à un syndicat en Turquie est d'environ 7,5 %, chiffre nettement inférieur à la moyenne d'environ 42 % dans toute l'Union.

L'analyse du cas de la Finlande, exemple d'une économie fortement compétitive, permet d'observer l'existence d'un dialogue consensuel entre les pouvoirs publics et des organisations patronales et syndicales fortes. Il y a quarante ans encore, la Finlande était surtout connue pour ses forêts immenses et ses industries du

⁽¹⁷⁾ En France, chaque syndicat a institué une organisation réservée aux adhérents retraités, baptisée «syndicat des retraités». Néanmoins, ces syndicats ne peuvent participer à la négociation collective qu'à titre consultatif et ne disposent pas du droit de vote. Ils ne peuvent pas non plus présenter de candidats à l'élection des instances représentatives dans l'administration publique.

⁽¹⁸⁾ *Financial Times* du 12 novembre 2003.

⁽¹⁹⁾ L'article 137, premier paragraphe, du Traité CE, dispose que la «Communauté soutient et complète l'action des États membres dans (...) la représentation et la défense collective des intérêts des travailleurs et des employeurs, y compris la cogestion».

⁽²⁰⁾ Commission européenne, DG EMPL, *Industrial relations in Europe*, 2004, p. 95 (en anglais seulement).

papier et de la gomme à mâcher. Aujourd'hui, Nokia détient 32 % du marché mondial des téléphones mobiles. Il est évident qu'une solide culture du dialogue social n'a pas fait obstacle à cette réussite. En conséquence, les pays candidats, mais aussi certains États membres d'Europe centrale et orientale et pays voisins, doivent investir du temps et de l'argent dans le développement institutionnel pour instaurer les conditions générales d'un dialogue social efficace au niveau local, régional et national. Dans certains nouveaux États membres, des organisations syndicales bien structurées viennent seulement de voir le jour. En République tchèque et en Slovaquie, les anciens «comités d'entreprise» ont été démantelés car ils étaient considérés comme une «relique du socialisme», ou ils étaient en butte à une vive opposition de la part des syndicats locaux.

Du côté des employeurs, les pays d'Europe centrale et orientale n'ont qu'une brève expérience de la négociation compte tenu de la réorganisation complète de leur économie après l'effondrement des régimes communistes. Si les syndicats sont souvent prêts à entrer dans la négociation collective, il n'est pas rare que les employeurs ne le soient pas. Dans certaines régions rurales de la Turquie, il n'existe toujours pas d'organisations patronales. En revanche, les autorités ne ménagent pas leurs efforts pour aider à la création d'organisations patronales en République tchèque, en Slovaquie et en Pologne.

De nombreuses entreprises ne sont guères enclines aujourd'hui à assurer une formation aux travailleurs seniors. Le temps consacré à la formation est souvent considéré comme «perdu», car il réduit le temps durant lequel le salarié est «productif». Quoique convaincante à première vue, cette conception relève d'une vision à court terme car il est amplement prouvé que lorsque les entreprises se décident à investir dans des mesures de formation adaptées, personnalisées et de qualité, elles sont récompensées à moyen et long terme par un meilleur niveau de qualifications et, en conséquence, par un meilleur rendement au travail⁽²¹⁾. L'amélioration du niveau de qualification du personnel implique à l'évidence un coût mais dans la plupart des cas, ne rien faire coûte encore plus cher.

Les partenaires sociaux peuvent promouvoir des environnements d'apprentissage en mettant en place des mesures de gestion du personnel et d'organisation pour une gestion moderne du vieillissement. Ils doivent prendre en compte les spécificités des travailleurs

⁽²¹⁾ Warwick Institute for Employment Research (université de Warwick), Economix Research & Consulting Munich, op. cit., p. 200-202.

seniors, notamment leurs antécédents en matière d'éducation et d'apprentissage: les salariés qui ne sont pas habitués à la formation continue peuvent être effrayés à l'idée de se lancer dans une formation. Il y a lieu de prendre acte de ces craintes et d'éviter les situations de concurrence dans l'apprentissage. Employeurs comme syndicats doivent soutenir des mesures de formation qui prennent en compte le fait que les rythmes d'acquisition varient considérablement d'un individu à l'autre. L'apprentissage doit être individualisé.

Les bonnes pratiques développées dans le cadre d'initiatives de formation faisant appel aux technologies de l'information doivent être encouragées. Ainsi, le programme d'apprentissage en ligne baptisé «i-AFIEL» (approches innovantes pour une pleine inclusion dans l'apprentissage en ligne) ⁽²²⁾, mis en place par la Commission européenne au début de l'année 2007 et géré par des partenaires comme l'Institut européen d'administration publique (IEAP) et par la communauté autonome de Valence en Espagne, fait appel aux services des technologies de l'information pour des actions d'éducation et de formation tout au long de la vie, qui ciblent des groupes sociaux défavorisés (inclusion numérique).

Le secteur de la machine-outil en Allemagne déclare devoir une grande part de sa renommée internationale aux «milieux innovants» de l'expérience, créés à partir d'une collaboration entre travailleurs seniors et jeunes recrues (Cedefop, Dworschak et al., 2006). Il appartient aux partenaires sociaux de faire connaître les bonnes pratiques sectorielles de mixité des âges dans les équipes. Le transfert du savoir-faire entre les générations est une question décisive pour les entreprises car celui-ci est déclencheur d'avantages concurrentiels. De nouvelles initiatives s'imposent pour développer la sensibilité à la diversité de la main-d'œuvre et sa validation dans les stratégies de gestion.

Les employeurs supportent une part substantielle des coûts de la formation. Aussi les partenaires sociaux doivent-ils faire pression auprès des autorités pour que celles-ci mettent en place des déductions fiscales pour stimuler la prise en charge des mesures d'éducation et de formation par les individus.

Enfin, le marché de la formation professionnelle est plutôt complexe dans la plupart des pays, à en juger par sa capacité à influencer sur l'insuffisance des qualifications sur le marché du travail. Il y a amplement lieu que les partenaires sociaux et les autres acteurs

⁽²²⁾ Voir le site web www.iafiel.gva.es

parties prenantes exercent un meilleur contrôle des capacités de performance des prestataires de formation. Plus la qualité des programmes de formation sera jugée bonne, plus l'offre de formation pourra être utilisée pour faire en sorte que les travailleurs soient dotés des compétences requises.

Recentrage du cadre européen: faire concorder les besoins du marché du travail et l'offre de formation

L'Europe se distinguant par l'extrême diversité de ses systèmes de formation, la Commission européenne a pris acte de la nécessité d'une plus grande transparence des qualifications professionnelles en élaborant le Cadre européen des certifications (CEC) ⁽²³⁾. Ce cadre est articulé autour de huit niveaux de référence devant servir de références communes aux autorités compétentes pour l'éducation et la formation au niveau national et sectoriel. Ces huit niveaux couvrent tout l'éventail des qualifications possibles, depuis celles obtenues à la fin de la scolarité obligatoire jusqu'à celles délivrées aux plus hauts niveaux de l'enseignement universitaire, professionnel et de la formation professionnelle.

La description des niveaux de référence du CEC repose sur les acquis d'apprentissage définis dans le CEC, c'est-à-dire sur l'explicitation de ce que l'apprenant connaît, comprend et est capable de faire à l'issue du processus d'apprentissage. Les travaux des chercheurs montrent que les situations d'apprentissage doivent permettre aux travailleurs seniors d'établir des liens avec leur expérience professionnelle passée. La formation doit prendre en compte les centres d'intérêt concrets du travailleur de façon à ce que ce qui est appris puisse être exploité pour la résolution pratique de problèmes. La priorité donnée aux acquis d'apprentissage témoigne d'un changement majeur dans la manière de conceptualiser et de décrire l'éducation, la formation et l'apprentissage. Cette réorientation stratégique introduit un langage commun qui permet de comparer les qualifications en fonction de leur contenu et de leur profil, et pas simplement en fonction des méthodes et des processus de transmission du savoir.

Lors de la conférence interministérielle d'Helsinki, le 5 décembre 2006, les ministres européens de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP), les partenaires sociaux européens et la Commission européenne sont parvenus à la conclusion que les

⁽²³⁾ Proposition de *Recommandation établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie* (COM (2006) 479 final), 9 septembre 2006; voir aussi le site web de la Commission: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html

travaux devaient se concentrer davantage sur l'image, le statut et l'attractivité de l'EFP ⁽²⁴⁾. Le *communiqué d'Helsinki* mettait en exergue l'élaboration d'un système de transfert de crédits pour l'EFP (ECVET) ⁽²⁵⁾ à titre de nouvel outil devant ouvrir la voie à l'espace européen de l'EFP. Étant donné que l'enseignement et la formation professionnels ne relèvent pas de la compétence exclusive de la Communauté, la tâche consiste désormais à améliorer la coordination et la confiance entre les acteurs concernés au niveau sectoriel, national et européen, et à mettre en pratique les objectifs des processus de Copenhague, Maastricht et Helsinki.

En complément du débat sur le livre vert *Moderniser le droit du travail pour relever les défis du XXI^e siècle* (Commission européenne, 2006), la Commission européenne a publié en 2007 une communication intitulée *Vers des principes communs de flexicurité* ⁽²⁶⁾, qui propose une série de principes communs sur les moyens de créer des emplois plus nombreux et de meilleure qualité. Le document suggère d'adopter une approche large de ce que l'on entend par flexicurité et la définit comme une stratégie intégrée pour renforcer tout à la fois la flexibilité et la sécurité pour les travailleurs et les entreprises. La flexicurité ne signifie pas qu'il faille «donner plus de liberté aux entreprises pour recruter ou licencier du personnel»; il s'agit plutôt de «réussir les changements (les "transitions") dans la vie» entre le système éducatif et le monde du travail, entre les emplois, entre le chômage et le travail et entre le travail et la retraite. Quant à la sécurité, elle consiste à «donner aux individus les compétences qui leur permettent de progresser dans leur vie professionnelle». La Commission et les États membres sont parvenus à un consensus selon lequel les politiques de flexicurité peuvent être conçues et mises en œuvre à travers quatre composantes politiques. L'une de ces composantes consiste en des «stratégies globales d'apprentissage tout au long de la vie pour garantir une capacité d'adaptation et une aptitude à l'emploi permanentes des travailleurs» ⁽²⁷⁾. De même, l'OCDE définit un haut degré de participation à l'éduca-

⁽²⁴⁾ *Communiqué d'Helsinki sur la coopération européenne renforcée dans l'enseignement et la formation professionnels*; voir le site web du Cedefop:

<http://www.cedefop.europa.eu/index.asp?section=3&read=2198>

⁽²⁵⁾ http://ec.europa.eu/education/ecvt/index_en.html

⁽²⁶⁾ http://ec.europa.eu/employment_social/news/2007/jun/flexicurity_fr.pdf

⁽²⁷⁾ Les trois autres composantes politiques définies dans cette communication sont: la souplesse et la sécurisation des dispositions contractuelles, des politiques actives du marché du travail (PAMT) efficaces et des systèmes de sécurité sociale modernes qui fournissent une aide au revenu adéquate, encouragent l'emploi et facilitent la mobilité sur le marché du travail.

tion tout au long de la vie comme une caractéristique fondamentale du concept de flexicurité (*Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2005*). La communication affirme également que la flexicurité inclut des possibilités de formation «pour tous les travailleurs (y compris les travailleurs peu qualifiés et plus âgés)».

Le concept de flexicurité de la Commission reconnaît la nécessité pour les acteurs du marché du travail d'être plus réactifs aux évolutions socio-économiques, à une époque où l'emploi à vie n'est plus une réalité pour la majorité de la main-d'œuvre. Toutefois, l'application pratique du concept et une meilleure concordance entre les besoins du marché du travail et l'offre de formation soulèvent un certain nombre de difficultés: la flexicurité coûte très cher et semble ne fonctionner que dans les États à haut niveau de protection sociale aux systèmes d'allocations chômage généreux, à la législation de protection de l'emploi modérée et à la forte présence syndicale. Il semble que les pays au dialogue social peu structuré ou au taux de syndicalisation faible éprouvent des difficultés à trouver le juste équilibre entre droits et obligations, qui permet de créer une interaction positive entre flexibilité et sécurité.

Conclusions et perspectives: une formation professionnelle à tout âge

Avec le vieillissement de la main-d'œuvre, l'éducation et la formation tout au long de la vie revêtent une importance croissante. La formation continue permet à l'individu de conserver une bonne vivacité d'esprit et un haut niveau d'aptitude à l'emploi. Accroître le taux d'emploi parmi les travailleurs seniors implique d'adopter une vision à long terme des besoins de formation continue et de faire en sorte que sur tout le marché du travail, se former de manière personnalisée et régulière devienne une habitude à tout âge. La formation des travailleurs de 50 ans et plus peut à la fois accroître leur productivité et différer leur sortie du marché du travail. Les partenaires sociaux ont un rôle crucial à jouer en prônant l'idée de lieux de travail propices à la formation, capables de libérer le potentiel d'acquisition de nouvelles connaissances des salariés.

Qu'ils cherchent à promouvoir l'accès à la formation, les politiques de vieillissement actif ou la flexibilité du temps de travail, si les responsables politiques souhaitent faire participer davantage de seniors à l'emploi, ils ne doivent pas viser uniquement les individus de 50 ans et plus. Vieillir de manière saine signifie rester actif et recevoir

une formation continue tout au long de sa vie. L'adaptabilité au travail et l'aptitude à l'emploi impliquent d'améliorer ses qualifications et d'ajuster ses compétences dès le début de sa carrière. Les politiques ci-dessus n'ont de chances d'aboutir que si elles sont accompagnées de mesures destinées à accroître l'aptitude à l'emploi des travailleurs seniors: une stratégie globale de gestion du changement s'avère nécessaire à cet effet ⁽²⁸⁾.

L'âge creuse encore les inégalités d'accès à la formation continue qui divisent les salariés en fonction de leur catégorie socioprofessionnelle et ce, dès le début de leur vie professionnelle. La formation et les acquis de l'apprentissage doivent avoir une incidence concrète sur la trajectoire de carrière: il est incontestable qu'une meilleure corrélation entre la formation et la progression de carrière serait un moyen d'accroître le désir de formation à tous les âges. Une telle perspective présuppose une nouvelle approche de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, qui envisagerait des programmes de formation à tout âge en fonction du niveau de qualification.

Les mesures destinées d'une manière générale aux plus de 50 ans, qui nient la multiplicité des stratégies, des objectifs, des conditions d'emploi et, surtout, des trajectoires professionnelles, sont incapables de réduire les inégalités et auraient même tendance à les aggraver. L'aptitude à l'emploi est fonction essentiellement du capital humain individuel. Paradoxalement, les initiatives qui visent à changer les mentalités en diffusant une image positive des seniors peuvent finir par renforcer les clichés fondés sur l'âge. Toute affirmation selon laquelle un travailleur senior est plus fiable envoie un message qui signifie que les travailleurs plus jeunes ne le sont pas. L'EFA (*Employers forum on age*, forum d'entreprises sur le vieillissement), réseau constitué de grandes organisations patronales britanniques, est le promoteur d'une campagne impartiale qui proclame qu'à terme, la discrimination à l'encontre des travailleurs jeunes pourrait être le plus gros problème à résoudre par les employeurs ⁽²⁹⁾.

De nouveaux travaux de recherche sont nécessaires sur la formation continue des travailleurs seniors et sur la manière dont les évolutions socio-économiques vers des processus à plus forte intensité cognitive affectent les différents secteurs. Les problèmes d'emploi auxquels se heurtent les seniors ont toutes les chances de

⁽²⁸⁾ En ce qui concerne les suggestions de rapprochement entre la productivité des travailleurs âgés et les politiques salariales correspondantes, voir: OCDE, 2005, p. 5-6, op. cit.

⁽²⁹⁾ Voir le site web de l'EFA: <http://www.efa.org.uk>

s'intensifier à moins que des mesures correctives soient prises et des initiatives déployées pour mettre en place des politiques de gestion des ressources humaines en adéquation avec l'âge. Le critère de neutralité de l'âge doit être appliqué à la formation et aux autres mesures professionnelles, c'est-à-dire que celles-ci doivent constituer une option attractive pour les jeunes travailleurs, pour ceux d'âge mûr comme pour les plus expérimentés.

Bibliographie

- Cedefop; Dworschak, B. *et al.* Building workplaces in line with the ageing process [Concevoir des lieux de travail en adéquation avec le processus de vieillissement]. In Cedefop; Tikkanen, T.; Nyhan, B. (dir.). *Promoting lifelong learning for older workers: an international overview* [Promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie pour les travailleurs seniors – Un panorama international]. Luxembourg: Office des publications, 2006. (Cedefop Reference series, 65) (en anglais seulement).
- Commission européenne. *Accroître l'emploi des travailleurs âgés et différer la sortie du marché du travail*. Bruxelles: Commission européenne, 2004. (COM (2004) 146 final). Disponible sur Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2004:0146:FIN:EN:PDF> [cité le 17.4.2008].
- Commission européenne. Livre vert, *Moderniser le droit du travail pour relever les défis du XXI^e siècle*. Bruxelles: Commission européenne, 2006. (COM (2006) 708 final). Disponible sur Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0708:FIN:EN:PDF> [cité le 17.4.2008].
- Commission européenne, Direction générale de l'Éducation et la de Culture. *Implementation of the 'Education and training 2010' work programme: making the best use of resources - a European toolbox of policy measures* [Mise en œuvre du programme de travail «Éducation et formation 2010»: exploiter au mieux les ressources – Une boîte à outils européenne des stratégies]. Bruxelles: Commission européenne, 2006. Disponible sur Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/best2004.pdf> [cité le 17.4.2008].
- Commission européenne, Direction générale de l'emploi et des Affaires sociales; *Industrial relations in Europe* [Les relations du travail en Europe]: 2004. Luxembourg: Office des publications, 2005 (en anglais seulement).

- Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail. *Quatrième enquête européenne sur les conditions de travail*. Luxembourg; Office des publications, 2007.
- Giarini, O.; Malitza, M. *The double helix of learning and work* [La double hélice de la formation et de l'emploi]. Studies on Science and Culture. Bucarest: Unesco, 2003.
- Handy, C. *The empty raincoat: making sense of the future*. Londres: Hutchinson, 1995.
- Heichlinger, A.; Mättää, S. *Good governance in delivering sustainable growth: regions and municipalities as the promoters of the Lisbon strategy* [Une bonne gouvernance pour assurer la croissance durable: les régions et les municipalités comme promoteurs de la stratégie de Lisbonne]. IEAP: document d'information pour la présidence finlandaise de l'UE, septembre 2006. Disponible sur Internet: <http://www.stiment.net/files/sLLYyWlv.pdf> [cité le 17.4.2008].
- Ilmarinen, J. *Ageing workers in Finland and in the European Union: their situation and the promotion of their working ability, employability and employment*. Helsinki: Institut finlandais d'étude de la santé au travail, 1999.
- Kauppinen, Timo. *The 'puzzle' of the knowledge society*. Dublin: Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail, 2005. Disponible sur Internet: <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2005/134/en/1/ef05134en.pdf> [cité le 17.4.2008].
- Krieger, H. *New work biographies in Europe: a challenge to develop an EU work life policy*. Dublin: Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail, 2004.
- OCDE. *Older workers: living longer, working longer* [Travailleurs âgés: vivre plus longtemps, travailler plus longtemps]. (DELSA Newsletter, 2006, n° 2). Disponible sur Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/54/47/35961390.pdf> [cité le 17.4.2008] (en anglais seulement).
- OCDE. *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2003: Vers des emplois plus nombreux et meilleurs*. Paris: OCDE, 2004.
- OCDE. *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2006: Stimuler l'emploi et les revenus. Les leçons à tirer de la réévaluation de la stratégie de l'OCDE pour l'emploi*. Paris: OCDE, 2007.
- OCDE. *The impact of ageing on demand, factor markets and growth* [Effets du vieillissement sur la demande, les marchés des facteurs de production et la croissance] Paris: OCDE, 2005. (Document de travail du Département des affaires économiques 420).

- Pisani-Ferry, J.; Sapir, A. *Last exit to Lisbon*. (Mémo Bruegel, 2006). Disponible sur Internet: <http://www.bruegel.org/1422> [cité le 17.4.2008].
- Pochet, P. Social benchmarking, policy making and new governance in the EU. *Journal of European Social Policy*, 2001, p. 291-307.
- Reday-Mulvay, G. Presentation at EIPA-CEFASS [Communication devant l'IEAP-CEFASS], Milan, Séminaire: «The pensions time bomb», 18-19 mai 2003.
- Reday-Mulvay, G. *Working beyond 60: key policies and practices in Europe*. Londres: Palgrave, 2005.
- Warwick Institute for Employment Research; Economix Research & Consulting. *Ageing and employment: identification of good practices to increase job opportunities and maintain older workers in employment*. Bruxelles: Commission européenne, 2006. Disponible sur Internet: http://ec.europa.eu/employment_social/news/2006/sept/ageingreport_en.pdf [cité le 17.4.2008].
- Welz, C. *The European social dialogue under articles 138 and 139 of the EC treaty: actors, processes, outcomes* [Le dialogue social européen en vertu des articles 138 et 139 du Traité CE: acteurs, processus et résultats]. Dublin: Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail, 2007.

Intégration des personnes handicapées sur le lieu de travail aux Îles Baléares

Rosa Rosselló Ramón et Sebastià Verger Gelabert

sont docteurs en sciences de l'éducation et chargées de cours au département des sciences de l'éducation à l'Université des Îles Baléares. Leurs principaux travaux de recherche sont axés sur les élèves du primaire et du secondaire présentant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage et sur l'intégration des personnes handicapées dans le lieu de travail et dans la vie adulte.

