

**revue**  
**européenne**  
**de formation**  
**professionnelle**

44

# Revue européenne de formation professionnelle

N° 44 – 2008/2

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

Adresse postale: PO Box 22427  
GR-551 02 Thessaloniki  
Tél. (30) 23 10 49 01 11  
Fax (30) 23 10 49 00 20

E-mail: [info@cedefop.europa.eu](mailto:info@cedefop.europa.eu)

Page d'accueil:

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

Site web interactif: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)

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

Maquette  
Colibri Graphic Design Studio  
Thessaloniki, Grèce

Production technique  
Colibri Graphic Design Studio  
Thessaloniki, Grèce

*Printed in Belgium, 2008*

N° de catalogue: TI-AA-08-044-FR-C

Clôture de la rédaction:  
mai 2008

Reproduction autorisée, sauf à des fins commerciales, moyennant mention de la source. La publication paraît trois fois par an en allemand, anglais, espagnol, français et portugais.

En proposant leurs articles pour publication dans la *Revue européenne de formation professionnelle*, les auteurs acceptent le transfert des droits d'auteurs au Cedefop et à la Revue.

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

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

## 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.trainingvillage.gr/etv/projects\\_networks/EJVT/links.asp](http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/EJVT/links.asp)).

# T A B L E D E S M A T I È R E S

## R E C H E R C H E

9

**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

L'application de l'assurance qualité à l'adéquation entre l'offre et la demande de qualifications en formation et enseignement professionnels (FEP) est analysée en prenant deux problèmes en compte: mesurer la qualité de l'adéquation et anticiper l'évolution future. Les principaux résultats d'une analyse des pratiques d'anticipation en Autriche sont présentés.

35

**Les formes de la formation continue en entreprise: une conséquence des acceptations sociétales? Comparaison de l'Autriche et de la France**

Julien Machado

Cet article recherche dans les conceptions sociétales communes à l'Autriche et à la France les raisons de la surreprésentation des formations de type «stage» dans les déclarations des employeurs de ces deux nations.

54

**Comment faire face aux différences et aux convergences en matière de valeurs culturelles d'entreprises en Europe?**

Asta Savanevičienė, Gerhard Stark

L'article relate les résultats d'une analyse comparative des valeurs culturelles dans la vie des entreprises en Grèce, en Espagne, en Lituanie et en Autriche dans le contexte d'un nouveau modèle de valeurs culturelles d'entreprises en Europe.

80

**La construction sociale des aptitudes professionnelles: le secteur de l'accueil**

Tom Baum

Bilan des questions relatives aux aptitudes professionnelles dans le secteur des services, avec une référence particulière au secteur de l'accueil.

## ANALYSE DES POLITIQUES DE FP

97

**Changer un système primé: pour le meilleur ou pour le pire?**

Anja Lindkvist V. Jørgensen

Le présent article examine si le Danemark, compte tenu de l'évolution récente en matière de FEP, répond aux besoins du futur marché du travail et offre aux apprenants les capacités indispensables pour leur permettre de faire face aux exigences sur ce marché.

119

**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

Cette étude analyse les flux d'étudiants et les perspectives d'emploi pour les jeunes adultes avant et après la mise en place d'une troisième année dans les programmes professionnels de l'enseignement secondaire supérieur. Les résultats indiquent des taux d'abandon scolaire plus élevés, mais la plupart des élèves qui ont quitté prématurément l'enseignement secondaire supérieur l'ont fait vers la fin de la troisième année.

142

**La formation professionnelle continue et l'environnement: durabilité et emploi**

Alberto Martinez Villar

La présente étude vise à évaluer le développement et les résultats de l'intégration et de l'enseignement du Programme de sensibilisation à l'environnement au sein de la formation professionnelle continue en Espagne. Comme toute autre stratégie éducative cohérente, cette stratégie implique l'intégration progressive d'une même culture environnementale aux différents stades de la prise de décision. Elle devrait être appliquée d'une manière coordonnée entre deux systèmes, administrations ou domaines d'action: le système environnemental et le système socioprofessionnel.