RESUMÉ

Si l'éducation est un droit inaliénable des enfants et des jeunes handicapés, trouver un emploi joue un rôle clé pour leur intégration dans la vie adulte. Une vaste étude a été réalisée pour analyser la transition entre la fin de la scolarité obligatoire et le début de la vie active chez les jeunes handicapés dans la communauté autonome des Îles Baléares. Cet article aborde les deux questions clés soulevées par l'étude: premièrement, les éléments fondamentaux intervenant dans la conceptualisation du sujet et, deuxièmement, l'évaluation de la situation actuelle dans la communauté.

Mots clés

Access to training, access to employment, community programme, handicapped worker, individual training, work attitude

Accès à la formation, accès à l'emploi, programme communautaire, travailleur handicapé, formation individuelle, attitude au travail

Introduction

La question des conditions d'emploi et celle de la qualité de vie des personnes handicapées ont été examinées en plusieurs occasions mais les deux sujets ont souvent été traités séparément. Néanmoins, elles sont étroitement liées, dans la mesure où de bonnes conditions d'emploi exercent une influence positive sur la qualité de vie des salariés (De la Iglesia, 2006).

Si la relation directe entre, d'une part, les compétences d'une personne et la nature et le degré de son handicap et, d'autre part, les possibilités qu'elle a de trouver un emploi est évidente, le rôle fondamental joué par l'éducation pour accéder à des possibilités d'emploi dans les conditions les moins restrictives et les plus productives

possible est également bien connu. Selon Pallisera (1996), l'éducation assume une double fonction: une fonction sociologique entraînant une modification de la situation d'un individu et du rôle personnel qu'il a à jouer, et une fonction psychologique liée à l'acquisition de compétences individuelles et au besoin d'identité personnelle.

La formation joue un rôle particulièrement important entre la fin de l'éducation formelle et l'accès à un premier emploi, car elle s'accompagne du passage de l'adolescence à la vie adulte, dont l'objectif est l'autonomie et l'indépendance. Le présent article (1) porte plus particulièrement sur la période allant de la fin de l'enseignement post-obligatoire à l'entrée dans la population active.

De ce point de vue, une analyse des besoins des personnes handicapées en ce qui concerne le développement de leurs processus de vie constitue le point de départ le mieux adapté pour l'organisation d'une offre éducative leur permettant de pénétrer dans la vie adulte. Selon Álvarez et Garcia (1997), il faut tenir compte de deux aspects pour définir les besoins: la formation reçue par les sujets et les exigences du contexte dans lequel ils veulent s'inscrire.

L'organisation et le développement de la formation professionnelle des personnes handicapées s'appuient sur différents critères et orientations que l'OCDE-CERI (1991) et Pallisera (1996) réunissent en six points:

- une phase d'évaluation et d'orientation, qui évalue l'aptitude à l'emploi et la formation;
- une politique dynamique visant à renforcer les connaissances fondamentales, qui structure la formation en systèmes modulaires individualisés et favorise la formation des enseignants;
- une politique de resserrement des liens entre les entreprises et les établissements de formation, qu'il convient d'encourager pour élargir les modes de formation alternatifs;
- une politique de renouvellement des contenus de la formation en liaison avec la diffusion des nouvelles technologies, qui revêt une importance fondamentale;
- une politique de coopération entre les établissements spécialisés dans le matériel de formation au niveau communautaire, qu'il convient d'encourager;
- une participation individuelle à l'élaboration des programmes de formation, qui est le meilleur moyen de permettre aux personnes

(1) Cet article est le résultat d'un vaste projet de recherche de trois ans réalisé par le *Grup de Recerca Escola Inclusiva i Diversitat* (groupe de recherche en éducation pour l'intégration et la diversité) à l'UIB, intitulé "Analysis and optimisation of educational itineraries to improve the quality of life of people with disabilities" et subventionné par le ministère de la science et de la technologie (Journal officiel, 8 mars, 2000).

handicapées de se sentir associées à leurs plans de formation.

Verdugo et Jenaro (1995) présentent une série plus détaillée de stratégies visant à aménager les pratiques de formation utilisées pour préparer les handicapés à la vie active.

1. identification et pratique des travaux et tâches reflétant le marché du travail actuel de la communauté;
2. formation à des compétences cruciales pour l'efficacité du travail;
3. formation des élèves à l'intérieur de la communauté;
4. utilisation de procédures d'instruction systématiques pour la mise en œuvre de la formation;
5. identification de stratégies adaptatives encourageant l'indépendance de l'étudiant;
1. reconceptualisation des rôles joués par les professionnels et les structures organisationnelles;
7. association des parents à la préparation de leurs enfants à la vie active;
8. définition de l'option d'emploi convenant le mieux aux capacités d'un élève;
9. coordination et collaboration avec les programmes de services pour adultes.

Plusieurs de ces stratégies ont été incluses dans le cadre législatif du pays depuis que l'Espagne est devenue membre de l'Union européenne, comme en témoignent les accords sur la formation professionnelle entre l'administration et les agents sociaux, par exemple l'*Acuerdo de Bases sobre Políticas de Formación Profesional* (accord de base sur les politiques de formation professionnelle), l'*Acuerdo Nacional de Formación Continua* (accord national de formation continue) et l'*Acuerdo Tripartito Nacional de Formación Continua* (accord national tripartite de formation continue). En outre, la section 23.2 de la loi générale publique sur le système éducatif (1990) envisage l'organisation de plans de garanties sociales prévoyant une formation de base et une formation professionnelle permettant aux élèves qui ne terminent pas leurs études secondaires obligatoires avec succès de trouver un emploi ou de poursuivre leurs études dans d'autres formes d'éducation formelle, notamment dans le cadre d'une formation professionnelle spéciale de niveau intermédiaire.

L'objectif d'intégration des personnes handicapées sur le lieu de travail et les conditions générales permettant d'atteindre cet objectif sont soutenus par trois prémisses clés:

- Les personnes handicapées, comme tout autre groupe social, ne constituent pas un groupe homogène ni uniforme, mais au contraire un groupe divers et varié, dans lequel chaque membre a les mêmes droits fondamentaux que les autres citoyens. Dans

la mesure où la diversité est un fait incontestable, aucune étiquette n'est applicable à un groupe entier et cela vaut également pour le groupe des personnes handicapées.

- Les capacités des personnes handicapées ont certaines limites, qui ont des répercussions plus ou moins importantes sur leurs performances et activités. Néanmoins, il importe de reconnaître que dans chaque cas, ces restrictions s'accompagnent d'une série de capacités, possibilités et potentialités qui peuvent et doivent être développées. C'est là le point de départ de toute action visant à promouvoir l'intégration des personnes handicapées, non pas sous l'angle des restrictions ou de la discrimination, mais plutôt de l'intégration et de l'égalité des chances, un défi pour l'ensemble de la société.
- Le principe de normalisation comme schéma de cohésion et promoteur de l'action sociale, visant à mettre fin à la discrimination et à l'exclusion dont est victime le groupe des personnes handicapées. Ce principe doit être intégré dans l'approche générale de la société, de sorte que l'égalité des chances et la mise à disposition de ressources permettent la normalisation de la vie et la participation de tous dans la société. Cela passe par l'offre de solutions permettant de participer et d'agir.

Ces prémisses constituent les bases théoriques de l'approche générale et des actions qui analysent la situation sociale et humaine des personnes handicapées en vue de réaliser leur intégration sociale. Elles sont fondées sur la non-discrimination et sur la demande des soutiens et des aides nécessaires pour leur permettre une participation active dans tous les domaines de la vie ordinaire. Les personnes handicapées doivent avoir accès aux services ordinaires de santé et d'éducation, aux services professionnels et sociaux, aux services de loisirs et aux situations accessibles aux personnes non handicapées. Pour cela, il faut rejeter toute conception ségrégationniste et marginalisante de ce groupe dans le domaine de l'éducation et de l'emploi, ainsi que dans tous les autres domaines de la vie. Il faut abandonner l'idée selon laquelle les politiques de traitement du handicap relèvent uniquement de certains ministères ou administrations au profit de l'idée selon laquelle les personnes handicapées sont totalement intégrées à la responsabilité générale et collective de tout gouvernement ou administration. Ce principe va radicalement à l'encontre de la conception traditionnelle.

Ces approches théoriques devraient se traduire par des propositions d'initiatives et d'actions qui améliorent la qualité de vie et facilitent l'intégration sociale des personnes handicapées. Ces propo-

sitions peuvent s'inscrire dans le cadre de quatre types fondamentaux d'actions.

1. Les soutiens. En 1992, l'association américaine du retard mental (*American Association on Mental Retardation – AAMR*) a publié une nouvelle définition du retard mental (revue par Luckasson et al. en 2002), comprenant un nouveau paradigme d'action basé sur le soutien. Par définition, un soutien est une ressource ou une stratégie qui favorise les intérêts et les objectifs des personnes, handicapées ou non, et leur permet d'accéder à des ressources intégrées, des informations et des relations dans les sphères de la famille, de l'éducation, du travail et du logement, ce qui entraîne une plus grande indépendance, productivité, participation à la vie communautaire et satisfaction personnelle.

Les soutiens ne sont pas uniquement utiles et nécessaires pour les personnes handicapées, ils le sont également pour quiconque a besoin de ressources ou d'une stratégie spécifique(s) pour réaliser quelque chose. Ces aides peuvent être fournies par d'autres personnes, par soi-même, par la technologie ou par des services communautaires. Les personnes handicapées ont besoin de soutiens et d'aides naturelles et normalisées leur permettant d'accéder et de participer aux activités quotidiennes tout comme les autres personnes de même âge, genre et condition. À cette fin, les ressources, stratégies et moyens à utiliser dans chaque cas pour permettre aux handicapés de surmonter les obstacles freinant leur participation au même titre que les autres doivent être disponibles sous forme de réponse sociale et normalisée. Comme l'a écrit Barton (1998, p. 45), «... ainsi, l'objectif de la pratique a changé; il est passé des individus et de leurs insuffisances à des environnements qui accroissent le handicap et amplifient les attitudes sociales hostiles, parce que le handicap n'est pas une catégorie abstraite; parce qu'il se manifeste toujours et uniquement dans un contexte historique et social qui détermine ses caractéristiques».

Lorsque les individus ont accès à des soutiens appropriés leur permettant de faire face à leurs besoins, ils ne sont pas handicapés; les conditions qui s'appliquent à eux sont les mêmes que celles qui s'appliquent aux autres. Cela doit être l'objectif de toute action au niveau professionnel, individuel et collectif.

2. La subsidiarité. Cette initiative liée aux soutiens ouvre sur trois propositions et/ou conséquences clés: la subsidiarité au niveau politique, les services généraux au niveau exécutif et l'autonomie au niveau individuel.

La subsidiarité est l'objectif de la distribution des compétences;

l'application de ce principe organisationnel est un instrument clair de distribution et de réglementation de l'exercice des compétences. Au niveau social, on peut dire de ce principe qu'il commence au niveau individuel, de la famille, des amis et de la communauté et qu'il atteint successivement le niveau de gouvernement local, autonome et national: chacun de ces niveaux ne devient responsable que lorsque le niveau précédent ne peut répondre efficacement à un besoin concret.

Cela nécessite un ensemble de critères objectifs sur l'attribution des compétences et responsabilités, permettant de définir les limites et obligations à différents niveaux de pouvoir et d'administration sur la base d'un critère unique: le principe d'efficacité maximale.

3. Les services généraux. Toutes les sphères ordinaires, générales et sociales doivent disposer des soutiens nécessaires et appropriés pour offrir aux personnes handicapées les mêmes possibilités de participer aux activités qu'au reste de la population, malgré leurs handicaps et leurs réelles limitations. C'est le défi que doit relever toute initiative publique, législative et/ou sociale. Il est évident que de nombreuses personnes handicapées ont besoin d'une aide et de soutiens de bonne qualité, basés sur l'intégration dans la société, pour éviter que ces soutiens ne deviennent une source de ségrégation et de marginalisation. C'est pourquoi il faut que les personnes handicapées aient accès à des services ordinaires de santé, d'éducation, d'emploi et d'aide sociale de bonne qualité, dans les mêmes conditions que les autres. Il faut pour cela non seulement créer des services spéciaux pour les handicapés en tant que groupe, mais aussi promouvoir leur intégration dans les services généraux dans tous les domaines d'action: culture, urbanisme, éducation, transport, logement, emploi, santé, sports, loisirs, promotion économique, etc. L'objectif final est d'éviter de créer une fausse dichotomie entre les personnes handicapées et celles qui ne le sont pas, de manière à pouvoir planifier, organiser et mettre en œuvre des services suffisamment vastes et souples répondant aux besoins ordinaires et quotidiens de l'ensemble de la population. L'idée n'est pas d'envisager d'offrir aux personnes handicapées des services différents de ceux qui sont prévus pour la population en général, mais d'envisager un modèle de service incluant des soutiens normalisés et naturels et garantissant l'égale participation de tous aux avantages offerts par chaque service. Ce modèle exige non seulement d'apprendre à travailler en faveur des personnes handicapées, mais également avec elles et pour

elles. Pour faire des progrès dans cette direction, un changement d'attitude de l'administration publique, des autorités et des techniciens est indispensable.

4. L'autonomie. L'objectif de toutes les politiques et propositions d'actions concernant les personnes handicapées doit être qu'ils atteignent un niveau d'autonomie le plus élevé possible. L'intégration sociale dépend du niveau d'autonomie, qui est beaucoup plus étroitement lié au niveau d'adaptation à l'environnement et au niveau d'accès aux aides techniques et aux soutiens normalisés, qu'au niveau de handicap.

Le fait d'agir sur l'environnement et de le modifier pour le rendre accessible à tous entraîne aussi une réduction notable du besoin d'aides techniques et de services spécifiques, qui ne seront utilisés que dans des cas impératifs. L'autonomie exige non seulement qu'on tire progressivement parti des possibilités de participer aux activités, mais également qu'on dispose des ressources et des soutiens nécessaires au développement de l'autonomie dans ce contexte, non seulement pour améliorer la qualité de vie des personnes handicapées mais aussi pour le profit de l'ensemble de la population.

L'Espagne, tout comme d'autres pays de l'Union européenne, a élaboré des plans, politiques et règlements visant à encourager l'insertion des personnes handicapées dans les environnements de travail ordinaires et protégés (centres d'emploi et centres de formations professionnels spéciaux) et à encourager le travail indépendant. Tous ces projets tirent leur origine de la loi 13/1982 sur l'intégration sociale des personnes handicapées (1982), modifiée en 2001 (loi 24/2001, amendant la loi sur l'intégration sociale des personnes handicapées, disposition supplémentaire 17), comme indiqué ci-dessous (figure 1):

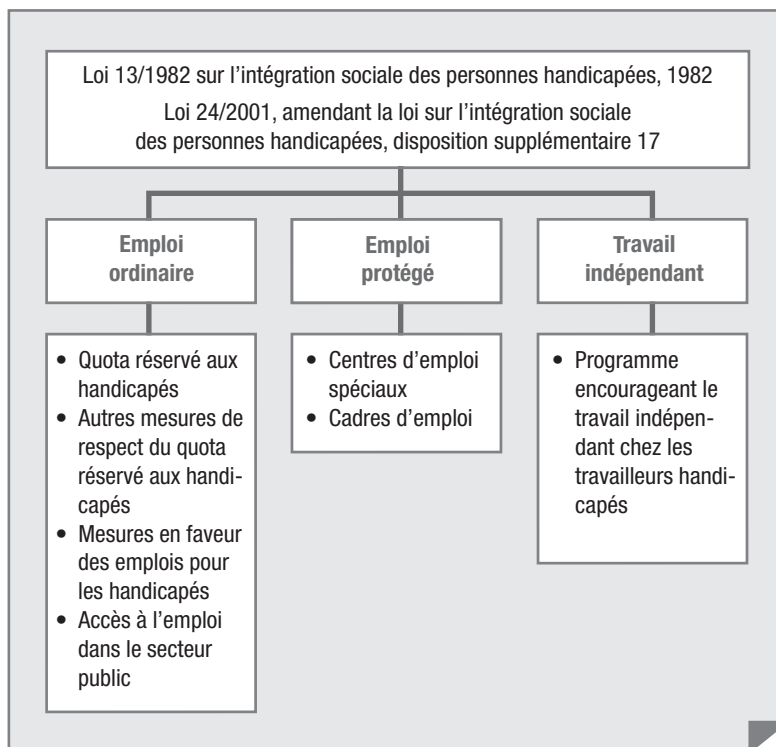
Divers règlements et textes juridiques ont été élaborés pour chacune de ces modalités:

- (a) Emploi ordinaire. La section 38 de la loi 13/1982 du 7 avril sur l'intégration sociale des personnes handicapées définit le «quota de réserve», c'est-à-dire l'obligation, pour les entreprises publiques et privées d'au moins 50 salariés, de réserver l'équivalent de 2 % des emplois aux travailleurs handicapés.

En outre, plusieurs règlements régissent les types de contrats (permanents, temps plein ou temps partiel) que les personnes handicapées peuvent signer; certains des plus importants sont les suivants:

- arrêté ministériel du 13 avril 1994 réglementant l'aide et les subventions destinées à encourager les emplois pour les

Figure 1



travailleurs handicapés définis au chapitre II du décret royal 1451/83 du 11 mai (Journal officiel espagnol du 5 mai), paragraphe cinq de la seconde disposition finale de la loi 40/98 du 9 décembre (Journal officiel espagnol du 10 décembre).

- (b) Emploi en milieu protégé. Les centres d'emploi spéciaux sont des entreprises dans lesquelles tous les salariés sont handicapés. Les règlements régissant le fonctionnement de ces centres sont essentiellement les suivants :
- décret royal 2273/85 du 4 décembre (Journal officiel espagnol du 9 décembre 1985) approuvant la réglementation relative aux centres d'emploi spéciaux;
 - arrêté ministériel du 16 octobre 1998 (Journal officiel espagnol du 21 novembre 1998) concernant les subventions d'aide.
- (c) Travailleurs indépendants handicapés. Le ministère de l'emploi et des affaires sociales et le programme de promotion du travail indépendant chez les personnes handicapées ont proposé une série de subventions pour financer les projets présentés par des personnes handicapées sans emploi souhaitant devenir

travailleurs indépendants. Ces subventions sont réglementées par l'arrêté du 16 octobre (Journal officiel espagnol du 21 novembre 1998), qui définit la base réglementaire d'attribution d'aides et de subventions publiques destinées à promouvoir l'intégration des personnes handicapées dans des centres d'emploi spéciaux ou dans le travail indépendant.

Compte tenu de ce qui précède, l'étude a été structurée autour de deux questions clés: dans quelle mesure l'éducation s'est-elle adaptée aux besoins du marché du travail et le contenu de la formation favorise-t-il une véritable intégration? Le but final de l'étude était d'améliorer la qualité de vie des personnes handicapées en améliorant les itinéraires de formation, étant entendu que, ce faisant, on augmente les possibilités d'intégration totale des personnes concernées dans la population active.

De nombreuses entités commerciales et économique des Îles peuvent tirer parti à moyen et long terme des résultats de cette étude, aussi bien sur le plan économique, grâce à une meilleure préparation des salariés, que sur le plan social, en offrant plus de possibilités aux personnes handicapées.

Objectifs et méthodologie de l'étude

Les objectifs de l'étude sont présentés ci-dessous:

1. décrire l'offre de formation post-obligatoire formelle et informelle actuellement disponible pour les personnes handicapées dans la communauté des Îles Baléares;
2. identifier les élèves handicapés inscrits dans les différentes filières éducatives;
3. explorer et analyser les avis des professionnels participant à chaque modalité de formation;
4. analyser les besoins de compétences professionnelles du secteur privé chez les personnes handicapées;
5. explorer et analyser les avis des personnes handicapées concernant la formation qu'elles reçoivent et leurs conditions de travail;
6. définir des indicateurs de formation et les confronter avec diverses instances éducatives, les personnes concernées et différents domaines du monde des affaires.

Ces objectifs ont été examinés d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Divers agents de l'éducation participent au processus, comme on peut le voir dans le tableau 1.

Tableau 1. **Synthèse des objectifs et de la méthodologie**

Objectifs	Méthodologie	Matériel/sujets
1 et 2	analyse des données	manuels, rapports et sites web officiels
3	questionnaires	personnel enseignant
4	entretiens approfondis	hommes d'affaires
5	entretiens approfondis	personnes handicapées
6	groupes de discussion	tous les agents précédents ayant participé à l'étude

Note: le principal intérêt n'est pas d'analyser des données statistiques à partir desquelles les résultats peuvent être généralisés, mais de procéder à une analyse détaillée des situations particulières et des résultats obtenus.

Pour atteindre les deux premiers objectifs, il a été nécessaire de préparer une base de données à double entrée, incluant à la fois la formation professionnelle actuellement disponible dans la communauté et un recensement des personnes handicapées inscrites dans chaque formation.

Diverses sources d'informations ont été utilisées:

- des données sur les possibilités de formation actuellement disponibles dans la communauté autonome des Îles Baléares, directement extraites des manuels publiés chaque année scolaire par le conseil de l'éducation du gouvernement des Îles Baléares ⁽²⁾;
- des données sur toutes les personnes handicapées suivant des programmes de formation (enseignement secondaire post-obligatoire, cycles de formation professionnelle de niveau intermédiaire et supérieur et programmes de garanties sociales), fournies par la direction générale de l'innovation en matière d'éducation et la direction générale de la formation professionnelle;
- le site web du gouvernement des Îles Baléares, qui indique tous les cours offerts chaque année, ainsi que les entités publiques et privées qui les dispensent;
- les associations de personnes handicapées et les représentants du secteur syndical, qui ont été contactés pour vérifier l'offre de formation informelle;
- des données de l'INEM (institut national pour l'emploi) sur les inscriptions de personnes handicapées dans les écoles professionnelles et dans les centres de travail et de formation.

⁽²⁾ Aux Îles Baléares, les centres offrant une formation sont publics ou privés et sont financés en partie ou en totalité par les fonds publics.

Pour atteindre le troisième objectif, plusieurs questionnaires ont été préparés à l'intention des professionnels travaillant dans les formations formelles et informelles disponibles en Espagne. Pour la formation formelle, ces questionnaires portaient sur l'enseignement secondaire post-obligatoire, les cycles de formation professionnelle de niveau intermédiaire (FPI) et supérieur (FPS), les programmes de garanties sociales (PGS), les services d'orientation et les *Programas de transición a la vida adulta* (PTVA) (programmes de transition vers la vie adulte).

Pour la formation informelle, la recherche a couvert la formation professionnelle, les centres de travail et de formation (CTF), ainsi que les services d'orientation communautaires.

Les questionnaires ont été envoyés à tous les centres concernés, mais le taux de réponse n'a pas été particulièrement élevé. Les données obtenues figurent dans les tableaux 2 et 3.

Tableau 2. Indice de participation pour la formation formelle

Nombre total de questionnaires auxquels il a été répondu				
Enseignement sec. post-obl.	Cycles de formation	PGS	Orientation	PTVA
6	23	15	7	15
Pourcentage de résultats				
75 %	61,52 %	40 %	53,84 %	71,42 %

Tableau 3. Indice de participation pour la formation informelle

Nombre total de questionnaires auxquels il a été répondu			
FP	AP/CTF	Services d'orientation	
		Serv. généraux	Serv. spécifiques
12	13	5	2
Pourcentage de résultats			
43 %	40 %	30 %	50 %

Ces deux tableaux indiquent le nombre total et les pourcentages correspondants de questionnaires auxquels chacun des sous-groupes de l'échantillon a répondu. Il est à noter que dans certains domaines de l'éducation, le nombre de professionnels s'occupant d'élèves handicapés est faible, ce qui explique les pourcentages relativement élevés obtenus à partir d'un faible nombre de réponses directes.

Les entretiens ont été utilisés pour le quatrième objectif qui était d'analyser les besoins du monde des affaires. La *Mesa para la inserción laboral de personas con discapacidad con necesidad de apoyo* (Table ronde pour l'insertion sur le lieu de travail des personnes handicapées ayant besoin d'un soutien) ⁽³⁾ et la *Coordinadora de Minusválidos de Menorca* (Conseil de coordination de l'aide aux handicapés, de Minorque) ont collaboré à la réalisation de cet objectif. Au total, 23 entretiens ont été menés auprès de différentes personnes du milieu des affaires des Îles: 13 à Majorque et 10 à Minorque.

Pour le cinquième objectif, l'institut des affaires sociales des Baléares (IBAS) a donné accès à la base de données officielle des statistiques de l'emploi pour toutes les personnes handicapées vivant dans la communauté autonome. Au total, 34 entretiens approfondis (25 à Majorque et 9 à Minorque) ont été menés pour déterminer les avis des personnes handicapées sur la formation qu'elles reçoivent, sur les conditions dans leur lieu de travail et sur leur qualité de vie.

Enfin, des groupes de discussion ont défini des indicateurs de formation et les ont soumis aux différents agents participant à l'étude (personnes handicapées, hommes d'affaires et formateurs). Des représentants d'organisations de formation et de recrutement de personnes handicapées, ainsi que des utilisateurs de différents services, ont été invités à participer. Au total, sept débats ont été consacrés à diverses questions: propositions de sensibilisation des milieux d'affaires et des milieux sociaux, formation formelle, formation informelle, orientation professionnelle, intégration dans la population active, et points de vue des utilisateurs et du milieu des affaires.

Les informations recueillies auprès des groupes de discussion ont été analysées et utilisées pour achever des rapports partiels commencés aux premiers stades de l'étude. Trois rapports finaux ont été préparés sur les différentes options de formation formelle et informelle, sur le milieu des affaires et la situation des personnes handicapées.

Une synthèse en deux parties des conclusions de ces trois rapports est donnée ci-après: la première partie passe essentiellement en revue les aspects techniques indispensables de la conceptualisation de la relation entre handicap et affectation à un emploi, alors que la seconde présente une liste de questions reflétant la situation et les besoins qui déterminent le panorama actuel de la formation à l'emploi et du placement des travailleurs.

⁽³⁾ L'organe chargé dans la Communauté autonome de regrouper les entités qui élaborent des programmes d'emploi assisté.

Résultats de l'étude

Il est difficile de dresser la synthèse de tous les résultats obtenus en raison de la complexité du processus de recherche et des contraintes inhérentes à une publication de ce type; c'est pourquoi le présent article se concentrera uniquement sur les aspects étroitement liés au thème traité.

OBJECTIFS I-II

Décrire les filières éducatives actuellement disponibles dans la communauté autonome des Îles Baléares et identifier les élèves handicapés inscrits dans ces filières

Comme dans le reste de l'Espagne, les filières éducatives peuvent être classées en deux grandes catégories: l'éducation réglementée par l'État et l'éducation non réglementée par l'État. Les filières suivantes appartiennent au premier groupe:

- enseignement secondaire supérieur;
- formation professionnelle intermédiaire et supérieure (FPI et FPS, respectivement);
- programmes de transition vers la vie adulte (PTVA);
- programmes de garanties sociales (PGS).

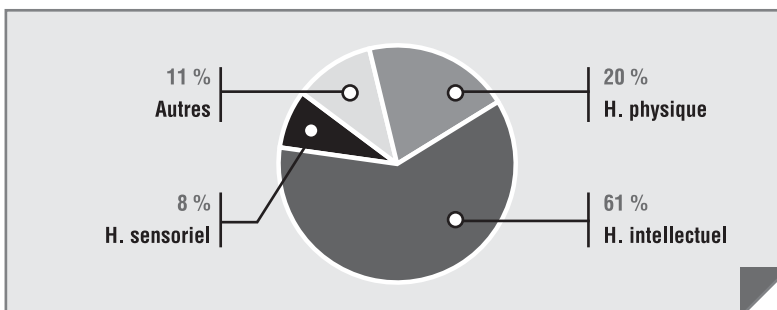
L'enseignement secondaire et les cycles professionnels (FPI et FPS) sont essentiellement dispensés dans des écoles publiques et constituent l'option de base pour les jeunes de 16 à 18 ans. Ces deux types d'enseignement comportent des mesures spécifiques adaptant les programmes d'études aux étudiants présentant des besoins spéciaux et facilitant l'accès. Toutefois, d'une manière générale, les PTVA ne sont proposés que dans des écoles privées ou partiellement réglementées et ont pour objectif d'aider les étudiants ayant des handicaps lourds à développer leur autonomie personnelle et à faciliter leur intégration sociale. Ils comportent un volet de formation professionnelle spécifique. Les PGS sont des initiatives non réglementées qui relèvent toutefois de la responsabilité des instances éducatives et sont proposées dans les écoles ou autres établissements publics ou privés (conseils municipaux, entreprises).

Le deuxième groupe comprend des options non réglementées, organisées via les administrations du travail, et propose plusieurs filières: formation professionnelle (essentiellement axée sur la cuisine, le jardinage et la formation agricole), *Escuelas Taller* (ET) et *Casas de Oficios* (CO) (programmes à l'intention des jeunes chômeurs de longue durée chez lesquels les compétences de base font défaut) et ateliers professionnels (AP). Ces filières associent le travail et la formation et sont orientées vers des services d'utilité

sociale (réhabilitation de cadres naturels ou urbains, promotion du patrimoine artistique).

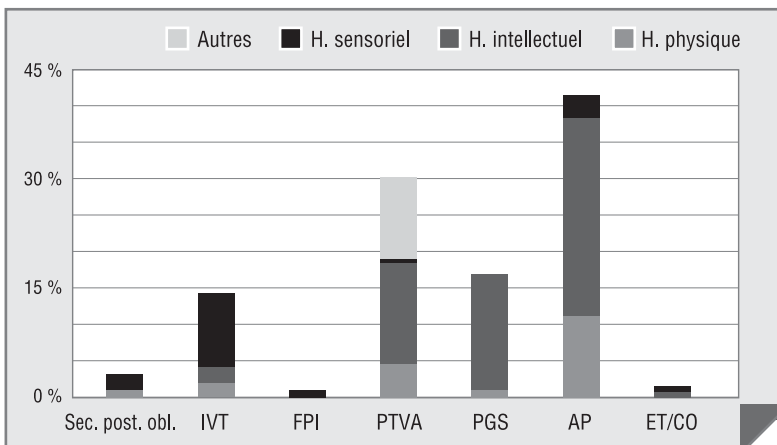
Selon le recensement municipal de 1996, la population totale des Îles Baléares était de 760 370 habitants, dont 25 150 personnes handicapées, soit 33,08 pour mille de la population totale. Le sous-groupe démographique des jeunes de 16 à 20 ans était réparti comme suit, par filière éducative:

Figure 2. **Distribution de la population par type de handicap**



Les personnes ayant un handicap intellectuel ne suivent pas l'enseignement secondaire supérieur ou les formations professionnelles supérieures et très peu d'entre elles suivent un programme de formation professionnelle intermédiaire. En fait, elles suivent essentiellement des options non réglementées et des programmes de transition vers la vie adulte dans des centres spéciaux, ce qui peut constituer un véritable obstacle lorsqu'elles cherchent ensuite un emploi dans des entreprises ordinaires.

Figure 3. **Distribution de la population par filière éducative et par type de handicap**



gorie «Autres», à savoir les jeunes souffrant de handicaps multiples ou de handicaps psychiatriques, suivent uniquement des programmes de transition vers la vie adulte.

OBJECTIF III

Avis des formateurs associés à chacune des filières éducatives

Les évaluations professionnelles des différents parcours éducatifs varient considérablement. Tous les professionnels ont été d'accord pour affirmer que les PGS obtenaient les meilleurs résultats, bien qu'ils ne respectent pas le principe de sectorisation. Les participants à l'étude se sont également accordés à reconnaître les insuffisances de la formation qu'ils donnent aux personnes handicapées, ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent pour adapter les parcours de formation aux besoins de chaque élève.

OBJECTIF IV

Exigences du monde des affaires concernant les compétences professionnelles des personnes handicapées

Aux Îles Baléares, 95 % de tous les contrats de travail sont appuyés par des associations en faveur des handicapés qui utilisent le travail assisté comme moyen de trouver un emploi pour les handicapés. Pour les hommes d'affaires, l'intérêt, la conformité aux normes et critères, et la responsabilité sont des aspects positifs des compétences professionnelles de leurs salariés handicapés.

OBJECTIF V

Avis des handicapés sur la formation reçue et sur les conditions d'emploi

Les données obtenues mènent à la conclusion que deux facteurs prioritaires conditionnent l'emploi: la formation et le type de handicap. Alors que les handicapés intellectuels achèvent leur scolarité obligatoire de base (avant d'être orientés vers des programmes de garanties sociales, des programmes d'insertion dans l'emploi et, en de rares occasions, des programmes de formation professionnelle intermédiaire), ceux qui souffrent d'un handicap auditif ont tendance à suivre des programmes de formation et ceux qui souffrent d'un handicap visuel ou moteur poursuivent, en grand nombre, des études secondaires supérieures, des études supérieures ou des études universitaires.

Aux niveaux d'études inférieurs, non seulement les possibilités d'emploi diminuent, mais les emplois disponibles sont également peu qualifiés et peu rémunérés, conformément à la formation nécessaire.

En outre, la formation continue, surtout dans les entreprises, ne prend pas ce groupe en considération.

De l'approche théorique à la réalité de l'intégration dans la vie active

L'examen des aspects théoriques de base de l'intégration dans la vie active et l'analyse des résultats de la recherche ont permis d'identifier toute une série de besoins. Il importe de répondre à ces besoins pour que les personnes handicapées soient véritablement intégrées dans la vie active. En même temps, ils reflètent l'état actuel de la situation dans la communauté autonome des Îles Baléares ainsi que dans la plupart des autres communautés autonomes d'Espagne.

De nombreux étudiants handicapés (essentiellement des jeunes souffrant de retard mental) ne finissent pas leur scolarité. Cela est particulièrement évident dans la formation professionnelle intermédiaire et dans l'enseignement post-obligatoire. En outre, 40 % des enseignants et 60 % des conseillers d'orientation ayant participé à l'étude admettent qu'une forte proportion d'étudiants (40 %) n'atteint pas le niveau de formation professionnelle nécessaire pour s'acquitter de leurs futures tâches.

Les services d'orientation professionnelle sont dispersés et les professionnels de l'enseignement formel les connaissent mal. Ce manque d'information entraîne une méconnaissance des ressources et des possibilités d'emploi existantes et limite par conséquent l'efficacité de l'orientation et les attentes des élèves handicapés. En outre, l'offre de formation pour les élèves handicapés est nettement plus limitée.

Les services d'orientation générale ne répondent pas directement aux besoins des personnes handicapées mais ont tendance à guider les utilisateurs vers des services spécifiques. Cela accentue le caractère spécifique et restrictif de ces services et les éloigne de contextes plus normalisés.

Le manque de coordination entre les réseaux de formation générale et spéciale et les services d'emploi, qui affecte également les besoins des personnes concernées, est une conséquence importante des deux points précédents.

Deux aspects importants du conseil en matière d'emploi ont été détectés: premièrement, les travaux et l'attention sont excessivement axés sur les périodes de transition; deuxièmement, le processus n'inclut pas l'amélioration des aptitudes sociales de base nécessaires

à l'intégration dans la société et le monde du travail, sous un angle d'ouverture et de souplesse. Ce constat est fait par 60 % des hommes d'affaires ayant participé à l'étude.

Il apparaît clairement que, dans l'enseignement formel comme dans l'enseignement informel, la formation du personnel au travail avec les personnes handicapées présente des lacunes. Ainsi, 40 % des enseignants ayant participé à l'étude admettent avoir de grosses difficultés à adapter les programmes d'enseignement général aux besoins spécifiques des élèves handicapés. Cette situation est aggravée par deux aspects importants: le premier est lié à l'attitude du personnel enseignant et des élèves, qui ne favorise pas une véritable intégration sociale; l'autre concerne les difficultés à arbitrer et résoudre les situations conflictuelles.

D'une manière générale, la formation offerte aux personnes handicapées n'est pas directement liée aux besoins des travailleurs. Dans la plupart des cas, elle ne fait que perpétuer une offre existant depuis de nombreuses années ou poursuivre les collaborations existantes entre entités et entreprises, sans porter un véritable intérêt à la découverte de nouveaux profils professionnels ou de futurs parcours de carrière et à l'adaptation à ceux-ci. Si le nombre de places dans les écoles a progressivement augmenté, la nature des propositions n'a pas changé au cours des sept dernières années.

La formation informelle offre des services qui ne répondent pas au principe de sectorisation et qui, dans la plupart des cas, sont situés dans des lieux éloignés ou difficiles d'accès pour leurs utilisateurs. Cette situation est accentuée par les insuffisances des infrastructures de transport public dans les trois Îles Baléares.

Les quotas d'emplois pour les personnes handicapées ne sont pas respectés par l'administration publique (il semble que 20 % des postes n'aient pas été couverts) ou les entreprises privées (seulement 40 % des entreprises offrent des contrats de longue durée aux personnes handicapées). En outre, les examens d'entrée dans la fonction publique n'adaptent pas leur contenu aux besoins des candidats.

On a pu constater que le monde des affaires, les professionnels et les propres familles des personnes handicapées ont de faibles attentes; dans une large mesure, cette attitude devient déterminante dans l'obtention d'un emploi.

L'incertitude des conditions d'emploi, caractérisée par des contrats à court terme et le caractère saisonnier, peut entraîner des pertes d'emplois. Cette situation entraîne un niveau élevé d'insécurité et de méfiance à l'égard du monde professionnel et elle réduit les espoirs d'indépendance et d'autonomie. Seulement 40 % des personnes

handicapées ayant participé à l'étude avaient signé un contrat de travail à long terme et seulement 4 % d'entre elles pouvaient escompter une promotion.

Dans la plupart des cas, la faiblesse des salaires est due au faible niveau des qualifications et au fait que les emplois sont peu spécialisés.

Il n'existe pas de culture (et de services) encourageant l'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées dans tous les domaines: logement, loisirs, relations sociales et personnelles, etc. Cela ressort clairement de l'analyse des questionnaires, entretiens et discussions de groupe.

Si l'éducation est un droit inaliénable des enfants et des jeunes handicapés, avoir un emploi est un élément clé de l'intégration des adultes handicapés. La formation est la base nécessaire pour trouver un emploi, qui représente le début de la promotion de l'égalité des conditions d'intégration des adultes handicapés dans la société. Par conséquent, les initiatives visant à favoriser l'intégration des adultes handicapés dans le marché du travail de la façon la plus normalisée possible, pour encourager leur insertion sociale et leur permettre de mener une vie normale, devraient être un objectif prioritaire.

Malgré les initiatives et les efforts de ces dernières années, l'intégration des personnes handicapées dans le lieu de travail est encore loin d'être une réalité. Les personnes handicapées sont exclues du marché du travail et sont inactives, et leur principal problème n'est pas le chômage mais l'inactivité. Ils sont ainsi pris dans un cercle vicieux qui tend à les marginaliser: leur faible niveau de formation fait qu'ils ont de grosses difficultés à trouver un emploi et augmente les probabilités qu'ils soient exclus de la société. En outre, lorsqu'ils parviennent à trouver un emploi, celui-ci se situe généralement au niveau le plus bas en termes de qualifications et de salaires, ce qui contribue à accentuer leur marginalisation.

Les besoins d'amélioration ressortant de cette étude fourniront les orientations conduisant à une véritable amélioration. Bien qu'il existe de nombreuses initiatives positives (personnes intégrées sans problème dans un milieu de travail égalitaire), il reste beaucoup à faire pour tous les handicapés ayant besoin d'un soutien. Les conclusions présentées doivent servir de tremplin à des recherches futures qui contribueront à apporter des éclaircissements dans ce domaine.

L'accès à la vie adulte exige un renoncement aux stéréotypes fallacieux qui prévalent dans la société et l'élimination des hésitations, doutes et manques de confiance des personnes handicapées vis-

à-vis d'elles-mêmes, également caractéristiques de bon nombre de ceux qui les entourent, de ceux qui se forment ou travaillent à leurs côtés, du monde du travail, des membres de leur famille et même des techniciens et des professionnels qui les forment, des lois et normes régissant la société.

En conclusion, Montobbio (1995, p. 60) fait observer «qu'il n'y a pas d'espoir d'une véritable identité pour les jeunes handicapés si on ne leur donne pas un rôle social à jouer dans le monde des adultes». À l'heure actuelle, la plupart des personnes handicapées, avec leurs qualités et leurs défauts, leurs capacités et leurs valeurs, n'ont pas la possibilité de participer à la vie active. Il faut leur donner l'occasion de se tromper, de commettre des erreurs et, en conséquence, de s'améliorer.

Bibliographie

- Álvarez, V.; García, C. *Orientación vocacional de jóvenes con necesidades especiales: un programa de transición a la vida adulta*. Madrid: EOS, 1997.
- Barton, L. *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, 1998.
- De la Iglesia, B. Donnons-nous des chances de réussite, ou ne valorisons-nous que la productivité? *Revue européenne de formation professionnelle*, 2006, n° 38, p. 95-109.
- Luckasson, R. et al. *Mental retardation: definition, classification and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002.
- Montobbio, E. *La identidad difícil: el falso YO en la persona con discapacidad psíquica*. Barcelone: Masson, 1995.
- OCDE. *Handicapped youth at work: personal experiences of school-leavers*. Paris: OCDE, 1991.
- Pallisera, M. *Transición a la vida adulta i vida activa de las personas con discapacidad psíquica*. Barcelone: EUB-PPU, 1996.
- Verdugo, M.A.; Jenaro, C. La formación profesional y la transición a la vida adulta. In Verdugo M.A. (dir.) *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI, 1995, p. 717-788.

Comparaison des parcours professionnels conduisant à l'encadrement intermédiaire du secteur de la construction

Gerhard Syben

Professeur de sociologie du travail et de l'industrie à l'école supérieure de Brême en Allemagne (*Hochschule Bremen*); recherche sur les profils d'activité, les compétences exigées et la formation professionnelle principalement dans le secteur de la construction.

Mots clés

Comparative research, training systems, further training, social effect, construction industry, supervisor

Recherche comparative, systèmes de formation professionnelle, formation continue, effet social, secteur de la construction, superviseur

RESUMÉ

La présente contribution se fonde sur une étude comparative des parcours de formation professionnelle et de formation continue de l'encadrement intermédiaire sur des chantiers situés dans onze pays d'Europe. Elle démontre, en s'appuyant essentiellement sur un exemple comparant la Hongrie, où la formation professionnelle est principalement dispensée dans le système éducatif public, à l'Allemagne, dont le système dual repose principalement sur des formations continues brèves et une promotion professionnelle fondée essentiellement sur l'expérience, que ces parcours éducatifs différents correspondent à des formes de mise au travail et à des activités professionnelles différentes. Le constat est identique dans les autres pays inclus dans l'étude. Cela laisse à penser que, dans les pays dotés d'un système de formation professionnelle similaire au système allemand, tout changement, quand bien même il serait nécessaire à l'augmentation de l'efficacité au travail, ébranlerait profondément les structures sociales établies. En revanche, dans des pays comme la Hongrie, un élargissement des parcours éducatifs pourrait avoir une influence positive sur la catégorie des ouvriers qualifiés.

Introduction

La fonction idiographique, qui fait aujourd'hui partie de la recherche comparative en matière de formation professionnelle, comporte en filigrane la conception selon laquelle la comparaison des différents systèmes de formation professionnelle n'a de sens que si l'on met en évidence leur intégration dans leurs contextes sociaux respectifs (Cedefop; Tessaring, 1999, p. 242; Lauterbach et Mitter, 1999, p. 247, note de bas de page 8; Lauterbach, 2003, p. 107 et suiv.; Georg, 2006, p. 187 et 189 et suiv.). En s'appuyant sur l'exemple de l'encadrement intermédiaire dans les chantiers européens, la présente contribution vise à montrer que l'analyse empirique des activités et des profils de compétences auxquels la formation professionnelle prépare, et l'observation des fonctions sociales de la formation professionnelle dans le cadre des diverses carrières professionnelles constituent les outils appropriés pour nous aider à mieux comprendre les différences entre les systèmes de formation professionnelle.