175

**De la pertinence de l'approche sectorielle dans le cadre de la coopération européenne en matière d'éducation**

Erik Heß, Georg Spöttl, Herbert Tutschner

Cet article propose la définition d'un secteur au sens des initiatives de formation professionnelle. Il tente de concrétiser cette notion dans la perspective d'une politique de formation professionnelle et de montrer les possibilités offertes par une référence aux secteurs pour la formation professionnelle européenne.

## É T U D E S D E C A S

197

**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

Cet article vise à comprendre les résultats, en termes de succès scolaire et d'acceptation par les parties impliquées, obtenus dans le cadre de l'apprentissage par la résolution de problèmes ou l'analyse des contextes d'entreprise dans l'enseignement supérieur polytechnique au Portugal, apprentissage qui rapproche les étudiants des organisations qui gravitent autour de l'école.

217

**Les étudiants expérimentent la formation sur le lieu de travail en Finlande**

Anne Virtanen, Päivi Tynjälä

L'article décrit le nouveau système de formation sur le lieu de travail dans le cadre de la formation et de l'enseignement professionnels en Finlande. Il analyse l'expérience faite par les étudiants de l'intégration de la formation en milieu scolaire et en milieu professionnel et de l'encadrement mis en place à leur intention dans les établissements d'enseignement professionnel et sur le lieu de travail.

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

Pr 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,

Le numéro précédent de la *Revue européenne de formation professionnelle* (n° 42-43) était consacré au Cadre européen des certifications (CEC), dont le Cedefop est fier de revendiquer la paternité tant sur le plan conceptuel que méthodologique.

Grâce à des articles sur la recherche et la politique, qui font également la part belle aux opinions personnelles et aux considérations individuelles, il présentait le processus conduisant à la création du CEC ainsi que la relation entre les cadres nationaux de certifications de plusieurs pays et le CEC.

L'ambition de la *Revue européenne de formation professionnelle* a toujours été de proposer un forum pluraliste sur la FEP (formation et enseignement professionnels) en Europe et, pour atteindre cet objectif, nous continuerons à publier des articles traitant du CEC. Dans ce numéro de la Revue, vous trouverez une réflexion du professeur Gerald Straka de l'Institut de technologie et d'éducation/groupe de recherche LOS de l'Université de Brême (Allemagne). Sa participation témoigne d'une position plus générale et culturelle, très spécifique à l'environnement «sociétal» allemand, très attaché aux notions de «Beruf» (c'est-à-dire métier ou profession) et de «Bildung» (formation, in-

cluant à la fois le développement personnel et professionnel) et qui met en doute l'efficacité des cadres de certifications (qu'ils soient européens ou nationaux), car ils pourraient mettre en danger le caractère holistique de ce qui rend une certification adaptée pour une profession donnée.

Inutile de préciser que la position de l'auteur ne représente en aucune façon celle du Cedefop sur le CEC/les CNC, mais son point de vue peut vous intéresser, vous, lecteurs, et contribuer au débat.

En effet, de telles réflexions critiques peuvent être utiles pour le développement futur du CEC et son application opérationnelle. En conséquence, nous serions ravis de recevoir et de publier également d'autres réactions sur le CEC/les CNC (auxquels a été consacré le n° 42-43), même celles qui reflètent différentes sensibilités et positions sociales et pourraient ainsi contribuer au débat.

Nous vous invitons donc à nous envoyer votre contribution à ce débat.

Éric Fries Guggenheim  
*Le rédacteur en chef*

---

(<sup>1</sup>) 10 000 caractères au maximum, sans les espaces.

# L'Allemagne a-t-elle sacrifié sa conception de la compétence sur l'autel de l'UE?

(mars 2007)

Professeur **Gerald A. Straka**

Universität Bremen, Forschungsgruppe LOS / ITB <sup>(1)</sup>

<http://www.los-forschung.de>

Depuis 1996 – et comme cela a été réitéré le 16 septembre 2004 lors de la conférence permanente des ministres de l'éducation allemands (KMK) – le développement de la «compétence d'agir» a été la tâche centrale de la scolarisation dans le système dual de l'enseignement professionnel. Le sens de la compétence d'agir est le suivant: «volonté et capacité d'un individu à se comporter de manière appropriée et réfléchie dans les situations professionnelles, sociales et privées, ainsi qu'à faire preuve d'une responsabilité individuelle et sociale. La compétence d'agir est montrée dans les dimensions de la compétence professionnelle, de la compétence humaine et de la compétence sociale» (KMK 1996/2005, p. 9) <sup>(2)</sup>.