Pour ce faire, nous examinerons en premier lieu le secteur de l'exemple présenté, à savoir les postes et les activités de l'encadrement intermédiaire dans le secteur de la construction, ainsi que les différents types de formation professionnelle qui, dans le secteur de la construction en Europe, préparent à un poste de l'encadrement intermédiaire.

La question de savoir comment et pourquoi des préparations professionnelles aussi différentes permettent de remplir des tâches professionnelles identiques sera examinée en détail à la lumière d'une comparaison entre la Hongrie et l'Allemagne. Ces deux pays ont été choisis car ils sont particulièrement représentatifs de la diversité des systèmes de formation professionnelle en Europe. Nous analyserons à cette fin les différents parcours de formation initiale conduisant à l'encadrement intermédiaire, les constats empiriques relatifs aux exigences et aux activités d'un chantier et les carrières professionnelles de l'encadrement intermédiaire dans la construction. Des informations supplémentaires recueillies dans quelques autres pays viendront approfondir et élargir le débat. D'un point de vue théorique, nous aurons recours à la thèse de l'«effet sociétal».

Sur cette base, il sera possible, pour conclure, d'envisager quelques perspectives d'avenir en matière de formation professionnelle en Europe, en se demandant en quoi et dans quelle mesure les différents systèmes peuvent s'inspirer les uns des autres afin d'améliorer la formation professionnelle et comment ils pourraient s'adapter au mieux aux défis posés par les changements structurels dans le secteur de la construction.

L'encadrement intermédiaire dans la production du secteur de la construction

Si l'on examine dans un premier temps l'organisation d'un chantier sans tenir compte des nombreux détails distinctifs qui façonnent de toute part la réalité du secteur du bâtiment, trois niveaux se dégagent en général dans la structure dirigeante. Le niveau de la direction assume la responsabilité globale de tous les aspects techniques et économiques, de la planification du matériel et du calendrier, de la préparation des travaux et des décisions centrales relatives aux conditions et à l'exécution de la production (méthodes de production, technologies à mettre en œuvre, effectifs et coûts). Le niveau de l'encadrement intermédiaire est responsable de la mise en œuvre de la planification et des décisions de production, en particulier de l'affectation quotidienne de la main-d'œuvre et du respect des objectifs de rendement et des normes de production centrales (quantité, qualité, délai), ainsi que des mesures de sécurité. Le niveau inférieur de direction est chargé de l'affectation directe des groupes de travail (composés, pour la plupart, de quatre à six travailleurs).

L'encadrement intermédiaire se trouve donc à la jonction entre l'exécution des travaux et la planification préparatoire. Son importance particulière repose sur une caractéristique spécifique de la production de la construction. En effet, tant en raison du caractère unique de chaque réalisation qui prédomine dans le secteur du bâtiment que pour des raisons technologiques, les instructions de planification pour la mise en œuvre de la production nécessitent, dans la plupart des cas, d'être interprétées par les exécutants (cf. Syben, 1999, notamment p. 139-146). Cette interprétation est parfois presque imperceptible lorsqu'il s'agit d'activités récurrentes. Elle peut, en revanche, prendre plus d'importance lorsqu'il s'agit d'activités certes connues, mais qui doivent être effectuées selon des conditions matérielles, spatiales ou selon des impératifs de délais inhabituels. L'interprétation des instructions requiert parfois des compétences techniques élevées de la part des travailleurs lorsqu'il s'agit de solutions technologiques ou architectoniques innovantes ou difficiles à mettre en œuvre. Il en est de même dans les cas malheureusement trop courants où les détails de la planification n'ont pas été établis judicieusement ou lorsque les plans de construction n'ont pas été suffisamment élaborés.

Dans tous les cas, les exécutants travaillant sur un chantier ne peuvent se contenter d'exécuter des actes prédéfinis de manière purement machinale. Ils doivent constamment développer leur compréhension technique des tâches à accomplir et les définir

avant de les exécuter. Ce processus est planifié, dirigé et contrôlé par l'encadrement intermédiaire. En conséquence, on considère actuellement dans tous les pays d'Europe que ces tâches de direction sont de plus en plus importantes en raison des exigences croissantes de performance des entreprises.

Cette description générale vaut, en principe, pour les chantiers de toute l'Europe ⁽¹⁾. La qualification requise pour ces postes a dès lors également pour objectif de conférer une compétence technologique spécialisée du niveau intermédiaire, ainsi que la capacité d'organiser les processus de travail matériellement et en ce qui concerne les délais et d'orienter et de diriger les exécutants de sorte que le chantier planifié soit réalisé conformément à la qualité exigée, dans les délais impartis et aux coûts prévus. Néanmoins, le mode de transmission de ces compétences diffère considérablement d'un pays européen à l'autre.

Formation pour l'encadrement intermédiaire en Europe

La formation aux métiers de l'encadrement intermédiaire dans le secteur de la construction reflète les différences relevées dans l'examen des différents systèmes européens de formation professionnelle. Celles-ci sont principalement des différences entre les systèmes essentiellement scolaires et ceux qui placent l'accent sur la formation en entreprise et, dans le cas de la construction, sur les chantiers. Nous présentons ci-dessous la description concrète de l'échantillon des pays participant au projet, dont les données fondamentales constituent la base principale du présent document ⁽²⁾.

⁽¹⁾ Les conséquences des structures dimensionnelles extrêmement hétérogènes des entreprises du secteur de la construction ainsi que des chantiers ne peuvent être développées davantage dans le présent document. Le cas de l'Allemagne est décrit dans Syben, 1999, et dans Syben et al., 2005.

⁽²⁾ Les constatations sur la formation et les métiers de l'encadrement intermédiaire dans le secteur de la construction qui seront évoquées par la suite font partie des résultats du projet «Eurosystem Bauweiterbildung» (système européen de formation continue dans le secteur de la construction) mené de l'automne 2005 à l'automne 2007 (voir www.eurosystem-bau.eu). Les pays participants étaient l'Allemagne, l'Autriche, le Danemark, la Hongrie, l'Italie, les Pays-Bas, la Pologne, la République tchèque, la Roumanie, la Suède et parfois aussi la Suisse. L'objectif du projet consistait à développer un module commun de formation professionnelle pour l'encadrement intermédiaire dans le secteur de la construction en Europe. La collecte de données a été réalisée dans tous les pays en enquêtant sur les métiers de l'encadrement intermédiaire dans le secteur de la construction et sur les formations qui permettent d'obtenir un poste dans l'encadrement intermédiaire. Ce volet de l'enquête s'est achevé en mai 2006 et a été exécuté sous la responsabilité d'Edith Gross et Gerhard Syben de l'institut de recherche BAQ de Brême.

Dans les pays d'Europe centrale et du sud-est, comme la République tchèque, la Hongrie, la Pologne et la Roumanie, la préparation à l'exercice d'une fonction d'encadrement intermédiaire sur un chantier est dispensée dans le cadre d'une formation dans des établissements d'enseignement professionnel moyen spécialisés dans les techniques de construction ⁽³⁾. L'admission à cette formation nécessite généralement d'avoir terminé le second cycle du niveau secondaire. Dans les pays germanophones (Allemagne, Autriche, Suisse), la préparation aux métiers de l'encadrement intermédiaire s'effectue par une formation continue d'une durée de trois à six mois ⁽⁴⁾. Sont généralement admises à cette formation les personnes ayant déjà accumulé plusieurs années d'expérience pratique sur les chantiers et ayant terminé leur formation professionnelle initiale dans le cadre du système de formation dual ⁽⁵⁾; la formation scolaire préalable s'arrête en général au premier cycle de l'enseignement secondaire.

Le système danois est fondamentalement différent de ces structures. Il existe dans ce pays une formation continue formelle pour les fonctions de l'encadrement intermédiaire uniquement destinée aux «branches industrielles autorisées» dont l'exercice requiert une autorisation spéciale (par ex. pour les installations électriques). Il existe certes des formations continues pour les fonctions d'encadrement sur les chantiers, mais elles ne sont pas obligatoires.

En Suède et aux Pays-Bas, le système se situe entre les deux modèles évoqués ci-dessus. En Suède, il existe deux possibilités de se préparer aux métiers de l'encadrement intermédiaire du secteur de la construction, toutes deux d'une durée approximative de deux ans. On peut, tout comme dans les pays germanophones, suivre une formation continue parallèlement à une activité professionnelle pour des motifs de «planification personnelle». Cette formation fait suite à une formation professionnelle initiale et est constituée pour un tiers d'un volet théorique et pour deux tiers d'un volet pratique. Depuis quelque temps on peut aussi, comme dans les pays dotés d'un système scolaire de formation professionnelle, suivre une «formation professionnelle qualifiée», qui se compose pour les

⁽³⁾ Ce type de formation professionnelle est également dispensé dans des pays comme la France ou la Finlande, qui n'ont pas participé au projet.

⁽⁴⁾ Il convient de relever que le partenaire italien, de la région de Bolzano, a entièrement adopté le système allemand de formation professionnelle et n'est donc naturellement pas représentatif de l'Italie.

⁽⁵⁾ La particularité du système dual de formation, dont il est ici question, réside dans la part importante de formation effectuée en entreprise, sous la responsabilité de celle-ci, ainsi que dans l'importance de l'acquisition d'une expérience via la participation aux processus de travail en entreprise.

trois quarts d'une formation théorique et pour un quart d'une formation pratique. Ces deux options supposent la fréquentation du second cycle du secondaire, qui peut comporter des contenus axés sur l'orientation et la qualification professionnelles. Aux Pays-Bas, l'accession aux métiers de l'encadrement intermédiaire requiert la réussite du niveau 3 ou 4 du système éducatif. Pour chacun de ces niveaux, un itinéraire de formation scolaire et un itinéraire de formation en entreprise existent en parallèle. Dans l'itinéraire scolaire, le passage au niveau 3 présuppose la fréquentation du second cycle du secondaire. Cela correspond au cursus des pays dont la formation professionnelle est scolaire. Dans le parcours en entreprise, l'accès au niveau 2 se fait après le premier cycle du secondaire. Il est ensuite possible d'accéder graduellement aux niveaux supérieurs. Étant donné que la majeure partie de la formation de ce cursus pratique a lieu en entreprise, ce type de formation professionnelle ressemble au système de l'apprentissage en entreprise dans les pays germanophones.

La fonction de l'idiographie dans la comparaison des systèmes de formation professionnelle

Dès 1999, le Cedefop soulignait dans le rapport sur l'état de la recherche sur la formation professionnelle en Europe que la comparaison des systèmes de formation professionnelle nécessitait une vaste compréhension préalable des différents contextes historiques et sociologiques de chaque culture et que les conditions contextuelles, comme par exemple le marché du travail, la législation sociale ou la structure économique, devaient être incluses (Cedefop; Tessaring, 1999, p. 238). Les systèmes de formation professionnelle doivent, pas conséquent, être considérés comme des organisations sociales qui s'inscrivent dans un contexte national, c'est-à-dire un contexte social et culturel, propre (Lauterbach, 2003, p. 143). Il en résulte, pour la recherche comparative en formation professionnelle, que les différences entre les systèmes de formation professionnelle ne peuvent s'expliquer par la confrontation de leurs éléments pris un à un, mais uniquement par la démonstration des particularités des sociétés respectives dans lesquelles ces systèmes s'inscrivent et de leurs relations dans leur contexte social respectif (Georg, 2005, p. 188).

Afin de comprendre pourquoi la formation professionnelle dispensée pour des fonctions professionnelles identiques d'un point

de vue formel est organisée de manière tout à fait différente dans deux pays, il est dès lors nécessaire d'analyser, pour chaque pays, les relations caractéristiques entre le système de formation professionnelle et le système des professions, les modalités d'organisation du travail au sein des entreprises, les hiérarchies de rémunération dans les entreprises et dans la société, ainsi que d'autres facteurs similaires. Lorsqu'on réussit à reconstituer les constellations sociales et le contexte historique et socioculturel respectif dans lesquels s'inscrit un système de formation professionnelle, il apparaît clairement pourquoi ce système remplit mieux qu'un autre la fonction de reproduction de la capacité professionnelle pour ce contexte. «La comparaison des systèmes n'a donc pas pour objet les différents phénomènes distincts de la formation professionnelle, mais le rapport de celle-ci avec des phénomènes relevant d'autres domaines sociétaux» (Georg, 2005, p. 188).

La mise en évidence de ces caractéristiques d'un système de formation professionnelle et la démonstration des liens avec d'autres sous-systèmes sociaux et le contexte social général sont le résultat spécifique de la démarche idiographique appliquée à la comparaison transnationale des systèmes de formation professionnelle. «Seule la démonstration de la fonction du système de formation professionnelle dans le contexte social de la reproduction de la capacité professionnelle permet d'expliquer le "sens" du système et ses qualités structurelles spécifiques» (Georg, 2005, p. 189).

Compte tenu des délais et des conditions financières du projet, dans le cadre duquel ont été analysés les constats présentés ici, un traitement idiographique complet du contexte social des systèmes de formation professionnelle étudiés n'a pas été possible. Seules deux variables du contexte social sont donc examinées: les activités effectuées dans l'entreprise par les membres de l'encadrement intermédiaire et les voies professionnelles menant aux métiers de l'encadrement intermédiaire. On montre toutefois que ces deux variables revêtent une importance déterminante pour la compréhension des différentes formes de systèmes de formation professionnelle.

Recueil des données et méthode d'enquête

Analyse des activités professionnelles

L'analyse des activités professionnelles est généralement une condition préalable importante à l'identification des exigences relatives à la qualification et la formation professionnelles des salariés ⁽⁶⁾ (Pätzold et al., 2007; Clement et al., 2006; Bullinger, 2006; Cedefop, Schmidt et al., 2005; Mulder et al., 2005; Rauner, 2004; Bullinger et al., 2003; Hasler et al., 2002; Hilbert et al., 2002; Schömann, 2001; Cedefop; Sellin, 2001; Dostal/Kupka, 2001; Syben, 1996; Breunig, 1993; Gastrock, 1984; Hartung et al, 1981; Teichler, 1979; Grünewald, 1979; Weißbach, 1975; Collectif d'auteurs, 1974). L'étude empirique des activités professionnelles dans les pays examinés ici a pu s'appuyer sur un travail préliminaire de grande échelle réalisé en Allemagne dans le cadre d'un projet pour la refonte des professions de l'encadrement intermédiaire dans la construction (Syben et al., 2005). L'approche suivie (ibid., notamment p. 127-139 et p. 227-247) s'inspirait de la conception, établie de longue date dans la recherche en matière de qualifications, selon laquelle les qualifications requises ne peuvent être déduites simplement d'activités identifiées de façon empirique (Ekardt, 1979; Offe, 1975). De ce fait, les résultats de l'analyse empirique des activités ont représenté un point d'orientation important dans l'identification des qualifications. Néanmoins, dans le processus de l'établissement de définition des contenus et des formes du modèle de formation continue proposé, ils ont été complétés par la connaissance de l'évolution de la théorie de la pédagogie professionnelle et des positions normatives en matière de politique de l'éducation.

Des méthodes qualitatives (interviews guidées avec questions ouvertes) ont été utilisées et différentes personnes (titulaires de postes, supérieurs, chefs du personnel, directeurs de formation, chefs d'entreprise, experts externes) ont été interrogées en fonction de l'état d'avancement de la recherche sur la qualification. Ainsi, les distorsions qui auraient pu découler d'une vision partielle des personnes interrogées ont pu être compensées. Les entreprises concernées par l'enquête ont été choisies de façon à ce que les paramètres structurels les plus importants de la branche (secteur écono-

⁽⁶⁾ En Allemagne, le terme «recherche sur les professions et sur les qualifications» (*Berufs- und Qualifikationsforschung*) est le plus utilisé pour les travaux se rapportant à la formation. Le terme «analyse des activités» est plutôt utilisé pour la préparation de l'organisation du travail et de la détermination des salaires. Toutefois, il ne s'agit pas d'un usage linguistique officiel et la ligne de démarcation entre ces deux concepts fluctue.

mique et taille de l'entreprise) soient contrôlés, et donc par là les facteurs essentiels qui influencent la manifestation concrète de l'activité des groupes de personnes interrogées. On a ainsi obtenu des descriptions richement documentées, différenciées et garanties empiriquement des activités professionnelles de l'encadrement intermédiaire. Elles englobent les dimensions de «maîtrise et utilisation de la technologie de construction», d'«organisation du processus de construction» et de «direction du personnel» et tiennent compte des évolutions technologiques, organisationnelles et sociales actuelles dans le secteur de la construction et dans les entreprises du bâtiment (Syben et al., 2005, p. 139-225). La possibilité de généraliser ces résultats a été examinée avec des experts externes; cette généralisation se justifie également par le fait qu'ils représentent actuellement la base du processus officiel de réorganisation de la formation continue conduisant à l'encadrement intermédiaire en Allemagne.

Ces descriptions ont été utilisées dans le projet comparatif international, qui n'offrait aucune marge de manœuvre pour le développement autonome d'une méthode, pour la construction de l'instrument d'enquête. Un questionnaire contenant essentiellement des questions fermées, qui ont permis de comprendre les activités de l'encadrement intermédiaire d'un niveau de complexité moyen, a été rédigé (exemples: «calcul des quantités de béton nécessaires», «connaissance et respect des réglementations environnementales», «réalisation de la planification de la construction»). Une grille détaillée des catégories, vérifiée au préalable, accompagnait également le questionnaire. Cette grille a permis, même dans le cadre d'une procédure largement standardisée, de déterminer de façon exhaustive, tout en distinguant nettement les activités de l'encadrement intermédiaire de celles des autres travailleurs intervenant sur un chantier, quelles activités sont, ou ne sont pas, effectuées par un membre de l'encadrement intermédiaire dans un pays donné. Quelques questions ouvertes offraient en outre la possibilité de compléter les réponses, mais cette possibilité n'a pratiquement pas été mise à profit.

Dans tous les pays, les enquêtes sur les activités ont été effectuées sous la forme de sondages auprès d'experts des entreprises (supérieurs, chefs du personnel), ainsi que de membres du personnel détenant un poste dans l'encadrement intermédiaire. Dans le souci de garantir la comparabilité des résultats, les entreprises interrogées dans tous les pays relevaient du secteur du bâtiment et comprenaient des effectifs à superviser compris entre 20 et 100 travailleurs environ. Compte tenu des limitations en matière de délais et de

finances, les enquêtes n'ont été menées que dans deux entreprises par pays, voire une seule dans certains cas et elles avaient donc le caractère d'études de cas (Süßmann, 2007; Borchardt et Göthlich, 2006; Goode et Hatt, 1956). De toute évidence, l'enquête n'est dès lors pas représentative d'un point de vue statistique. Néanmoins, les cas étudiés ont été sélectionnés de manière à représenter une entreprise de construction typique de la catégorie décrite correspondante. D'un point de vue méthodologique, ces entreprises représentaient donc toutes les caractéristiques importantes typiques de la majorité des entreprises de construction de cette catégorie dans le pays correspondant. Autrement dit, les activités de l'encadrement intermédiaire dans ce type d'entreprise présentent en principe l'apparence et les contours établis dans le cadre de la présente enquête.

Dans quelques pays (Autriche, Danemark, Italie, Suède et Suisse), les enquêtes ont été effectuées par des experts des différents partenaires du projet, et dans les autres (Hongrie, Pays-Bas, Pologne, République tchèque et Roumanie) par les responsables de l'enquête et les experts concernés. Pour l'Allemagne, les résultats complets du projet susmentionné, à peine finalisé, ont été mis à profit. Tous les questionnaires ont été dépouillés par les responsables de l'enquête et les résultats ont été présentés, discutés et interprétés lors d'une réunion rassemblant les experts de tous les pays participants. Étant donné le nombre restreint des cas étudiés, la vérification par les experts de la validité et de la fiabilité des résultats et l'examen de la possibilité de leur généralisation revêt une importance capitale. Étant donné que, sans exception, les experts désignés disposent d'une connaissance solide et étendue des activités mises en œuvre sur les chantiers de leurs pays respectifs, la validité générale des résultats concernant les activités de l'encadrement intermédiaire dans chaque pays est garantie (?). D'un point de vue méthodologique, les avantages d'une méthode d'enquête selon laquelle tous les pays sont examinés par des personnes provenant d'un seul pays, et dès lors à partir d'un même point de vue socio-culturel, sont du reste combinés à ceux d'une méthode dans le cadre de laquelle chaque pays est étudié par un de ses ressortissants, selon son point de vue spécifique (Niebuhr, 1991, p. 212). Les résultats pour chaque pays ont été résumés dans une description textuelle du modèle des activités typiques de l'encadrement intermédiaire du

(?) D'un point de vue méthodologique, les résultats ont évidemment de toute façon, comme tout résultat scientifique en général, un caractère hypothétique et doivent être confirmés par d'autres enquêtes. Il en serait de même avec une base empirique plus large.

secteur de la construction. Ces représentations des spécificités nationales ont formé la base de la comparaison des domaines de tâches et des activités de l'encadrement intermédiaire dans le secteur de la construction.

Analyse des carrières professionnelles

L'enquête sur les types de formation et sur les carrières professionnelles couramment suivies par les salariés afin de pouvoir assumer des tâches de l'encadrement intermédiaire dans la construction a été effectuée en plusieurs temps. Tout d'abord, des informations de base sur les formations à l'encadrement intermédiaire ont été recueillies grâce à un questionnaire standard adressé à tous les pays participant au projet. Les réponses à ce questionnaire et du matériel général complémentaire sur les systèmes de formation professionnelle ⁽⁶⁾ ont permis de dresser pour chaque pays une représentation schématique des formations et des carrières professionnelles spécifiques du secteur de la construction et menant à l'encadrement intermédiaire. Avec les experts des pays participants, on a en outre tenté de rendre comparables les volumes des formations existantes en calculant le nombre d'heures pour chaque filière de formation. Les schémas ont été vérifiés conjointement avec les experts de chaque pays (en particulier lorsque les informations disponibles fournies par les responsables de l'enquête n'ont, pour des raisons linguistiques, pas pu être exploitées) et corrigés, le cas échéant.

Enfin, toutes les informations ont été synthétisées pour chaque pays en une description textuelle propre des formations et des carrières typiques de l'encadrement intermédiaire dans le secteur de la construction. Ces représentations spécifiques de chaque pays ont formé la base de la comparaison des différentes formations et carrières.

⁽⁶⁾ Représentations des systèmes d'enseignement général et professionnel: www.eurydice.org/page/portal/eurydice; synthèses thématiques et analyses: www.trainingvillage.gr/etv/information_resources/national/vet

Formation initiale à l'encadrement intermédiaire dans le secteur de la construction en Hongrie et en Allemagne

La Hongrie et l'Allemagne ont été sélectionnées pour l'examen approfondi. En Hongrie, la formation professionnelle se déroule sous la responsabilité du système scolaire public, tandis qu'en Allemagne, elle relève largement de la responsabilité du secteur des entreprises. Les différences sont donc nettement marquées, à tel point que cette mise en contraste correspond à l'approche méthodologique de ce que l'on nomme le «most-different-systems-Designs» (concept des systèmes les plus différents) (Georg, 2005, p. 188). Des informations provenant d'autres pays seront utilisées en complément pour certains points.

Formation initiale à l'encadrement intermédiaire dans la construction en Hongrie

La formation initiale aux métiers de l'encadrement intermédiaire dans le secteur de la construction est dispensée en Hongrie dans des écoles moyennes spécialisées dans les techniques de construction. L'accès se fait généralement par les écoles moyennes techniques (*Fachmittelschulen*). La formation en école moyenne technique prend le relais des huit années d'enseignement primaire et dure quatre ans. Elle se termine donc à l'issue de douze années de scolarité par le baccalauréat et correspond ainsi au niveau du second cycle supérieur.

Le programme des deux premières années de formation (classes 9 et 10) de l'école moyenne technique est général. La spécialisation technique et l'orientation vers un secteur professionnel choisi s'effectuent pendant les troisième et quatrième années (classes 11 et 12). Au total, les quatre années de formation comptent plus de sept dixièmes de formation générale, un peu plus d'un dixième de préparation professionnelle et un dixième de stages pratiques en entreprises. Dans les écoles moyennes techniques orientées sur la construction, l'examen du baccalauréat se compose de trois matières relatives à la théorie de la construction (construction de bâtiment, calcul statique et organisation de chantier, y compris gestion d'entreprise, informatique et conception assistée par ordinateur) et d'une matière pratique.

Cette formation peut être suivie d'une formation de technicien. Celle-ci dure deux ans (classes 13 et 14). Ce type de formation en Hongrie est caractéristique des pays européens dans lesquels la formation professionnelle initiale est dispensée dans l'enseignement scolaire

public. Si l'obtention du baccalauréat général en Hongrie donne aussi accès à la formation de technicien, ce choix reste rare.

La formation de technicien comprend environ 1800 heures d'enseignement théorique plus environ 750 heures de formation pratique en atelier d'apprentissage et un stage en entreprise, soit un total de 2550 heures. Les priorités de la formation sont: l'enseignement théorique des matières relatives aux techniques de construction (levé, dessin technique, résistance des matériaux, technologie, engins de génie civil, connaissance des matériaux de construction, etc.) et l'organisation de chantiers, ce qui représente au total presque 40 % du temps de formation. Les 6 % restants sont consacrés à la formation à l'utilisation de l'informatique. La formation pratique correspond à près de 30 % du temps de formation total et se déroule, dans la majorité des cas, dans les ateliers d'apprentissage de l'établissement, mais comprend également un stage d'environ quatre semaines (soit 160 heures) dans une entreprise de construction. À peine 20 % de la formation a un contenu général, qui inclut, entre autres, les langues étrangères et le sport.

En règle générale, les diplômés sortant de la formation de technicien du bâtiment ont deux possibilités professionnelles. Ils peuvent soit travailler dans un bureau (entreprises de construction et bureaux d'étude) en tant que techniciens, principalement comme dessinateurs-constructeurs, soit aspirer au poste de *művezető* (contre-maître) dans une entreprise de construction, ce qui correspond entièrement à l'activité d'encadrement intermédiaire précédemment décrite.

Même lorsque les diplômés d'une formation technique aspirent à une carrière sur les chantiers, ils commencent généralement leur vie professionnelle en tant que technicien dans le bureau d'une entreprise de construction. Leur formation technique leur permet de faire très rapidement leurs preuves dans ce poste. Pendant cette période, ils participent surtout à la préparation et au suivi du chantier (par ex. à la préparation du travail, à la vérification des comptes, à la commande des matériaux, au règlement des salaires). Ainsi, ils apprennent d'abord à analyser ce qu'est un chantier. Ce travail représente environ 70 % de leur temps de travail et est majoritairement effectué sur ordinateur. Ils consacrent le reste de leur temps à acquérir une expérience pratique en faisant leur «apprentissage» du métier de *művezető* sur le chantier. Ils travaillent alors aux côtés d'un *művezető* expérimenté sur le chantier et apprennent à connaître par une «formation sur le terrain» les aspects réels du déroulement d'un chantier, qu'ils avaient déjà abordé au bureau à travers l'application symbolique et l'étude détaillée. Le rapport bureau/chantier

évoluera au cours du temps pour laisser une large place au travail sur le chantier. Après une expérience professionnelle de deux à trois ans, un technicien de ce type peut être employé comme *művezető* autonome.

Le passage au poste de *művezető* sur le chantier est considéré par la plupart des techniciens comme une ascension professionnelle. Un technicien a néanmoins aussi la possibilité de conserver un poste technique dans un bureau. Pour les entreprises, il est également plus facile de recruter des techniciens pour le travail de bureau que pour le poste de *művezető* sur le chantier.

Formation continue pour l'encadrement intermédiaire dans la construction en Allemagne

En Allemagne, la voie qui mène à l'encadrement intermédiaire dans le secteur de la construction consiste en une mise à l'épreuve sur le chantier. Il s'agit d'ouvriers qualifiés formés qui, dans un premier temps, se sont distingués par leur compétence et leur engagement dans la réalisation du chantier, et se sont vu confier, par la suite, de petites tâches de direction relevant des postes de l'encadrement inférieur et également, ultérieurement, des tâches propres à l'encadrement intermédiaire. Le champ d'application et la difficulté de ces tâches augmentent graduellement et leur réalisation sert en même temps à vérifier si les travailleurs sont aptes à exercer les activités de direction.

Cette forme de qualification est renforcée par des cours suivis parallèlement à l'exercice de l'activité professionnelle ou nécessitant une interruption de celle-ci (mais rarement de la relation de travail). Étant donné que ces cours sont dispensés tout à fait distinctement de la formation professionnelle initiale des ouvriers qualifiés, ils relèvent du domaine de la formation continue ⁽⁹⁾.

Différents cours correspondent aux différents degrés de la hiérarchie sur un chantier. À ce stade, nous n'examinerons que la formation continue dispensée pour la fonction de *Polier* (contremaître), c'est-à-dire le poste qui correspond à la description donnée précé-

⁽⁹⁾ En Allemagne, il existe une distinction linguistique entre *Fortbildung* et *Weiterbildung*. Le type de formation continue désignée par le terme *Fortbildung* correspond à des cours qui permettent une ascension dans la hiérarchie professionnelle. La formation continue appelée *Weiterbildung* désigne tous les cours qui servent à adapter ou à étendre les compétences, mais qui n'ont aucune conséquence sur la progression professionnelle. Ainsi, les cours qui permettent une ascension professionnelle dans le secteur de l'encadrement intermédiaire relèvent de la *Fortbildung*. Dans d'autres pays, cette distinction linguistique n'existe pas et l'on n'emploiera ici que le terme de *Weiterbildung* couramment employé en Europe.

demment et qui peut être comparé au poste de *művezető* en Hongrie. Les cours qui préparent à l'examen de contremaître sont généralement dispensés par des centres de formation pris en charge par les associations professionnelles du secteur de la construction. L'examen a lieu devant une chambre des métiers ou une chambre du commerce et de l'industrie et est régi par un règlement national ⁽¹⁰⁾.

L'admission à cet examen requiert la réussite préalable d'un examen d'ouvrier qualifié dans un métier de la construction et une expérience minimale de deux ans dans une entreprise de construction. Les candidats qui ne détiennent pas de certificat d'ouvrier qualifié peuvent eux aussi se présenter à l'examen à condition de pouvoir attester d'un minimum de six ans d'expérience dans une entreprise de construction. L'importance primordiale de l'expérience professionnelle pour l'accession au poste de contremaître est encore une fois démontrée. Néanmoins, les participants aux cours préparatoires à l'examen de contremaître doivent aujourd'hui attester en général, outre leur expérience professionnelle, d'une formation d'ouvrier qualifié.

Les cours de préparation à l'examen de contremaître comptent au total 640 heures. 140 heures sont consacrées à l'acquisition de la qualification pour la formation sur le chantier dans le cadre du système allemand de formation initiale d'ouvrier qualifié en entreprise. Les 500 heures restantes se composent uniquement de cours théoriques et correspondent à 14 ou 15 semaines complètes de cours à temps plein. Environ 50 % de ces heures portent sur les techniques de construction, un tiers sur l'organisation et la planification et environ 15 % sur la direction de personnel.

Les jeunes diplômés de ces cours passeront souvent un certain temps auprès d'un contremaître expérimenté avant de pouvoir endosser la responsabilité d'un poste de l'encadrement intermédiaire. Il arrive d'ailleurs, dans les petites entreprises, qu'un ouvrier ait déjà exercé la fonction de contremaître pendant plusieurs années avant de suivre la formation.

⁽¹⁰⁾ Quiconque a réussi cet examen a droit, en vertu de ce règlement, au titre de *geprüfter Polier* («contremaître certifié»).

Mise en contraste de la formation professionnelle pour l'encadrement intermédiaire dans la construction en Hongrie et en Allemagne

Dans un premier temps, quelques éléments centraux de la formation professionnelle à l'encadrement intermédiaire en Hongrie et en Allemagne seront comparés. Dans la recherche comparative sur la formation, ce genre de mise en contraste pure, qui ne prend pas en considération les différents contextes sociaux, est appelée une juxtaposition et est considérée comme une étape préalable de la comparaison idiographique (Cedefop, Tessaring, 1999, p. 241; Lauterbach, 2003, p. 183 et suiv.). Pour une pareille juxtaposition, il semble judicieux de choisir les éléments suivants: «base scolaire», «formation en théorie de la construction» et «acquisition d'une expérience professionnelle».

- La base scolaire en Hongrie comprend, d'un point de vue formel, douze années de scolarité et se termine par l'obtention du diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire. En Allemagne, la base scolaire comprend, dans la plupart des cas, neuf ou dix années de scolarité, ce qui correspond au diplôme du premier cycle du secondaire. Or, cette comparaison est déjà incomplète, si l'on ne tient pas compte du fait qu'en Hongrie, les classes 11 et 12 de l'école moyenne technique sont déjà fortement techniques. En Allemagne en revanche, la neuvième ou la dixième année de scolarité (premier cycle du secondaire) sont suivies d'une formation en apprentissage de trois ans qui, outre les volets pratiques se déroulant en entreprise et en centre de formation, prévoit environ 25 % du temps de formation en école professionnelle pour un enseignement théorique et général (Syben, 2000, p. 23).
- La formation à la théorie de la construction commence donc en Hongrie en classe 11, en Allemagne dès la première année de l'apprentissage en entreprise, dans le cadre des cours en école professionnelle. En Hongrie, la formation professionnelle aux métiers de l'encadrement intermédiaire du secteur de la construction comporte 1800 heures de formation à la théorie de la construction au total contre 1400 heures en Allemagne. Afin de pouvoir mieux évaluer ces chiffres, il faut prendre en considération le fait qu'en Hongrie, près des trois quarts de cette formation à la théorie de la construction sont dispensés à un niveau supérieur au deuxième cycle, tandis qu'en Allemagne, les deux tiers de cette formation sont effectués au cours du deuxième cycle.
- L'expérience professionnelle des candidats à un poste de l'encadrement intermédiaire ne peut être comparée par le calcul car elle diffère d'un individu à l'autre dans les deux pays. De manière

générale, il ressort toutefois que cette expérience est plus longue en Allemagne qu'en Hongrie, même si l'on ne tient compte que de la période qui s'est écoulée depuis la sortie de l'école moyenne technique (en Hongrie) et la fin de l'apprentissage professionnel (en Allemagne). Pour une évaluation complète, il convient de préciser ici aussi que la constitution de cette expérience professionnelle se base, en Hongrie, sur la formation formelle effectuée et sur le statut professionnel obtenu dans l'encadrement intermédiaire, tandis qu'en Allemagne, elle est déjà en général la condition requise pour l'accession à l'encadrement intermédiaire.

Cela montre donc que la juxtaposition, en tant que simple comparaison de données et d'informations issues de contextes sociaux différents, donne certes un aperçu des différences qui existent entre les formations professionnelles à l'encadrement intermédiaire des deux pays, mais elle ne peut pas vraiment les représenter, et encore moins les expliquer. La communauté de la recherche comparative en formation professionnelle est donc unanime quant à la nécessité d'analyser les variables du contexte professionnel et social et de les mettre en relation avec les éléments de formation professionnelle examinés.

Les activités de l'encadrement intermédiaire du secteur de la construction en Hongrie et en Allemagne

Activités de l'encadrement intermédiaire du secteur de la construction en Hongrie

Afin de pouvoir réaliser une description comparative des activités de l'encadrement intermédiaire du secteur de la construction en Hongrie et en Allemagne, il convient d'établir un classement des domaines d'activité en planification préparatoire, organisation de l'exécution des travaux et contrôle et documentation de celle-ci. Ce classement a déjà été élaboré dans le cadre de la recherche menée en Allemagne évoquée plus haut (Syben et al., 2005, p. 139 et suiv.) et permet un examen à la fois détaillé et structurant.

Préparation et planification du chantier

Le *művezető* est chargé de prévoir le matériel et le calendrier pour son corps de métier. En réalisant le calendrier et l'échéancier des travaux à effectuer, le *művezető* prend en compte les objectifs définis par le chef de chantier pour l'ensemble des travaux. Il est responsable de la préparation du travail, de l'élaboration des plans

de coffrage, de la décision quant au choix des machines de construction à utiliser, y compris du matériel de coffrage, du nombre et de la qualification des ouvriers nécessaires, ainsi que de la réalisation et du contrôle de l'installation du chantier.

Le levé de base du chantier est effectué par des ingénieurs géomètres. Les travaux de levé suivants (par ex. le placement des alignements, l'étalonnage des axes, la vérification des hauteurs) sont effectués par le *művezető*. Les tâches de levé au cours du processus de travail qui servent à la vérification de la qualité de l'élément de construction mis sur pied (la perpendicularité, l'horizontalité, le nivellement) sont exécutées par le *brigadier* (préparateur). Le *művezető* contrôle les résultats et est chargé du métré ⁽¹¹⁾.

Organisation de l'exécution des travaux

S'agissant de l'exécution des travaux, le *művezető* est principalement responsable de la disponibilité du matériel, des instruments et du personnel, ainsi que de l'organisation matérielle et chronologique du processus de travail et de l'utilisation de la main-d'œuvre. Cela couvre l'élaboration de planifications journalières, la participation et la surveillance d'entreprises sous-traitantes, la réorganisation des travaux en cas d'événements imprévus et la garantie d'un passage sans heurts aux travaux suivants. Concernant l'exécution des travaux dans son corps de métier, le *művezető* est totalement responsable de l'affectation et de la performance du personnel. Son travail consiste en particulier à prévoir la participation des ouvriers aux différentes tâches, à contribuer à la résolution de problèmes dans certains cas, à identifier et à corriger les erreurs commises lors de l'exécution des travaux et à motiver les ouvriers. Formellement, le *művezető* est responsable de l'évaluation de ses collègues et de l'initiation des jeunes apprentis aspirant au métier de *művezető*.

La direction, l'instruction et le contrôle directs des ouvriers ainsi que l'application directe des processus de technique de construction incombent néanmoins aux *brigadiers*, c'est-à-dire au niveau d'encadrement inférieur à celui du *művezető*.

Contrôle et documentation

Le *művezető* vérifie la qualité des matériaux livrés sur le chantier. Il veille au respect des délais et à la qualité des travaux exécutés, tâche dans laquelle il est assisté par le *brigadier*. Il rédige le journal de chantier, le journal de bétonnage, effectue le décompte horaire pour les ouvriers et tient la liste des matériaux.

⁽¹¹⁾ Le métré correspond au levé de l'édifice construit. Il sert de base à la réception de l'ouvrage et à l'établissement des factures.

Le *művezető* est également responsable des faits qui sont censés optimiser les coûts (respect des délais, durée de l'utilisation des appareils, optimisation de l'utilisation des matériaux, évitement de temps morts). Néanmoins, la prise en considération explicite des coûts du chantier n'incombe pas au *művezető* mais au chef de chantier.

Le *művezető* doit en outre veiller au respect des mesures de sécurité du travail, à la prévention des accidents et à la protection de l'environnement.

Activités de l'encadrement intermédiaire du secteur de la construction en Allemagne

Préparation et planification du chantier

La planification préparatoire du chantier incombe au bureau de préparation des travaux et/ou au chef de chantier. Cette tâche concerne avant tout la planification du matériel et du calendrier du chantier et son installation, ainsi que la préparation des travaux. Il en va de même pour les décisions relatives aux technologies utilisées (machines, appareils, système de coffrage) et aux matériaux de construction utilisés (pour autant qu'ils n'aient pas été prévus par le maître de l'ouvrage). Le choix de l'entreprise sous-traitante et son engagement relèvent du chef de chantier ou sont déterminés à l'achat. Le nombre d'ouvriers à mobiliser et leur qualification peuvent être déterminés par le chef de chantier ou également par le contremaître.

Le contremaître (*Polier*) participe à la planification tout au long de l'avancement des travaux et doit vérifier la faisabilité du calendrier. L'installation du chantier est une tâche qui incombe au contremaître.

Les travaux fondamentaux de levé sont exécutés par un bureau de géomètres. Les autres travaux de levé sont exécutés par le contremaître conformément aux mesures données par les géomètres. Les levés effectués au cours des travaux, qui servent à vérifier la qualité de la construction mise sur pied, sont exécutés par le contremaître lui-même ou par un chef d'équipe placé sous sa responsabilité. Le métré est principalement effectué par le chef de chantier et cette tâche n'incombe que rarement au contremaître.

Organisation de l'exécution des travaux

Lors de l'exécution des travaux, le contremaître est responsable de la mise en œuvre de la logistique prévue, ce qui signifie qu'il est avant tout responsable de la disponibilité du matériel, des appareils et du personnel ainsi que de l'organisation chronologique et matérielle du processus de travail et de l'affectation de la main-d'œuvre. Cela

comprend l'affectation et l'instruction des ouvriers, l'établissement d'un planning quotidien, la réorganisation des travaux en cas d'événements imprévus et la coordination des équipes. Le contremaître est également responsable de l'application directe des processus de technique de construction et de la surveillance de l'exécution des travaux. C'est également lui qui assigne les travaux aux sous-traitants et qui vérifie les résultats.

Au total, le contremaître est responsable de l'affectation et des performances du personnel, mais la direction immédiate (instruction et contrôle) incombe au chef d'équipe. Les tâches du contremaître sont, en particulier, de prévoir la planification journalière des travaux et la répartition des ouvriers en fonction des différentes tâches à accomplir et, dans les cas particuliers, d'aider à la résolution des problèmes, de surveiller l'exécution des travaux, d'identifier et de corriger les erreurs commises au cours de ceux-ci et de motiver les ouvriers. L'encouragement des ouvriers et la reconnaissance du potentiel de ses collègues (relève du contremaître) comptent, en principe, parmi les tâches du contremaître. Celles-ci incluent également l'initiation de la relève de la main-d'œuvre (chefs d'équipe et relève des contremaîtres). Dans tous les cas, le contremaître est chargé de la formation des jeunes ouvriers qui a lieu sur le chantier dans le cadre du système dual.

Contrôle et documentation

Le contremaître vérifie la qualité des matériaux de construction livrés sur le chantier. Il veille au respect des délais et à la qualité des travaux exécutés. Il est également responsable du respect des dispositions en matière de protection contre la chaleur, l'humidité, le bruit et le feu. Le contremaître rédige le journal de chantier, le journal de bétonnage, effectue le décompte horaire et tient à jour les listes de matériels.

Le contremaître est en partie responsable de la minimisation des coûts et du respect du calendrier des travaux. Il doit, pour ce faire, prévoir une utilisation économe des ressources, minimiser la durée de la mobilisation des appareils sur le chantier et éviter les temps morts dans le déroulement des travaux.

Les tâches du contremaître comprennent également la garantie du respect des mesures de sécurité du travail, la prévention des accidents et la protection de l'environnement.

Comparaison des activités de l'encadrement intermédiaire dans le secteur de la construction

L'examen comparatif du *művezető* en Hongrie et du contremaître en Allemagne révèle que tous deux accomplissent globalement les mêmes tâches. Les différences semblent relativement minimes. Néanmoins, si l'on examine, comme l'exige la méthode idiographique, la relation entre le type d'activités et le type de formation professionnelle pour chaque pays, des différences caractéristiques apparaissent, qui entraînent des conséquences significatives.