En outre, la conférence signale que la compétence professionnelle décrit, sur la base de connaissances et de capacités spécialisées, la volonté et la capacité d'effectuer des tâches et de résoudre des problèmes de manière ciblée, appropriée, méthodique et indépendante ainsi qu'à évaluer le résultat.

La compétence humaine décrit la volonté et la capacité, en tant que personnalité individuelle, d'expliquer, d'examiner et d'évaluer les possibilités de développement, les exigences et les limites au sein de la famille, au tra-

---

<sup>(1)</sup> Universität Bremen, Forschungsgruppe LOS / ITB, Postfach 33 04 40, 28334 Bremen, tél.: (04 21) 2 18-20 97, fax: (04 21) 2 18-73 72, e-mail: [straka@uni-bremen.de](mailto:straka@uni-bremen.de), page d'accueil: <http://www.los-forschung.de>

<sup>(2)</sup> KMK (1996/2000). Recommandations faites par la conférence permanente des ministres de l'éducation allemands (KMK) pour l'élaboration de programmes cadres pour l'enseignement professionnel dans les écoles professionnelles et la coordination de ces recommandations avec les règles de l'éducation nationale en ce qui concerne les professions formatrices. Date: 16 septembre 2004 (version de travail provisoire (DE)). <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf> (cité le 15.9.2000).

vail et dans la vie publique, de faire la preuve de ses propres talents et également de faire des projets d'avenir et de les développer. Cela inclut des traits de caractère personnels tels que l'indépendance, les facultés critiques, la confiance en soi, la fiabilité, le sens des responsabilités et le sens du devoir. Cela inclut également le développement d'un code moral mûrement réfléchi et une loyauté autodéterminée envers des valeurs spécifiques.

La compétence sociale est décrite comme la volonté et la capacité de vivre et de développer des relations sociales, d'apprécier et de comprendre les attentions et les contraintes, ainsi que de traiter et de s'entendre avec des personnes de manière rationnelle et responsable. Cela inclut en particulier le développement du sens de la responsabilité et de la solidarité sociale (...) (KMK 1996/2000, p. 10).

Observations et questions:

- Selon la compréhension de la conférence permanente des ministres de l'éducation allemands (KMK), la «compétence d'agir» <sup>(3)</sup> est une caractéristique personnelle primordiale qui est elle-même constituée de différents types de compétences.
- La «compétence d'agir» et ses différentes formes incluent des caractéristiques telles que «volonté/capacité» et «connaissances».
- La caractéristique «volonté» peut-elle avoir la même importance que les caractéristiques «capacité» et «connaissances»?
- Les actions menées dans le cadre des compétences personnelles et sociales se font-elles «sans connaissances», «connaissances» n'étant explicitement cité qu'avec la compétence professionnelle?
- La phrase «se comporter de manière approprié et réfléchi» peut-elle être comprise dans le sens «un comportement reposant sur les connaissances» <sup>(4)</sup>?

À la suite des processus de consultation de l'UE sur le CEC et ECVET (système européen de transfert de crédits d'apprentissage pour la formation et l'enseignement professionnels) lancés le 8 juillet 2005 et le 5 septembre 2006 <sup>(5)</sup>, les aptitudes (*skills*) et la compétence (*competence*) sont définies comme suit:

---

<sup>(3)</sup> Étant donné que la capacité d'agir fait partie intégrante de la compétence comme trait personnel, il n'y a en fait aucune raison de spécifier «(...) d'agir».

<sup>(4)</sup> Straka, G. A. (2005). Recommandations faites par le KMK pour l'élaboration de programmes cadres – un jugement critique pour fêter le 10<sup>e</sup> anniversaire. *Differenzierter Straka, G. A. (2005). Die KMK-Handreichungen zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen – eine kritische Reflexion zum zehnten Jahrestag. bwp@, 8/Juli 2005, 15 pages. [http://www.bwpat.de/ausgabe8/straka\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/straka_bwpat8.pdf)*

<sup>(5)</sup> COM(2006) 479 version finale 2006/0163 (COD).