L'activité du *művezető* en Hongrie et celle du contremaître en Allemagne est apparemment identique, surtout en ce qui concerne l'installation du chantier, l'organisation de l'exécution des travaux et la disponibilité matérielle et chronologique des ressources pour le processus de construction. Tous deux sont également responsables de la qualité de l'exécution des travaux, du respect des délais et des coûts ainsi que de la documentation des processus menés sur le chantier.

Des différences apparaissent en revanche dans la manière de participer à la planification préparatoire d'un projet de construction. En Allemagne, le contremaître se voit transmettre la planification finalisée et la préparation des travaux élaborées par le chef de chantier ou par le bureau de préparation des travaux. En Hongrie, le *művezető* reçoit du chef de chantier, responsable de toute la construction, des instructions cadres sur la base desquelles il procède en toute autonomie à la planification matérielle et des délais pour une partie de l'ouvrage. En Allemagne, de pareilles tâches de planification n'incombent pas au contremaître. Le contremaître allemand est certes chargé de la préparation matérielle et de la détermination des délais d'exécution des travaux pour les 14 jours à venir, conformément à la planification prévue, mais sa tâche consiste avant tout à vérifier la faisabilité du calendrier élaboré par les ingénieurs des bureaux et à le mettre en œuvre concrètement.

Cette différenciation dans les activités correspond tout à fait aux différents types de formation dans les deux pays. La formation du *művezető* en Hongrie est principalement axée sur l'acquisition de connaissances formelles et de capacités d'analyse qui le rendent apte à la mise en œuvre matérielle et au respect des délais et à l'élaboration de la préparation des travaux. Le contremaître allemand apprend lui aussi ces tâches dans une certaine mesure, mais sa compétence réside avant tout dans l'application des connaissances acquises par expérience au cours de sa carrière professionnelle. Cette interprétation est étayée par deux autres constats. En Hongrie, le *művezető* est chargé de sélectionner le matériel de chantier à utiliser et les matériaux de coffrage à employer et de réaliser le métré.

En Allemagne, ces tâches ne seront jamais, ou très rarement, exécutées par un contremaître. Elles incombent au chef de chantier, qui, en règle générale, est un ingénieur de la construction.

On aboutit à un constat identique lorsqu'on analyse la répartition des tâches sur les chantiers en République tchèque. Là aussi, la formation du *mistr*, poste qui correspond à la fonction étudiée ici dans l'encadrement intermédiaire, est semblable à celle du *művezető* en Hongrie, c'est-à-dire une conception technique et orientée vers l'acquisition de connaissances formelles et d'aptitudes à l'analyse (ici aussi, cette formation est naturellement complétée par une expérience pratique). La division des travaux sur le chantier est analogue à celle qui prévaut en Hongrie: le *mistr* sur les chantiers tchèques endosse des responsabilités plus importantes en matière de planification et de préparation des travaux que le contremaître en Allemagne. Cette forme de division des travaux était particulièrement visible dans l'une des entreprises visitées, possédée et gérée exclusivement par des Tchèques, plus que dans une autre où une influence allemande était perceptible dans la gestion, puisqu'il s'agissait d'une succursale d'un groupe de construction allemand.

Il est, dans ce contexte, extrêmement intéressant d'analyser la répartition des tâches sur les chantiers néerlandais et les tâches accomplies par le *uitvoerder* (responsable d'exécution, poste de l'encadrement intermédiaire correspondant). En effet, il n'existe apparemment pas de «modèle néerlandais» unique, mais l'emploi du *uitvoerder* est déterminé par son cursus de formation. Tandis qu'un *uitvoerder* qui a suivi une formation dans le cursus scolaire ou dans une école supérieure spécialisée pourra être chargé de tâches techniques difficiles en matière de planification, le *uitvoerder* ayant effectué sa formation par apprentissage en entreprise aura tendance à diriger et à surveiller l'exécution des travaux sur le chantier.

La forme de la division du travail dans les pays comparés ici correspond donc au type de formation professionnelle. Le *művezető* (tout comme le *mistr* et le *uitvoerder* formés dans le cursus scolaire) dispose d'une formation de technicien qui, d'une certaine manière, s'apparente bien plus à la formation d'un ingénieur qu'à celle d'un ouvrier. Pour l'activité d'encadrement intermédiaire sur le chantier, le *művezető* a besoin d'une expérience pratique complémentaire, qu'il obtiendra dans les différentes phases de sa carrière professionnelle. Le *művezető* est également chargé des travaux de planification puisqu'il y a été formé et que cela correspond à son rôle professionnel et à l'idée qu'il se fait de son métier. En Allemagne en revanche, le contremaître (comme le contremaître autrichien et le *uitvoerder* formé en entreprise) tire essentiellement ses compétences

professionnelles de son expérience pratique, l'enseignement de connaissances formelles et analytiques n'intervient que dans une mesure plus restreinte. Par conséquent, il sera moins chargé des activités de planification, mais on attendra de lui l'organisation de l'exécution des travaux sur le chantier, ce qui correspond à son expérience et à l'idée qu'il se fait de son métier.

À ces différences, que l'on constate d'une certaine manière «d'un côté» de la division du travail sur les chantiers, s'ajoutent des différences complémentaires «de l'autre côté». Si, en Allemagne, le contremaître est effectivement le supérieur direct et, en tant qu'agent de maîtrise, le supérieur présent sur le chantier, le *művezető* en Hongrie ne dirige pas directement les ouvriers, mais s'en remet au *brigadier* qui transmet lui-même ses instructions aux ouvriers. Or, cela a également un lien logique avec le type de formation et son inscription dans le contexte social. En Allemagne, le contremaître, et en Hongrie, non pas le *művezető* mais le *brigadier* (tout comme le *uitvoerder* hollandais formé en entreprise) sont passés de la condition d'ouvrier à un poste de dirigeant. Le *művezető*, le *mistr* et le *uitvoerder* qui a suivi un cursus scolaire sont au contraire passés par un type de formation professionnelle qui les a, pour ainsi dire, fait directement accéder aux métiers de l'encadrement intermédiaire sans qu'ils passent par le statut d'ouvrier.

Carrières professionnelles de l'encadrement intermédiaire en Hongrie et en Allemagne

Ce rapport manifeste entre la forme spécifique d'une formation professionnelle et celle d'une activité professionnelle rappelle naturellement la thèse de «l'effet sociétal», développée dans les années 1970 par Burkart Lutz, Marc Maurice et d'autres (Lutz, 1979; Maurice et. al., 1982; également Maurice, 2000). Dans le cadre d'une étude comparative menée dans des entreprises aux technologies de production et aux produits identiques ou similaires, ils avaient constaté des formes très différentes d'activités, d'effectifs et d'hierarchies d'entreprises et avaient pu les expliquer par l'interdépendance complexe existant entre l'organisation des travaux et la formation professionnelle. Nous constatons ici un effet similaire du contexte social chaque fois que l'on examine la relation spécifique entre le type de formation professionnelle et les modèles de carrières professionnelles à caractère fortement sociétal.

En Hongrie, le *művezető*, qui a fréquenté une école moyenne technique, a atteint le niveau du second cycle du second degré et

a ensuite effectué une formation technique. Il a ainsi décidé, à l'issue de son cursus en école moyenne technique, de ne pas entrer dans une école professionnelle pour y suivre une formation d'ouvrier qualifié en trois ans. Sa qualification, mais aussi son statut de diplômé de formation technique, lui ouvrent la voie des métiers de l'encadrement intermédiaire. Occuper une position sur le chantier suppose évidemment que les compétences formelles et analytiques acquises au cours de la formation soient complétées par une expérience pratique. Mais il acquiert cette expérience pratique sur la base de son statut de technicien. C'est le type de la formation qui confère au *művezető* ce statut professionnel et social et qui lui ouvre ces possibilités professionnelles.

En Allemagne, le poste de contremaître est une fonction de promotion. À l'issue du premier cycle du second degré, les contremaîtres ont déjà effectué une formation d'ouvrier qualifié. Ils ont déjà exercé ce métier et ont été distingués essentiellement par leur compétence pratique pour un poste et une fonction dans l'encadrement intermédiaire. L'acquisition de connaissances formelles et de capacités d'analyse n'est pas sans importance pour cette fonction, mais vient nettement après la compétence reposant sur l'expérience professionnelle. Aussi le savoir formel n'est-il pas acquis dans une formation classique, mais plutôt dans une formation continue qui dure plusieurs années après la fin de la formation d'ouvrier qualifié et qui a un contenu plus limité.

La participation à une formation continue de contremaître suppose le désir d'accéder à l'encadrement intermédiaire. Elle n'a d'ailleurs de sens que si l'apprenant a cet objectif professionnel, car elle n'offre aucun autre débouché. Le diplôme de l'école de techniciens en Hongrie offre au contraire différentes possibilités professionnelles. Celles-ci incluent notamment le poste de *művezető*, mais en comptent aussi d'autres.

Avec sa formation, son type de savoir et de compétence et sa compréhension des rôles professionnels, le technicien hongrois peut suivre une formation en école supérieure et le fait du reste assez souvent. Les jeunes diplômés des écoles techniques supérieures commencent aussi leur carrière au poste de *művezető*, ce qui leur permet d'accéder plus tard au poste de chef de chantier. En outre, le diplômé d'une formation de techniciens en Hongrie a la possibilité de devenir contrôleur technique. Après avoir acquis une dizaine d'années d'expérience, il peut, pour ce faire, suivre une formation continue dispensée dans une école supérieure, qui englobe les aspects financiers, juridiques et techniques de la construction, ainsi que celui de la qualité, et qui est sanctionnée par un examen.

Une telle formation continue n'est pas offerte au contremaître allemand. Elle ne serait d'ailleurs pas adaptée au profil de compétences qu'il a acquis à ce stade. En Allemagne, il est exceptionnel qu'un contremaître s'engage dans une formation d'ingénieur. Il arrive, dans les petites et moyennes entreprises, qu'un contremaître soit chargé de tâches de direction du chantier. Mais cela se produit précisément en raison de ses connaissances professionnelles reposant sur l'expérience et de sa compétence professionnelle pratique, et non parce que ses compétences et ses connaissances équivalent à celles d'un ingénieur. Il est très rare qu'un contremaître franchisse les portes d'une école supérieure.

La formation, le type de connaissances et de compétences et l'idée qu'il se fait de son métier font du contremaître allemand, même en tant que membre de l'encadrement intermédiaire, un ouvrier qui s'est distingué des autres et qui, certes, connaît le monde des ingénieurs, mais en reste exclu par une ligne de démarcation bien nette. À l'inverse, un diplômé d'une formation de technicien ou d'ingénieur civil ne remplira pas la fonction de contremaître. Même un étudiant qui, pour une raison quelconque, n'a pas terminé ses études d'ingénieur, ne sera généralement pas contremaître (s'il n'a pas tourné le dos au secteur du bâtiment par déception), mais technicien du bâtiment. La raison apparente à cet état de fait est que la qualification formelle et analytique d'un technicien ou d'un ingénieur n'est, dans sa nature, pas appropriée aux tâches devant être accomplies sur un chantier par un contremaître. Le fait que la fonction de contremaître corresponde au poste le plus avancé de la carrière d'ouvrier qualifié pourrait importer au moins autant. Par conséquent, le poste de contremaître relève du contexte social des métiers ouvriers ⁽¹²⁾.

Cela signifie, à l'inverse, que le poste de contremaître représente pour le lauréat d'une formation d'ouvrier qualifié une option professionnelle et sociale réalisable. Le jeune ouvrier qualifié a également la possibilité de suivre une formation d'ingénieur du bâtiment, mais ce serait une solution alternative, non pas une succession logique. Il devrait soit prendre la décision avant d'embrasser la carrière de contremaître, soit revoir les décisions qui l'ont mis sur la voie du poste de contremaître. L'ascension de l'ouvrier qualifié s'achève au poste de contremaître.

En Hongrie, le lauréat d'une formation d'ouvrier spécialisé n'a quasiment aucune chance de se hisser jusqu'au poste de *művezető*. En

⁽¹²⁾ Même si le contremaître est considéré par la sécurité sociale et selon la convention collective comme un employé.

théorie, il peut certes suivre une formation de technicien, mais cela est aussi rare que de voir un contremaître allemand fréquenter une école supérieure. Les entreprises justifient ce phénomène par le fait que le *művezető* n'a des compétences ni pour diriger les autres travailleurs, ni pour effectuer les tâches administratives, c'est-à-dire exactement les conditions formelles et sociales justifiant le statut professionnel du technicien de l'encadrement intermédiaire. Si un ouvrier qualifié hongrois souhaite progresser d'un point de vue professionnel, il doit également faire un choix car il n'a pas la possibilité d'enchaîner les postes. Il doit quitter son emploi d'ouvrier afin de suivre une formation de technicien. Il devrait alors (pouvoir) revoir la décision portant sur sa formation qui lui avait permis de devenir ouvrier qualifié. Le passage direct d'ouvrier qualifié à *művezető* est aussi rare que celui de contremaître à ingénieur du bâtiment.

Perspectives

Burkart Lutz a évoqué le risque que comportait la seule démonstration de l'action de «l'effet sociétal», à savoir le constat de l'impossibilité de comparer les systèmes de formation et les contextes sociaux (Lutz, 1991, p. 104 et suiv.). En particulier, l'apprentissage mutuel serait difficilement réalisable. En effet, la prise en considération du contexte sociétal montre tout d'abord et surtout ce qui ne va pas, ou tout au moins ce qui ne va pas d'emblée.

Il est donc devenu évident que les changements dans la manière de préparer aux métiers de l'encadrement intermédiaire dans le secteur de la construction en Allemagne (et dans les autres pays dotés d'un système dual de formation professionnelle) pourraient avoir de graves effets sur les travailleurs, les entreprises et le secteur. Incontestablement, le système de formation professionnelle pour l'encadrement intermédiaire en vigueur jusqu'à présent en Allemagne nécessite d'être amélioré (Syben et al, 2005, p. 12 et suiv.). Néanmoins, si l'on se rapprochait d'une formation professionnelle orientée vers une qualification formelle et analytique, l'accession des ouvriers qualifiés et motivés au poste de contremaître grâce à l'expérience serait encore plus réduite qu'elle ne l'est déjà. Cela aurait des conséquences négatives prévisibles sur l'attrait des métiers d'ouvriers qualifiés, sur l'orientation professionnelle des jeunes et sur la motivation au travail des jeunes ouvriers. Ce serait en effet leur ôter une possibilité d'ascension sociale par l'intermédiaire de la mise à l'épreuve professionnelle. Il est difficilement imaginable que cela n'ait pas de conséquences sur l'intérêt porté à la profession et sur la possi-

bilité, pour les entreprises, de recruter des jeunes compétents et motivés pour les métiers ouvriers du secteur du bâtiment.

Si une modernisation de la formation professionnelle à l'encadrement intermédiaire en Allemagne aboutit à un renforcement des compétences formelles analytiques, alors de nouvelles possibilités de passage à d'autres types de formation continue ou d'emploi peuvent et doivent être créées. Cela vaut tant sur le plan horizontal, pour des activités de même niveau en dehors du chantier, que sur le plan vertical, pour des possibilités de promotion vers des postes supérieurs à celui de contremaître.

En Hongrie en revanche (et dans les pays qui ont un système éducatif analogue), la perspective d'une ascension professionnelle fondée sur l'expérience pour les ouvriers qualifiés vers les métiers de l'encadrement intermédiaire pourrait accroître l'attrait des métiers du bâtiment et la motivation au travail des jeunes ouvriers. Cette possibilité n'existe pas pour l'instant. Il faudrait alors aussi repenser les métiers de l'encadrement intermédiaire pour les diplômés d'une formation continue, sans quoi les changements dans la formation professionnelle n'auraient aucun effet.

Dans tous les cas, la comparaison idiographique nous apprend que les changements doivent être appréhendés avec précaution. En effet, la forme actuelle des systèmes de formation professionnelle ne tient pas au hasard. Elle résulte d'une mise en adéquation accrue avec le système de production et le système social de reproduction de la capacité de travail (Hall et Soskice, 2004; Maurice et Sorge, 2000). Démanteler ce contexte serait extrêmement difficile, notamment parce que ces relations existent depuis des décennies. Cela pourrait également avoir des conséquences négatives imprévisibles et des effets secondaires indésirables.

Dans certaines circonstances, le système néerlandais, composé d'une formation scolaire et d'une formation en entreprise en parallèle, est une manière aussi pragmatique qu'intelligente de créer des structures qui peuvent s'adapter avec souplesse aux différents intérêts et exigences des travailleurs et des entreprises.

De nouvelles exigences émanant du système de l'emploi peuvent en effet également contraindre à des changements dans la formation professionnelle, qui ne sont que difficilement applicables au sein d'un système complexe. Les mutations structurelles du secteur du bâtiment auront donc pour conséquence des exigences croissantes en matière de technologie et d'organisation pour les ouvrages et le processus de construction. Cela peut facilement entraîner la nécessité d'une augmentation des compétences formelles analytiques de l'encadrement intermédiaire. Alors que les pays dans lesquels l'en-

cadrement intermédiaire est déjà qualifié plutôt par les connaissances formelles et par les compétences d'analyse pourraient vraisemblablement s'adapter aux changements sans grande difficulté, la carrière professionnelle fondée sur l'expérience serait soumise à une certaine pression.

En Allemagne, quelques grandes entreprises de construction ont déjà réagi. Sans limiter la formation continue des contremaîtres liée à l'expérience, elles ont mis en place des formations supplémentaires internes pour quelques postes de l'encadrement intermédiaire, qui dispensent davantage de compétences analytiques formelles par rapport à la formation traditionnelle de contremaître, sans pour autant viser le niveau d'un ingénieur du bâtiment sortant d'une école supérieure.

La fonction méliorative de la comparaison des systèmes de formation professionnelle pourrait ainsi être mise en relation de façon intelligente avec la fonction idiographique. Le fait d'apprendre de ses voisins ne serait alors pas une adaptation aveugle des «meilleures pratiques» présumées dont la fonction et le sens demeurent incompris dans le cadre des contextes respectifs de leur création. Il s'agirait plutôt de l'insertion judicieuse de nouveaux éléments qui renforceraient et enrichiraient la fonction de la formation professionnelle dans son propre contexte social.

Bibliographie

- Borchardt, A.; Göthlich, St. E. Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien. In: Albers, S.; Klapper, D.; Konradt, U.; Walter, A.; Wolf, J. (dir.) *Methodik der empirischen Forschung*. Wiesbaden, 2006, p. 37-54.
- Breunig, C. *Journalismus der 90er Jahre: Job-Profile, Einstieg, Karrierechancen*. Munich, 1993.
- Bullinger, H.-J. (dir.) *Qualifikationen im Wandel*. Bielefeld, 2006.
- Bullinger, H.-J.; Schmidt, S.-L.; Schömann, K.; Tessaring, M. (dir.) *Früherkennung von Qualifikationserfordernissen*. Bielefeld, 2003.
- Cedefop; Schmidt, S.-L.; Strietska-Ilina, O.; Tessaring, M.; Dworschak, B. (dir.) *Ermittlung künftiger Qualifikationserfordernisse*. Cedefop reference series, 59. Luxembourg, 2005.
- Cedefop; Sellin, B. *Anticipation of Occupation and Qualification Trends in the EU*. Thessalonique, 2001.
- Cedefop; Tessaring, M. *Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel. Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa (Synthesebericht)*. Thessalonique, 1999.

- Clement, U.; Le Mouillour, I.; Walter, M. (dir.) *Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa*. Bielefeld, 2006.
- Collectif d'auteurs (Löns, R.; Ott, J.; Pornschlegel, H.; Rüger, S.; Tillmann, H.; Dörfer, G.; Kühl, J.; Mollwo, I.; Stooß, F.; Troll, L.; Ulrich, E.) Qualifikations- und Arbeitsanalyse. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7^e édition, 1974, p. 164-189.
- Dostal, W.; Kupka, P. (dir.) *Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel. Beiträge 240 zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Nuremberg, 2001.
- Ekardt, H.-P. Arbeitsorientierte Berufsforschung in hochschuldidaktischer Absicht. In: Teichler, U. (dir.) *Hochschule und Beruf*. Francfort-sur-le-Main/New York, 1979, p. 84-112.
- Gastrock, G. *Neue Ansätze der Berufs- und Qualifikationsforschung*. Bad Honnef, 1984.
- Georg, W. Vergleichende Berufsbildungsforschung. In: Rauner, F. (dir.) *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld, 2005, p. 186-193.
- Goode, W.J.; Hatt, P.K. Die Einzelfallstudie. In: König, R. (dir.) *Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung*. Cologne et Berlin, 1956, p. 299-313.
- Grünewald, U. (en collaboration avec Degen, W.) *Qualifikationsforschung und berufliche Bildung*. Berlin, 1979.
- Hall, P. A.; Soskice, D. *Varieties of Capitalism*. Oxford, 2004.
- Hartung, D.; Nuthmann, R.; Teichler, U. *Bildung und Beschäftigung*. Munich, New York, Londres, Paris, 1981.
- Hasler, B.; Herms, O.; Kleiner, M. *Curriculumentwicklung mittels berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung*. Brême, 2002.
- Hilbert, C.; Mytzek, R. en collaboration avec Neugart, M., et Leschke, J. *Strategische und methodische Ansatzpunkte zur Ermittlung des regionalen Qualifikationsbedarfs*. Centre scientifique de Berlin, document de réflexion n° FS I 02 211; Berlin, 2002.
- Lauterbach, U.; Mitter, W. Theory and Methodology of International Comparison. In: Cedefop (dir.) *Vocational education and training – the European research field*, rapport de contexte, 1998, vol. II. Luxembourg, 1998, p. 235-271.
- Lauterbach, U. *Vergleichende Berufsbildungsforschung*. Baden-Baden, 2003.
- Lutz, B. Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich – Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen. In: Mendius, H.-G. (dir.) *Betrieb - Arbeitsmarkt - Qualifikation I*, Francfort-sur-le-Main/Munich, 1976, p. 83-151.

- Lutz, B., Die Grenzen des 'effet sociétal' und die Notwendigkeit einer historischen Perspektive. In: Heidenreich, M.; Schmidt, G. (dir.) *International vergleichende Organisationsforschung*. Opladen, 1991, p. 91-105.
- Maurice, M.; Sellier, F.; Silvestre, J.-J. *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne: essai d'analyse sociétale*. Paris, 1982.
- Maurice, M. The paradoxon of societal analysis. A review of the past and prospects for the future. In: Maurice, M.; Sorge, A. (dir.) *Embedding Organizations. Societal Analysis of Actors, Organizations and Socio-Economic Context*. Amsterdam et Philadelphia, 2000, p. 13-36.
- Maurice, M.; Sorge, A. (dir.) *Embedding Organizations. Societal Analysis of Actors, Organizations and Socio-Economic Context*. Amsterdam et Philadelphia, 2000.
- Mulder, M.; Wesselink, R.; Bruijstens, H.C.J. Job profile research for the purchasing profession. *International Journal of Training and Development*, édition 2005, p. 185-204.
- Niebuhr, J. Produktinnovationen in Klein- und Mittelbetrieben des Maschinenbaus in Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland. In Heidenreich, M.; Schmidt, G. (dir.) *International vergleichende Organisationsforschung*. Opladen, 1991, p. 211-221.
- Offe, C. Bildungssystem, Beschäftigungssystem, Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In: Roth, H.; Friedrich, D. (dir.) *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Band I. Gutachten und Studien der Bildungskommission*. 50. Stuttgart, 1975, p. 217-252.
- Pätzold, G.; Busian, A.; von der Burg, J. *Europäische Herausforderungen und Potenziale der Qualifikationsforschung in der beruflichen Bildung*. Paderborn, 2007.
- Rauner, F. *Qualifikationsforschung und Curriculum: Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung*. Bielefeld, 2004.
- Schömann, K. (dir.) *Qualifikationen von morgen*. Bielefeld, 2001.
- Süßmann, J. (dir.) *Fallstudien: Theorie - Geschichte - Methode*. Berlin, 2007.
- Syben, G. Fachkraft oder Hilfskraft: Wieviel Qualifizierung braucht der Bauarbeiter? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (dir.) *Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Dokumentation des 3. BIBB-Fachkongresses vom 16.-18. Oktober 1996 in Berlin*. Berlin, 1996, p. 416-419.

- Syben, G. *Die Baustelle der Bauwirtschaft. Unternehmensorganisation und Arbeitskräftepolitik auf dem Wege ins 21. Jahrhundert.* Berlin, 1999.
- Syben, G. *Vergleich der Systeme der beruflichen Bildung in der Europäischen Bauwirtschaft.* Manuscrit. Brême et Bruxelles, 2000.
- Syben, G.; Gross, E.; Kuhlmeier, W.; Meyser, J.; Uhe, E. *Weiterbildung als Innovationsfaktor.* Berlin, 2005.
- Teichler, U. (dir.). *Hochschule und Beruf. Problemlagen und Aufgaben der Forschung.* Francfort-sur-le-Main/New York, 1979.
- Weißbach, H.J. *Planungswissenschaft. Eine Analyse der Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsformen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in der Bundesrepublik Deutschland.* Gießen: Lollar, 1975.

À lire

Rubrique réalisée par Bettina Brenner du service documentation du Cedefop, avec l'appui des membres du Réseau européen de référence et d'expertise (ReferNet) ⁽¹⁾

Union européenne:
politiques, programmes, études

**L'art du *networking*: réseaux européens pour l'éducation /
Holger Bienzle [et al.]**

Vienne: Die Berater Human Concern, 2008 – 127 p.

(disponible aussi en EN et DE)

ISBN 978-39502335-0-6

Rares sont les domaines d'action éducative où la notion de réseau ou de *networking* n'a pas été postulée comme principe guide et compétence clé des praticiens à tous les niveaux de la hiérarchie. Les réseaux et le *networking* sont généralement considérés comme ayant un fort potentiel pour résoudre les problèmes structurels dans l'éducation. Cette publication traite d'un type particulier de réseau éducatif: les réseaux européens dans le cadre des programmes de financement UE pour l'éducation et la formation. Elle s'adresse à des professionnels de l'éducation – professeurs, formateurs, développeurs de programme, managers, chercheurs et évaluateurs – qui sont déjà impliqués dans des réseaux ou qui souhaitent l'être à l'avenir. Alors que la publication se focalise principalement sur l'éducation des adultes et l'enseignement scolaire et leurs mécanismes de financement correspondants dans le Programme Éducation et formation tout au long de la vie de la Commission européenne – Grundtvig et Comenius –, nous considérons la majeure partie de son contenu comme pertinente aussi pour d'autres branches du programme – réseaux pour la formation professionnelle, l'enseignement supérieur et dans les sous-programmes transversaux pour les Langues et l'Information et les Technologies de communication – et même en partie pour des activités de *networking* dans d'autres domaines comme le développement culturel ou régional.

<http://www.niace.org.uk/euoweaving/docs/The-Art-of-Networking-F.pdf>

(¹) http://www.cedefop.europa.eu/etv/Projects_Networks/Refernet/default.asp

**Systems, institutional frameworks and processes
for early identification of skill needs /****Cedefop; Olga Strietska-Illina et Manfred Tessaring**[Systèmes, cadres institutionnels et processus de détection
précoce des besoins de compétences]Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes,
2007 – 234 p. (Cedefop Panorama; 135).

ISBN 92-896-0391-7. ISSN 1562-6180

Ce volume donne un aperçu des systèmes de détection précoce des besoins de compétences en République tchèque, en Estonie, en France, en Allemagne, en Irlande, aux Pays-Bas, en Roumanie, au Royaume-Uni, aux États-Unis et dans d'autres pays. Cette publication présente également les résultats de deux ateliers. Le premier portait sur la façon dont les différents niveaux de détection des besoins de compétences peuvent se compléter mutuellement et contribuer au développement d'un système national. Le second atelier concernait la transposition dans les politiques et les pratiques des résultats de recherches sur la détection précoce des besoins de compétences.

[http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/
Bookshop/467/5176_en.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/467/5176_en.pdf)

**Future skill needs in Europe: medium-term forecast:
synthesis report / Cedefop**[Futurs besoins en compétences en Europe:
prévision à moyen terme: rapport de synthèse]Luxembourg: Office des publications officielles des
Communautés européennes, 2008 – 121 p. (Cedefop information series).

ISBN 978-92-896-0500-7

Cette étude aboutit à la conclusion que la demande de compétences et de qualifications augmente dans la plupart des professions, y compris dans les emplois peu qualifiés, en raison du développement continu du secteur des services et de considérables changements technologiques et organisationnels. Les prévisions du Cedefop, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, portent sur la période allant jusqu'en 2015. Elles montrent que la longue transition des pays européens vers une économie de moins en moins axée sur le secteur primaire et l'industrie et de plus en plus tournée vers les services n'est pas encore achevée. Les nouveaux États membres, notamment, sont toujours en plein

processus. Cette transition est toutefois progressive: les secteurs traditionnels emploient toujours un grand nombre de personnes et continueront de le faire à moyen terme. Cette donnée reste inchangée quel que soit le scénario envisagé par les prévisions («optimiste» ou «pessimiste»).

http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/485/4078_en.pdf

Employment in Europe 2007

Commission européenne, Direction générale de l'emploi et des affaires sociales. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2007 – 318 p.
ISBN 978-92-79-06669-6. ISSN 1016-5444

Il s'agit de la 19^e édition du rapport *Employment in Europe*, qui constitue l'un des outils les plus importants grâce auxquels la Commission aide les États membres à analyser, élaborer et mettre en œuvre leur politique de l'emploi. Ce rapport brosse le tableau de la situation de l'emploi dans l'UE et se concentre sur un nombre limité de sujets prioritaires pour la politique de l'emploi à l'échelon communautaire. Les thèmes généraux de l'édition de cette année sont une approche de l'emploi fondée sur le cycle de vie, la flexicurité et l'évolution de la part des revenus du travail (soit la part de la valeur ajoutée qui est attribuée au travail). Le rapport continue donc de documenter le débat général sur la flexicurité, tout en fournissant des analyses à l'appui de la communication de la Commission sur la jeunesse. Il contient une annexe statistique: indicateurs macro-économiques, pourcentage de croissance annuelle, indicateurs clés de l'emploi, sources de données et définitions.

http://ec.europa.eu/employment_social/employment_analysis/employ_2007_fr.htm

**Modernisierung beruflicher Bildung: Leitziele und
Prioritäten auf dem Weg zum wettbewerbsfähigen
Wirtschaftsraum der Welt / Sandra Bohlinger**

[Modernisation de la formation et de l'enseignement professionnels:
principaux objectifs et priorités sur la voie de l'espace économique
le plus compétitif au monde]

Göttingen: Cuvillier, 2007 – 124 p.

ISBN 978-3-86727-154-7

Les effets des mécanismes et des instruments de contrôle à l'œuvre dans la formation professionnelle ne sont guère connus. L'auteur propose un aperçu des stratégies et priorités politiques fondamentales mises en œuvre dans ce secteur, en identifiant et en mettant en évidence leurs modes d'influence et leurs effets. Les stratégies soumises à l'analyse sont les suivantes: 1) l'introduction du cadre européen des certifications dans le contexte des cadres nationaux de certifications, y compris les systèmes européens de transfert de crédits d'apprentissage ECTS et ECVET; 2) une analyse de la mobilité géographique dans le contexte de la politique de la formation professionnelle; 3) les stratégies d'internationalisation de la formation professionnelle, y compris l'assurance qualité; 4) les fonctions et l'impact des mesures en faveur de la formation professionnelle des chômeurs et des personnes menacées de chômage.

**International:
information, études comparatives**

**International perspectives on teachers and lecturers
in technical and vocational education /
Philipp Grollmann, Felix Rauner (dir.)**

[Perspectives internationales pour les enseignants et chargés de cours
dans l'enseignement technique et professionnel]

Dordrecht: Springer, 2008 – 334 p. (Technical and Vocational
Education and Training: Issues, Concerns and Prospects; 7)

ISBN 978-1-4020-5703-8

Ce livre donne un aperçu de l'histoire et de la situation actuelle de l'enseignement technique et professionnel dans un grand nombre de pays. Il contient des études des profils des enseignants et des chargés de cours et de leurs pratiques éducatives en Allemagne, au Brésil, au Danemark, en Chine, en France, au Japon, en Norvège,

en Turquie, au Royaume-Uni et aux États-Unis. Tous les chapitres suivent une structure commune qui permet au lecteur de cibler facilement des aspects spécifiques. Une introduction générale intègre le contenu du livre dans le contexte général actuel de l'enseignement et la formation techniques et professionnels.

**Work, learning and sustainable development:
opportunities and challenges /**

John Fien, Rupert Maclean et Man-Gon Park (eds.)

[Travail, apprentissage et développement durable: possibilités et défis]
Dordrecht: Springer, 2008 – 445 p. (Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects; 8)
ISBN 978-1-4020-8193-4

Ce livre est le premier à proposer une présentation détaillée de la façon dont les pays, les systèmes éducatifs et les institutions ont répondu à la demande d'intégration de la formation pour le travail, de la citoyenneté et de la durabilité lors du deuxième congrès international sur l'enseignement technique et professionnel qui s'est tenu à Séoul en 1999. Les discussions sur le thème central du congrès de Séoul, à savoir l'apprentissage tout au long de la vie et la formation pour tous, une passerelle pour l'avenir, sont arrivées à la conclusion qu'une nouvelle théorie du développement et de l'enseignement technique et professionnel (ETP) était nécessaire. Cet ouvrage présente les nombreuses initiatives internationales qui ont cherché à mettre de telles recommandations en pratique. Il comprend des études de cas de réformes de la politique nationale d'ETP, des programmes réorientés, des programmes de gestion durable des campus, et des exemples d'approches innovantes d'intégration de l'apprentissage en ETP avec la formation sur le poste de travail et les services d'intérêt général. Il se penche également sur les problèmes et les défis rencontrés et les façons d'aller de l'avant. Les études de cas présentent des initiatives dans un grand nombre de pays et de régions du monde, et comprennent des auteurs originaires des pays suivants: Royaume-Uni, Allemagne, Finlande, Canada, États-Unis, Australie, Afrique du Sud, Chine, République de Corée, Inde, Pakistan et Philippines.

Key indicators of the labour market 2008

[Indicateurs clés du marché du travail 2008]

5^e éd. Genève: OIT, 2008 – 1020 p. + CD-ROM

ISBN 9789221201250

Les indicateurs clés du marché du travail (ICMT) représentent un vaste outil de référence utile, qui permet de satisfaire la demande sans cesse croissante d'informations régulières, précises et accessibles sur le monde du travail en constante évolution. L'ouvrage comprend toutes les statistiques de base utilisées pour calculer les 20 indicateurs clés du marché du travail qui permettent aux chercheurs de comparer et de mettre en contraste les économies et les régions au fil du temps. La cinquième édition des ICMT comprend également un logiciel interactif qui permet de trouver rapidement et simplement toutes les informations utiles.

<http://www.ilo.org/public/english/employment/strat/kilm/>

Vocations and learning: studies in vocational and professional education

[Formation: études sur l'enseignement professionnel]

Dordrecht: Springer, 2008 – ISSN 1874-785X

Cette nouvelle revue académique à comité de lecture constitue un forum international pour les articles portant sur le vaste domaine des apprentissages professionnels dans plusieurs contextes: établissements d'enseignement professionnel, écoles, universités, lieux de travail, environnements domestiques, organismes bénévoles, et autres. Les thèmes abordés sont notamment les programmes et les pratiques pédagogiques appliquées dans l'enseignement professionnel, le rôle et la nature des connaissances dans l'enseignement professionnel, la relation entre le contexte et l'apprentissage dans un environnement professionnel, des analyses des pratiques et des politiques d'éducation dans l'enseignement et l'apprentissage professionnels, des études sur l'enseignement et l'apprentissage dans l'enseignement professionnel et les relations entre apprentissage professionnel et impératifs économiques, ainsi que les pratiques et politiques des agences nationales et transnationales.

Systèmes de certification: des passerelles pour apprendre à tout âge

Paris: OCDE, 2007 – 237 p. (Politiques d'éducation et de formation)

(Disponible aussi en EN)

ISBN 92-64-01367-4

On s'accorde de plus en plus à reconnaître que les systèmes de certification ont un rôle crucial à jouer pour améliorer la qualité de la formation tout au long de la vie et en augmenter la fréquence. Certains pays ont commencé à comprendre que le développement isolé de normes de certification aboutissait à des systèmes décousus, non coordonnés. Les pays souhaitent à présent mettre au point des approches systémiques larges des certifications. Ces vastes approches nationales et leurs conséquences positives sont examinées dans cet ouvrage. Les auteurs présentent neuf stratégies pour le programme d'éducation et de formation tout au long de la vie que les pays ont adopté en rapport direct avec leur système national de certifications.

États membres

DK The Danish approach to quality: in vocational education and training / Pia Cort

[Approche danoise de la qualité:

dans l'enseignement et la formation professionnels

2^e éd. Copenhague: UVM – Department for Vocational Education and Training Programmes, 2008 – 53 p.

ISBN 978-87-603-2684-4

Il s'agit d'une édition mise à jour et totalement révisée de l'ouvrage publié pour la première fois en 2005. Le processus de Copenhague a été lancé en 2002 en vue de promouvoir l'assurance et le développement de la qualité, afin de renforcer la confiance mutuelle parmi les États membres de l'UE. Au Danemark, la qualité est intégrée au tissu même du système d'EFP danois en faisant participer toutes les principales parties prenantes, et en leur donnant la possibilité d'adapter et de réviser le système en permanence à la lumière des changements sociaux, technologiques et économiques. Le Danemark n'a pas d'approche unique de qualité qui s'applique à l'ensemble du pays, mais le ministère danois de l'éducation a défini neuf mesures ou principes communs en ce qui concerne la politique

de qualité: participation des parties prenantes; principes directeurs nationaux communs; contrôle des résultats; normes de qualité; approbation, contrôle et inspection ministériels; tests et examens; transparence et ouverture; évaluations par l'Institut danois de l'évaluation; et coopération et enquêtes internationales. Ces mesures sont décrites dans le contexte du CCAQ (cadre commun d'assurance qualité).

<http://pub.uvm.dk/2008/vetquality2/helepubl.pdf>

DE **Auf dem Weg zum lebenslangen Lernen: die Berufsbildungspolitik der Europäischen Union und die tatsächliche und rechtliche Situation der beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland / Elena Benz**

[Vers la formation tout au long de la vie: politique de formation professionnelle de l'Union européenne et situation de fait et de droit de la formation professionnelle continue en République fédérale d'Allemagne]

Francfort: Peter Lang, 2007 – 497 p. (Studien zum Arbeitsrecht und zur Arbeitsrechtsvergleichung [Étude du droit du travail et du droit du travail comparé]; 16)

ISBN 978-3-631-56449-3

L'étude analyse tout d'abord les fondements juridiques et l'évolution historique de la politique de formation professionnelle menée par l'UE, de ses origines à nos jours, puis la situation de fait et de droit de la formation professionnelle continue en Allemagne. Au-delà de l'aspect purement juridique, l'analyse prend également en compte les problématiques et les méthodes économiques, sociales et éducatives. Afin de combler les lacunes observées dans la formation professionnelle continue et dans le cadre de la politique européenne de formation professionnelle, des stratégies de réponses possibles sont ensuite abordées, qui attachent une importance particulière au rôle des partenaires sociaux.

Höherqualifizierungs- und Bildungsstrategien anderer Länder / Rainer Voßkamp, Heiko Nehlsen et Dieter Dohmen
[Stratégies étrangères d'amélioration des compétences et de formation]

Bonn: BMBF (ministère fédéral de l'éducation et de la recherche),
2007 – 160 p. (Studien zum deutschen Innovationssystem; 04-2007)

Afin de développer des options de politique éducative visant à accroître le niveau de compétences en Allemagne, une étude comparative internationale sert de point de départ pour examiner comment se présente le relèvement du niveau de compétences dans les grands pays de l'OCDE et quelles sont les stratégies en faveur des compétences et de la formation qui apparaissent. Une analyse quantitative est effectuée pour 20 pays de l'OCDE. En outre, le système éducatif de l'Allemagne et celui de sept autres pays sont passés en revue dans le cadre d'études de cas.

EE 2007 national report on the implementation of the Socrates and Leonardo programmes: Estonia / Laura Kirss, Maiu Uus

[Rapport national 2007 sur la mise en œuvre des programmes Socrates et Leonardo: Estonie]
Tallinn: PRAXIS, 2007 – 160 p.

Le rapport évalue l'impact des projets estoniens et des bourses individuelles de formation financés par les programmes éducatifs de l'Union européenne, Leonardo da Vinci et Socrates (2000-2006) et soumet des recommandations pour le prochain programme Éducation et formation tout au long de la vie (2007-2013). Le premier chapitre décrit succinctement les programmes, avant de présenter le contexte national, la méthodologie utilisée et la participation aux programmes. La publication présente également les motivations des participants, les besoins nationaux qui ont été satisfaits grâce à l'aide des programmes et les activités de diffusion réalisées dans le cadre des programmes. Les chapitres suivants portent sur l'analyse d'impact et la gestion des programmes. La publication se conclut par des recommandations et des suggestions.

http://www.praxis.ee/data/SOCRATESLEONARDO_Report_EE_final3.pdf

IE New OECD activity on recognition of non-formal and informal learning / National Qualifications Authority of Ireland

[Nouvelle activité de l'OCDE sur la reconnaissance des apprentissages non formels et informels/ Autorité nationale irlandaise des qualifications]

Dublin: NQAI, 2007 – 75 p.

Ce document de travail national sur la reconnaissance des apprentissages non formels et informels en Irlande a été élaboré dans le cadre de l'activité de l'OCDE sur la «reconnaissance des apprentissages non formels et informels (2006-2008)», à laquelle l'Irlande participe. Le rapport a été rédigé en 2006/2007 par l'autorité nationale des qualifications d'Irlande avec l'aide d'un groupe consultatif et notamment du Conseil d'homologation des titres et certifications pour l'enseignement supérieur et la formation (HETAC, *Higher Education and Training Awards Council*) et du Conseil d'homologation des certifications pour l'éducation et la formation permanentes (FETAC, *Further Education and Training Awards Council*). Ce rapport a pour objectif de rassembler des informations et d'examiner la situation actuelle en Irlande en ce qui concerne la reconnaissance de l'éducation non-formelle et informelle préalable. Il décrit en détail la politique actuelle concernant la reconnaissance de l'éducation non-formelle et informelle préalable et les accords techniques et de procédure qui ont été mis en place par les institutions irlandaises et d'autres acteurs du domaine afin de faciliter la reconnaissance de ce type d'éducation.

<http://www.nqai.ie/docs/news/OECD.doc>

ES Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional / Instituto Nacional de las Cualificaciones

[Système national de qualifications et formation professionnelle]

Madrid: INCUAL, 2007 – CD-ROM

Ce CD-ROM produit par l'institut national des qualifications contient toute la législation pertinente, à commencer par la loi organique 5/2002 du 19 juin sur les qualifications et la formation professionnelle couvrant la période allant jusque fin 2006, ainsi que le catalogue national de qualifications professionnelles

daté de janvier 2007. Le CD-ROM reprend la structure du Catalogue, qui est organisé par familles et niveaux de qualifications, la structure d'une qualification, l'unité de compétences, le catalogue modulaire de formation professionnelle et le module de formation, etc. Il se concentre ensuite sur les qualifications du catalogue correspondant aux 26 familles professionnelles existantes.

FR **La formation des enseignants comparée: identité, apprentissage et exercice professionnels en France et en Grande-Bretagne / Régis Malet**

[Vocational training compared: identity, apprenticeship and professional training in France and in the United Kingdom]

Bruxelles: Peter Lang, 2008 – 258 p.