Français (5.9.2006)	Allemand (5.9.2006)
<p>«Aptitudes» fait référence à la capacité à appliquer des connaissances et à utiliser du savoir-faire pour effectuer des tâches et résoudre des problèmes. Dans le cadre européen des certifications, les aptitudes sont décrites comme cognitives (utilisation de la logique, de l'intuition et de la réflexion créative) et pratiques (incluant la dextérité manuelle et l'utilisation de méthodes, matériels, outils et instruments).</p> <p>«Compétence» fait référence à la capacité prouvée d'utiliser des connaissances, aptitudes et capacités personnelles, sociales et/ou méthodologiques, dans le travail ou dans les études, ainsi que dans le développement personnel ou professionnel. Dans le cadre européen des certifications, la compétence est décrite en termes de responsabilités et d'autonomie.</p>	<p>„Fertigkeiten“: die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten beschrieben (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten).</p> <p>„Kompetenz“: die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie personale, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.</p>

Observations et questions:

- *Une relation inexplicquée entre «aptitudes» et «compétence»*  
Les «aptitudes» et la «compétence» sont citées dans le document UE sans qu'aucune ne fasse référence à l'autre. Au contraire, selon la compréhension du KMK, «compétence» est le concept supérieur.
- *Utilisation inhabituelle des concepts d'«aptitudes» et de «capacité»*  
Selon la compréhension de l'UE, les «aptitudes» sont «la capacité à appliquer des connaissances (...) pour résoudre des problèmes». Une «capacité» est ainsi l'un des éléments d'une «aptitude».  
Si les termes «aptitude» et «capacité» sont censés être synonymes, la définition est alors tautologique, c'est-à-dire aptitude = capacité.  
Si l'intention est que les termes «aptitude» et «capacité» se réfèrent à deux choses différentes, cette interprétation contredit celle de la discipline de référence dont on parle. Selon les explications données par un dictionnaire de psychologie approprié, dont la 14<sup>e</sup> édition date de 2004, l'aptitude est définie «comme l'antithèse de la capacité», comme suit: «l'aptitude est l'acte d'effectuer une tâche spécifique qui se développe grâce à la pratique sur fond de capacités personnelles qui dépassent la tâche en question». (Dorsch 2004, 312f). Par conséquent, contrairement à la définition de l'UE, une capacité est plus complète qu'une aptitude. La définition que l'UE donne de l'«aptitude» n'est par conséquent «ni appropriée ni correcte».



- *Différences entre «aptitudes» et «compétence»?*

Suivant les définitions données par l'UE:

«Aptitudes» comprend la «capacité à appliquer des connaissances» et «à utiliser du savoir-faire».

«Compétence» signifie «capacité à utiliser des connaissances, des aptitudes (...)».

Cela pose la question de savoir s'il y a en réalité une différence entre «aptitude» et «compétence».

- *Rôle de la seconde phrase dans les définitions d'«aptitudes» et de «compétence»*

Les définitions des termes «aptitudes» et «compétence» données par l'UE sont suivies dans les deux cas d'une seconde phrase commençant par «Dans le cadre européen des certifications(...)». La fonction des deux phrases reste obscure. Si l'intention est de justifier ou de clarifier la phrase qui la précède dans les deux cas, on se demande si cette procédure est appropriée dans le cas de définitions aussi fondamentales. Dans les deux cas, la première phrase ne pourrait-elle pas être formulée dans des termes assez précis pour rendre cette explication inutile?

Conclusion: est-il possible, au regard de ces définitions conceptuelles ambiguës, ne serait-ce que d'envisager aujourd'hui la mise en place de l'approche du CEC? Ne devrions-nous pas, une fois encore, examiner de manière approfondie un concept tel que le CEC, qui a des implications si vastes pour la politique de l'éducation dans l'UE, et élaborer une terminologie cohérente, au lieu de proposer des projets Leonardo de mise en œuvre tels que «*TransEQFrame*»?

- *Faute d'inattention ou intention délibérée dans la traduction allemande?*

La formulation de la seconde phrase de la définition de «compétence» en anglais est: «Dans le cadre européen des certifications, la compétence est décrite en termes de responsabilité et d'autonomie», traduit en allemand par: «*Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme <sup>(6)</sup> von Verantwortung und Selbständigkeit beschrieben*». [N.d.T.: «... est décrite en termes de prise de responsabilité et d'autonomie»];

La première question est de savoir où l'on retrouve le terme «*Übernahme*» (prise de) dans la version anglaise.

La seconde question est de savoir si la définition du terme «compétence» donnée par l'UE n'est pas basée sur son sens de «responsabilité». Si c'est le cas, la phrase «compétence est décrite en termes de responsabilité et d'autonomie» aurait un sens. Cette intuition est soutenue par des formulations telles que «travail ou étude sous surveillance directe»

---

(6) Mis en évidence par les auteurs.

ou «surveillance avec autonomie» figurant dans une version du CEC datant du 5 septembre 2006. Ces formulations décrivent clairement des attributs du lieu de travail et non des caractéristiques personnelles. Cependant, la dernière ne correspond pas à la compréhension du KMK du terme «compétence». Les représentants allemands ont-ils repéré cette divergence avec le concept du KMK, et donc avec le concept allemand de «compétence», et ont-ils, pour cette raison, «inséré clandestinement» le terme «*Übernahme*» dans la version allemande?

Pour les observateurs extérieurs, la raison pour laquelle le concept allemand de compétence de 1996, dont la terminologie est plus précise que celle de l'UE, n'est pas devenu le terme générique pour les termes de l'UE «aptitudes» et «connaissances» est incompréhensible <sup>(7)</sup>. Selon l'UE, les aptitudes et la compétence sont utilisées «pour effectuer des tâches et résoudre des problèmes» ou sont utilisées «au travail ou dans les études, ainsi que dans un développement professionnel et/ou personnel». Si l'on considère que le terme de l'UE «compétence» inclut «capacités personnelles, sociales et/ou méthodologiques», d'un point de vue allemand le concept de l'UE de «compétence» pourrait aussi comporter des «traces» de compétence humaine et sociale. Si des efforts appropriés étaient faits pour donner des définitions claires, le concept allemand de compétence pourrait certainement devenir très utile au niveau de l'UE. Un sacrifice allemand sur l'autel de l'UE ne serait alors pas nécessaire.

---

(7) Cette compréhension est évidente, par exemple, dans le passage «se focaliser sur la compétence dans la formation allemande» dans le «projet de déclaration allemande» (mars 2007), dans lequel l'argument mis en avant utilise la compréhension allemande du terme compétence.

# 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

Chercheur et chargé de cours au département de sociologie de l'Institut des hautes études (IHS) de Vienne/Autriche,

Membre du centre scientifique Emploi – Qualification – Innovation (EQUI) de l'IHS

## RÉSUMÉ

Cet article examine les conséquences d'un cadre d'amélioration de l'adéquation entre l'offre et la demande en matière de FEP grâce à l'application d'une politique d'amélioration de la qualité par l'utilisation d'approches d'anticipation et de prévoyance. L'analyse du système autrichien d'anticipation a identifié des aspects fondamentaux tels que la politique. L'analyse porte essentiellement sur deux points: l'observation et la mesure de l'adéquation, et la prévoyance comme stratégie d'anticipation des besoins futurs.

## Mots clés

Educational attainment, unemployment, mismatch indicator, forecasting, foresight, knowledge management

Niveau de formation, chômage, indicateur d'inadéquation, prévision, prévoyance, gestion des connaissances

## Introduction: «politique d'adéquation» et anticipation (1)

L'adéquation entre l'offre et la demande de qualifications dans la formation et l'enseignement professionnels n'est pas seulement un résultat des performances de la FEP, c'est aussi un processus grâce auquel divers acteurs des systèmes de FEP visent à harmoniser l'offre et la demande grâce à un système social de production de connaissances.

Cet article soutient que le processus de mise en adéquation a besoin d'un cadre stratégique cohérent, dans lequel les liens complexes entre les performances du ou des marchés du travail et les établissements de FEP sont gérés de façon collaborative par les acteurs. Un cadre stratégique d'adéquation nécessite l'analyse et l'évaluation du statu quo de la relation entre l'offre et la demande, ainsi que la formulation des buts et objectifs, des sources d'information, des processus, des produits et des résultats du processus politique à identifier. Un modèle type de qualité de mise en œuvre de la politique, par exemple le cadre commun d'assurance qualité (CCAQ), peut être appliqué à l'adéquation, dans la mesure où il inclut les dimensions essentielles de la prestation (source d'information, processus, produit, résultat) et le cycle d'élaboration des politiques (planification, mise en œuvre, évaluation et examen).