(Bibliothèque d'études comparatives; 17)

ISBN 978-3-631-56695-4

Pourquoi et comment devient-on enseignant du secondaire en France et en Grande-Bretagne? Comment les nouveaux enseignants prennent-ils position dans une activité soumise à des turbulences mais qui demeure marquée de part et d'autre par une histoire, des valeurs et des missions? Comment vivent-ils leur découverte du métier et projettent-ils leur avenir professionnel? Quelles relations construisent-ils avec leurs formateurs, leurs élèves, leurs collègues, la hiérarchie scolaire? Comment comprendre les variations observables et en tirer des enseignements sur le plan de la formation des enseignants? Fondé sur une large variété de recherches empiriques menées en France et en Grande-Bretagne, cet ouvrage offre de multiples éclairages sur la construction des identités professionnelles des enseignants et des dispositifs qui encadrent leur apprentissage et l'exercice du métier. Il permet au chercheur et au formateur d'élargir sa compréhension des processus de médiation à l'oeuvre dans la formation des enseignants, et renouvelle les perspectives de recherche en éducation comparée.

**Les Fiches pratiques de la formation continue 2007 /
Centre INFFO. Centre pour le développement
de l'information sur la formation permanente**

Saint-Denis-La Plaine: Centre INFFO, 2007 – 1040 p. + Dossier
ISBN 2-84821-110-5

La première partie de l'ouvrage, qui porte sur les publics, met l'accent sur les conditions d'accès à la formation des salariés, des agents publics, des demandeurs d'emploi, des travailleurs non salariés, des travailleurs handicapés et des travailleurs immigrés. La seconde partie s'attache aux acteurs: pouvoirs publics, entreprises, OPCA (Organismes paritaires collecteurs agréés), représentants des salariés, prestataires de formation et de bilans de compétences, acteurs de la validation des acquis. Un chapitre prend en compte la dimension européenne et l'intervention du FSE (Fonds social européen). Une série d'adresses utiles et un index complètent l'ouvrage.

**NL Career guidance in the Netherlands /
Peter van Deursen, Monique Jansen (dir.)**

[Orientation professionnelle aux Pays-Bas]
's-Hertogenbosch: Euroguidance Pays-Bas, 2007 – 142 p.

Cette publication décrit l'évolution des politiques et donne des exemples d'orientation professionnelle aux Pays-Bas. Elle a pour objectif de fournir aux décideurs et aux autres parties intéressées en Europe les méthodes d'orientation professionnelle utilisées aux Pays-Bas. Dans une résolution adoptée par le Conseil de l'Union européenne, le terme «orientation» est défini de la façon suivante: dans le contexte de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, l'orientation se rapporte à une série d'activités qui permettent aux citoyens, à tout âge et à tout moment de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et/ou d'utiliser ces capacités et compétences. Ces activités comprennent par exemple les éléments suivants: information et conseil, assistance, évaluation des compétences, mentorat, représentation, enseignement des compétences nécessaires à la prise de décisions et à la gestion d'une carrière. Afin d'éviter toute ambiguïté,

dans la mesure où des termes très divers sont utilisés dans les États membres pour désigner les services participant à ces activités, notamment l'orientation scolaire, l'orientation professionnelle, l'orientation et le conseil, les services d'orientation professionnelle/de conseil, etc., le terme «orientation» est employé pour désigner toutes les formes de prestation et les États membres sont invités à interpréter le terme comme faisant référence à la prestation concernée sur leur propre territoire.

[http://www.cinop.nl/advies/algemeen/docs/euroguidance/
Career_Guidance_in_%20the_Netherlands/
Career%20Guidance%20in%20the%20Netherlands.pdf](http://www.cinop.nl/advies/algemeen/docs/euroguidance/Career_Guidance_in_%20the_Netherlands/Career%20Guidance%20in%20the%20Netherlands.pdf)

AT **Situated competence development through innovative apprenticeships: the role of different stakeholders**

[Acquisition de compétences en situation réelle par le biais de formations en apprentissage innovantes: le rôle des différentes parties prenantes]

Conférence du réseau international sur l'apprentissage innovant
Vienne, 1-2 février 2008. Vienne: ibf, 2008 – 195 p.

Cette conférence, qui s'est tenue à Vienne les 1^{er} et 2 février 2008, était un événement international important pour la recherche sur la formation en apprentissage. Le réseau international sur l'apprentissage innovant (INAP) a été créé par un groupe de chercheurs internationaux qui se sont réunis à l'Université de Brême en 2006, afin de discuter des conclusions d'un projet de recherche commun lancé en 2005 et étudiant la relation entre les coûts, les avantages et la qualité des apprentissages. L'INAP a ensuite rassemblé des chercheurs de plusieurs pays et spécialités dans un programme de recherche pour échanger des informations et des idées. Le groupe de chercheurs s'est réuni à Vienne pour cette conférence rassemblant 13 pays, et des documents ont été rédigés sur les trois principaux thèmes d'intérêt, à savoir les niveaux de gouvernance et le rôle des parties prenantes dans la formation en apprentissage, la définition de conditions optimales pour l'acquisition de compétences par le biais de l'apprentissage sur le lieu de travail et les coûts, les avantages et la qualité des apprentissages.

[http://www.oeibf.at/_TCgi_Images/oeibf/
20080212124456_Proceedings%20INAP%20\(06-02-2008\).pdf](http://www.oeibf.at/_TCgi_Images/oeibf/20080212124456_Proceedings%20INAP%20(06-02-2008).pdf)

PT Inquérito ao Impacto das Acções de Formação Profissional nas empresas 2002-2004

[Enquête sur l'impact des actions de formation professionnelle dans les entreprises 2002-2004]

Lisbonne: GEP, 2008 – 49 p. (Estatísticas – Formação Profissional; 19)
ISBN 978-972-704-300-2

L'«Enquête sur l'impact des actions de formation professionnelle dans les entreprises 2002-2004», réalisée en 2005 par la direction générale des études, des statistiques et de la planification du ministère du travail et de la solidarité sociale, et menée auprès des entreprises ayant 10 salariés ou plus, avait pour but principal de recueillir l'avis des employeurs concernant l'éventuel lien entre l'existence (ou la non-existence) d'actions de formation professionnelle réalisées ou promues par les entreprises pendant la période de référence et les changements observés (ou non) dans les multiples aspects du fonctionnement des entreprises, comme la technologie et l'organisation, la productivité, la qualité et la compétitivité, ainsi que l'employabilité et les conditions de travail.

<http://www.dgeep.mtss.gov.pt/estatistica/formacao/impacto20022004.pdf>

**SK Jobs for youth / Des emplois pour les jeunes:
Slovak Republic**

Paris: OCDE, 2007 – 110 p.
ISBN 978-92-64-03269-9

L'OCDE a lancé une série de rapports sur la transition de l'école à l'emploi dans seize pays, dont la République slovaque. Chaque rapport fait le tour des principales barrières à l'emploi des jeunes et évalue la pertinence et l'efficacité des dispositifs existants pour faciliter la transition de l'école à l'emploi. Chaque rapport soumet également un ensemble de recommandations aux pouvoirs publics et partenaires sociaux, afin qu'ils prennent davantage de mesures.

FI **Adult apprenticeship training: developing competitiveness and competence / Tea Sepl. Palmenia Centre for Continuing Education (dir.)**

[Formation en apprentissage pour adultes: amélioration de la compétitivité et des compétences]

Helsinki: Université d'Helsinki, 2007 – 109 p.

ISBN 95-210-3997-3

Cette publication sur l'apprentissage pour adultes décrit un programme d'apprentissage spécifique développé en Finlande. Il est destiné aux adultes et met en valeur des concepts tels que la longévité, les connaissances tacites et l'expérience de la vie que les apprenants adultes ont accumulées au fil des années. Le livre est divisé en trois principaux thèmes:

- (1) l'apprentissage dans le cadre du système éducatif finlandais,
- (2) les meilleures pratiques pédagogiques dans l'apprentissage pour adultes,
- (3) la mise en œuvre et les avantages de l'apprentissage pour adultes dans la vie professionnelle.

http://www.aikuistenoppisopimus.fi/ajankohtaista/Ajankohtaista_tiedostot/optioenglanti.pdf

SE **Labour market programmes and labour market outcomes: a study of the Swedish active labour market interventions / Jerome Adda (et al.)**

[Programmes et résultats du marché du travail: une étude des interventions actives sur le marché du travail suédois]

Uppsala: IFAU, 2007 – 65 p. (document de travail de l'IFAU; 2007:27).

ISSN 1651-1166

Ce document évalue l'impact des programmes suédois pour la transition de l'aide sociale au travail sur les résultats du marché du travail, notamment les salaires, la situation du marché du travail, la durée du chômage et la future participation à la transition de l'aide sociale au travail. Les auteurs conçoivent un modèle structurel dynamique d'offre de main-d'œuvre qui intègre des caractéristiques institutionnelles détaillées de ces politiques et permet de sélectionner ce qui peut être observé et ce qui ne peut pas l'être. Ils évaluent le modèle d'après un vaste ensemble de données administratives et montrent que

les programmes de formation – qui représentent une grande partie des programmes – ont peu d'effets sur les futurs résultats, tandis que les programmes d'expérience professionnelle ont un effet bénéfique.

<http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2007/wp07-27.pdf>

**Demographic changes, labour migration and
EU-enlargement: relevance for the Nordic regions /
Ingi Runar Edvardsson (et al.)**

[Changements démographiques, migration de la main-d'œuvre et élargissement de l'UE: intérêt pour les régions nordiques]
Stockholm: Nordregio, 2007 – 149 p.

(Programme nordique de recherche 2005-2008; Rapport:2)

ISSN 1654-2290

Cette étude analyse les effets et impacts que le vieillissement, le changement structurel de l'économie et les tendances internationales générales, en particulier l'élargissement de l'UE, auront sur la future demande de main-d'œuvre dans les régions danoises, finlandaises, islandaises, norvégiennes et suédoises. Les questions suivantes ont été soulevées afin de mieux comprendre le thème de recherche: Comment les changements structurels de l'économie ont-ils affecté la demande de main-d'œuvre dans les pays nordiques? Comment l'élargissement de l'Union européenne a-t-il affecté la mobilité internationale et la migration dans les régions nordiques et de la Mer Baltique? Dans quelle mesure les immigrants participent-ils au marché nordique du travail et dans quelle mesure leur taux de participation au marché du travail varie-t-il dans les différents marchés régionaux du travail? La concurrence internationale et l'attractivité régionale des pays nordiques ont-elles changé au cours de ces dix dernières années en raison de l'élargissement de l'UE? Comment ce processus a-t-il affecté l'externalisation et la délocalisation de la production et des services? Comment les tendances internationales, et l'élargissement de l'UE en particulier, ont-elles affectés la mobilité du capital et de la main-d'œuvre? Quelles sont les implications de cette nouvelle tendance de mobilité de la main-d'œuvre pour les pays d'origine et de destination?

<http://www.nordregio.se/Files/NRP2005-8R2.pdf>

**UK Apprenticeship: a key route to skill /
House of Lords, Economic Affairs Committee**

[Apprentissage: une passerelle clé pour acquérir des compétences / Chambre des Lords, Commission des affaires économiques]

Norwich: The Stationery Office, 2007 – 52 p.

Ce rapport détaille comment le Royaume-Uni se distingue en ce qui concerne l'enseignement supérieur alors qu'il ne réussit pas à faire acquérir des compétences au reste de la population. L'apprentissage permet aux jeunes d'acquérir les compétences que demandent les employeurs, et d'augmenter ainsi leur salaire. Dans la plupart des pays européens, de tels systèmes constituent la principale voie empruntée par presque la moitié des jeunes pour acquérir des compétences. En Grande-Bretagne, en revanche, de nombreuses personnes qui auraient pu et qui auraient dû suivre un apprentissage ne l'ont pas fait. Pour remédier à cette situation, des mesures urgentes s'imposent:

- (1) De nombreux jeunes quittent l'école sans avoir les aptitudes de lecture, d'écriture et de calcul nécessaires pour suivre un apprentissage. Le gouvernement doit absolument prendre des mesures pour améliorer cette situation.
- (2) De nombreuses écoles n'informent pas la plupart des jeunes sur l'apprentissage. À l'âge de 14 ans, tous les élèves devraient être informés sur les possibilités qu'offre l'apprentissage.
- (3) Les problèmes concernent également les programmes d'apprentissage en eux-mêmes. Le gouvernement n'a pas suffisamment impliqué les employeurs individuels dans la gestion des apprentissages et en a fait des partenaires presque passifs. Les employeurs doivent absolument être au centre de l'apprentissage. D'ici cinq ans, l'ensemble des fonds que le gouvernement consacre aux apprentissages devraient être directement versés aux employeurs étant donné que les apprentissages devraient être directement gérés par les employeurs, plutôt que par le biais de prestataires de formations comme c'est le cas aujourd'hui. Les programmes d'apprentissage ont souffert d'avoir été trop souvent placés sous le signe de la quantité, au détriment de la qualité. Les taux de réussite des apprentissages avancés demeurent à un faible niveau, ce qui est inacceptable. La progression à travers les différents niveaux d'ap-

prentissage et jusqu'à l'enseignement supérieur doit également être améliorée. Les gouvernements successifs, en particulier le gouvernement actuel, n'ont pas pris assez d'initiatives en ce sens.

<http://www.publications.parliament.uk/pa/ld200607/ldselect/ldconaf/138/138.pdf>

**Guide to vocational education and training /
Christopher Winch et Terry Hyland**

[Guide d'enseignement et de formation professionnels]
Londres: Continuum, 2007 – 121 p.
ISBN 08-264-9047-6

Il s'agit d'un guide de survie accessible et bien écrit sur l'enseignement et la formation professionnels (EFP) au Royaume-Uni. Christopher Winch s'inspire de recherches récentes pour répondre à des questions clés comme: Pourquoi l'EFP est-il un domaine si important? Comment les modèles européens peuvent-ils être utilisés pour améliorer l'EFP au Royaume-Uni? Comment l'EFP est-il structuré et dispensé? Quelles sont les principales difficultés que rencontre l'EFP aujourd'hui?

Derniers numéros en français

N° 41 2007/2

DOSSIER:

Bienvenue à la Bulgarie et la Roumanie

- Adéquation avec les objectifs? Le système roumain d'EFP (John West, Madlen Şerban)
- Nouvelles tendances dans la formation professionnelle initiale en Bulgarie (Penka Ganova)
- Défis et perspectives du système de formation professionnelle des adultes en Bulgarie (Elka Dimitrova)
- La contribution de la politique européenne de formation professionnelle aux réformes dans les pays partenaires de l'Union européenne (Jean-Raymond Masson)

Articles de recherche

- La formation: un moyen efficace de lutte contre l'exclusion du marché de l'emploi? (Pascaline Descy, Manfred Tessaring)
- Développement d'un instrument permettant d'évaluer la capacité à résoudre des problèmes – Résultats d'une étude pilote (Eveline Wuttke, Karsten D. Wolf)
- Enseignement des valeurs et éducation morale dans les écoles d'enseignement professionnel (Sigrid Lüdecke-Plümer)
- De l'école à l'emploi – Dilemmes de la recherche comparative sur la transition en Europe (Beatrix Niemeyer)

Analyse des politiques de FP

- Le rôle des politiques publiques de formation des salariés en Italie (Giuseppe Croce, Andrea Montanino)
- Stratégies nationales actuelles dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels: convergence ou divergence? (Anders Nilsson)

N° 42-43 2007/3-2008/1

Numéro thématique: cadre européen des certifications

- La proposition d'un cadre européen des certifications: possibilités et limites de sa transposition dans la réalité (Burkart Sellin)
- La libre circulation: d'un droit à une possibilité. Reconnaissance des qualifications par la législation ou l'information (Mette Beyer Paulsen)
- Développement et interprétation des descripteurs du cadre européen des certifications (Jörg Markowitsch, Karin Luomi-Messerer)
- Le cadre écossais de crédits et de certifications: quels enseignements tirer pour le cadre européen de certifications? (David Raffe, Jim Gallacher, Nuala Toman)
- Harmonisation des descripteurs des résultats de l'apprentissage dans les cadres nationaux et les métacadres de certifications: quels enseignements tirer de l'expérience irlandaise? (Bryan Maguire, Edwin Mernagh, James Murray)
- Le système de qualification professionnelle en Espagne et les travailleurs peu qualifiés (Joan Carles Bernad i Garcia, Fernando Marhuenda Fluixá)
- Les compétences au cœur du cadre européen des certifications (Sandra Bohlinger)
- Cadre européen et cadre national des certifications – un défi pour la formation professionnelle en Allemagne (Georg Hanf, Volker Rein)
- Cadre européen des certifications: défis et implications dans le secteur de l'éducation et de la formation permanentes en Irlande (Lucy Tierney, Marie Clarke)

N° 44 2008/2

- Influences du cadre européen de certifications sur un cadre national: le cas de la Slovénie (Dejan Hozjan)
- Jeter des ponts entre la formation professionnelle et l'enseignement supérieur: quelle est la contribution du cadre européen de certifications à ce processus? (James Calleja)
- Concevoir le cadre national des certifications lituanien à l'image du cadre européen des certifications (Rimantas Laužackas, Vidmantas Tūtlys)
- Cadres des certifications et systèmes de crédit: une formule modulaire pour la formation en Europe (Torsten Dunkel, Isabelle Le Mouillour)
- Gérer l'éducation et la formation: l'exemple des cadres de certifications (Jens Bjørnåvold, Mike Coles)
- Améliorer la qualité de l'adéquation entre l'offre et la demande dans la formation et l'enseignement professionnels, par l'anticipation et l'application d'une politique d'adéquation (Lorenz Lassnigg)
- Les formes de la formation continue en entreprise: une conséquence des acceptions sociétales? Comparaison de l'Autriche et de la France (Julien Machado)
- Comment faire face aux différences et aux convergences en matière de valeurs culturelles d'entreprises en Europe? (Asta Savanevičienė, Gerhard Stark)
- La construction sociale des aptitudes professionnelles: le secteur de l'accueil (Tom Baum)
- Changer un système primé: pour le meilleur ou pour le pire? (Anja Lindkvist V. Jørgensen)
- Flux d'élèves et perspectives d'emploi avant et après la mise en place d'une troisième année dans les programmes professionnels de l'enseignement secondaire supérieur (Åsa Murray, Svend Sundin)
- La formation professionnelle continue et l'environnement: durabilité et emploi (Alberto Martínez Villar)
- De la pertinence de l'approche sectorielle dans le cadre de la coopération européenne en matière d'éducation (Erik Heß, Georg Spöttli, Herbert Tutschner)
- Apprentissage en contexte réel: étude de cas dans l'enseignement supérieur au Portugal (Fernando Miguel dos Santos Henrique Seabra, Jorge José Martins Rodrigues, Maria Teresa Gomes Valente da Costa)
- Les étudiants expérimentent la formation sur le lieu de travail en Finlande (Anne Virtanen, Päivi Tynjälä)



Revue européenne
de formation
professionnelle

Appel à contributions

La *Revue européenne de 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 de formation professionnelle est une publication indépendante, dont les articles sont soumis à une critique exigeante. Elle paraît trois fois par an en anglais et elle 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). Elle 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. La Revue publie des articles qui présentent des idées nouvelles, rendent compte des résultats de la recherche ou exposent les expériences et pratiques nationales ou européennes. Elle publie 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.cedefop.europa.eu/etv/projects_networks/EJVT/

Les auteurs des articles peuvent les rédiger soit en leur nom propre, soit en tant que représentants d'une organisation. Les articles doivent comprendre entre 15 000 et 35 000 caractères (espaces non comprises).

Les articles doivent être transmis au Cedefop par courrier électronique (annexe au format Word), accompagnés d'une biographie succincte de l'auteur indiquant ses fonctions actuelles, d'un résumé pour le sommaire (45 mots au maximum), d'un résumé (entre 100 et 150 mots) et de 6 mots clés, en anglais et dans la langue de l'article, non présents dans le titre.

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 Catherine Wintrebert (secrétaire de la Revue) par courrier électronique à l'adresse suivante: catherine.wintrebert@cedefop.europa.eu par téléphone +30 2310490111 ou par fax +30 2310490117

DOCUMENT DE POSITION

Former à l'action et à l'esprit d'entreprise – un objectif éducatif en Europe

Markus Th. Eickhoff

RECHERCHE

Le partenariat social dans le processus d'accréditation des certifications professionnelles en Lituanie

Vidmantas Tūtlys, Lina Kaminskienė

Développer les compétences par l'apprentissage dans le cadre du travail temporaire?

Gesa Münchhausen

Les organisations internationales et l'évaluation des systèmes d'éducation et de formation: analyse critique et comparative

Claudia Neves

Convictions des formateurs sur le savoir et l'apprentissage – une étude pilote

Sarah Müller, Karin Rebmann, Elisabeth Liebsch

Les femmes surdouées dans la formation professionnelle

Margrit Stamm, Michael Niederhauser

ANALYSE DES POLITIQUES D'EFPP

Un regard sur l'apprentissage de niveau III au Portugal – Observations sur une étude de cas

Ana Rute Saboga

Prolongement de la vie active dans une société vieillissante: se former à tout âge

Roger Hessel

ÉTUDE DE CAS / ANALYSE COMPARATIVE

Intégration des personnes handicapées sur le lieu de travail aux îles Baléares

Rosa Rosselló Ramón, Sebastià Verger Gelabert

Comparaison des parcours professionnels conduisant à l'encadrement intermédiaire du secteur de la construction

Gerhard Syben



CEDEFOP

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

Europe 123, 570 01 Thessaloniki, GRÈCE
Adresse postale: PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GRÈCE
Tél. +30 2310490111, Fax +30 2310490020
E-mail: info@cedefop.eu.int
www.cedefop.eu.int



Office des publications

Publications.europa.eu

Prix au Luxembourg (TVA exclue)

Par numéro	EUR 17
Double édition 42/43	EUR 25
Abonnement annuel	EUR 35