Le document examine deux problèmes apparaissant dans ce cadre:

- comment mesurer et observer la qualité de l'adéquation?
- comment intégrer les attentes des résultats à venir dans le processus de la politique d'adéquation par des activités d'anticipation?

Premièrement, l'article examine les problèmes conceptuels et empiriques de l'adéquation entre l'offre et la demande en tenant compte des différentes structures des systèmes de FEP. Deuxièmement, dans l'adéquation, le facteur temps est pris en considération en esquisant différentes approches de mécanismes d'anticipation (systèmes sociaux incluant les principaux groupes intéressés par l'adéquation entre l'offre et la demande au niveau régional) tenant compte du délai de l'impact attendu des programmes de FEP et de la prévoyance (processus social de gestion des connaissances allant au-delà des prévisions et réunissant les connaissances informelles et les plans stratégiques de ceux qui participent au processus). Troisièmement, un cadre de «politique d'adéquation» est mis en place sur la base de l'expérience autrichienne et les conséquences de l'assurance qualité dans

---

(1) L'auteur remercie les deux examinateurs anonymes et le comité de rédaction pour les commentaires critiques très utiles qu'ils ont faits sur la version préliminaire, ainsi que Johanna Ziegler pour le soutien motivant qu'elle lui a accordé. Les éventuels erreurs et malentendus sont uniquement le fait de l'auteur.

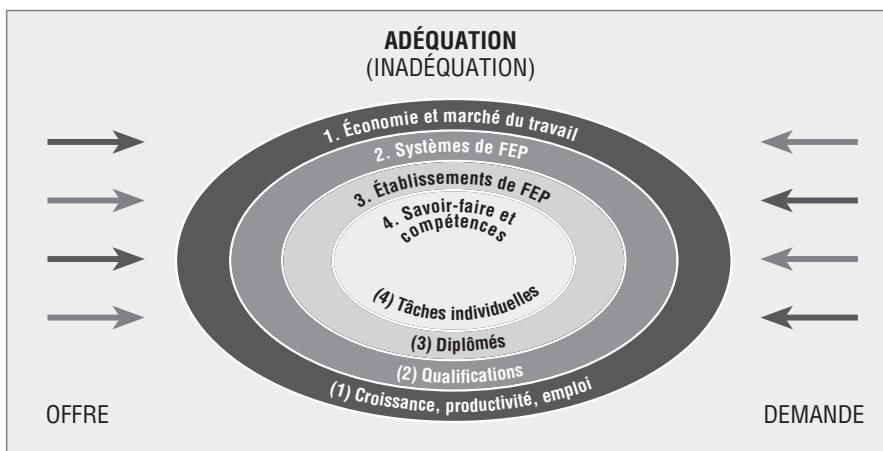
La politique d'adéquation et l'anticipation sont examinées. Il s'inspire d'une analyse du système d'anticipation autrichien (Lassnigg et Markowitsch, 2004; Lassnigg, 2002) et d'une analyse de la dimension quantitative de l'adéquation (Lassnigg, 2003). Enfin, des conclusions et des approches stratégiques sont formulées.

## Limites des mesures existantes de l'offre et de la demande dans un système de FEP

L'adéquation entre l'offre et la demande en matière de FEP, ou la réactivité des systèmes de FEP à la demande, est une priorité stratégique <sup>(2)</sup>. Toutefois, l'évaluation de la qualité du processus d'adéquation est rarement une priorité stratégique explicite. Quelques tentatives sont esquissées ci-dessous.

Il existe différents points de vue et différents niveaux d'adéquation entre l'offre et la demande dans le domaine de la formation et l'enseignement professionnels (voir graphique 1) et ceux qui parlent d'inadéquation de l'offre et de la demande ne parlent pas nécessairement de la même chose.

Graphique 1: Différents points de vue sur l'adéquation entre l'offre et la demande sur le marché du travail



<sup>(2)</sup> Plusieurs propositions ont été faites à ce sujet au niveau de la politique européenne (voir Lassnigg, 2003). Les lignes directrices ont introduit les objectifs des politiques visant à améliorer l'adéquation entre les offres et les demandes d'emploi et à empêcher la formation de goulets d'étranglement sur les marchés du travail; le plan d'action en faveur des compétences et de la mobilité a proposé de mettre au point des indicateurs permettant de mesurer les déficits de compétences; la communication sur l'espace européen d'apprentissage tout au long de la vie a défini la tâche visant à mieux connaître la demande d'apprentissage du point de vue des différents acteurs; en ce qui concerne les politiques d'innovation, la demande de compétences en mathématiques, en sciences et en technologie (MST) et la demande de compétences plus vastes nécessaires pour diffuser l'innovation sont en jeu.

La question centrale est la suivante: comment peut-on gérer la relation entre l'offre de compétences et de qualifications formelles de la FEP initiale d'une part, et la demande d'autre part (voir le niveau 2 du graphique 1). Deux aspects ont ici leur importance: les corrélations entre les niveaux, et les différentes structures des systèmes de FEP.

Au niveau de l'économie et du marché du travail, l'analyse de la relation entre l'offre et la demande de ressources humaines concerne les performances et l'efficacité du marché du travail. Diverses approches allant des concepts macroéconomiques liés au PIB aux concepts de l'adéquation (au microniveau) entre demandeurs d'emplois et offres d'emplois évaluent les performances du marché du travail. Cette évaluation nécessite la séparation des éléments structurels des éléments cycliques et frictionnels. Les niveaux du chômage structurel sont devenus de plus en plus importants, dans la mesure où le taux de chômage a régulièrement augmenté dans de nombreux pays, malgré la reprise économique (Emploi et affaires sociales, 2002, p. 50). Ils donnent des mesures brutes de l'inadéquation entre l'offre et la demande de compétences dans l'économie et sur le marché du travail, sur la base du concept de NAIRU (taux de chômage qui n'accroît pas l'inflation – *non-accelerating inflation rate of unemployment*) ou de la courbe de Beveridge (une mesure de l'inadéquation basée sur la relation entre chômage et offres d'emplois) <sup>(3)</sup>. Si les mesures globales sont favorables, on peut supposer que l'adéquation fonctionne bien à tous les niveaux. Toutefois, le contraire n'est pas nécessairement vrai. Il peut y avoir de multiples raisons aux mauvaises performances du marché du travail. Par conséquent, l'inadéquation au niveau global ne donne pas de conclusions spécifiques sur la politique de FEP.

Au niveau des systèmes de FEP, la principale perception de la relation entre l'offre et la demande est le modèle client-fournisseur: «*businesses and their employees need qualifications, and the purpose of education and training systems satisfy their needs*» (les entreprises et leurs salariés ont besoin de qualifications et les systèmes d'éducation et de formation répondent à ces besoins) (Cedefop, Planas et al., 2001, p. 317). L'hypothèse est que les systèmes de FEP sont poussés à fonctionner selon ce modèle.

Toutefois, ces hypothèses ne sont pas réalistes. Compte tenu des types de qualifications fournies (Shavit et Müller, 1998), les systèmes de FEP n'ont pas la même structure. Plus la spécificité professionnelle, la normalisation (normes de qualité applicables à l'échelle nationale) et la stratification (séparation entre les courants d'enseignement professionnel et général et mobilité entre

---

<sup>(3)</sup> Voir: Commission européenne – DG Emploi et affaires sociales, 2002, p. 71-72; ECB 2002, p. 15, 31-32. Les estimations de la courbe de Beveridge s'en remettent normalement aux catégories statistiques concernant l'offre et la demande sur le marché du travail (les données concernant la demande étant notoirement source de problèmes), avec d'éventuelles ventilations par catégories sectorielles, professionnelles et éducatives.

eux) sont grandes et plus le système de FEP est formalisé. Partant de là, c'est en Autriche, en Allemagne, aux Pays-Bas et en Suisse que les systèmes sont les plus formalisés (Shavit et Müller, op. cit.).

Plus un système de FEP est formalisé, plus on s'attend à ce qu'il suive le modèle client-fournisseur. Au niveau des systèmes, les modèles de prévision et de planification des ressources humaines s'appuient sur des catégories statistiques faisant référence aux qualifications formelles assurées par le système d'éducation et de formation. Les principales méthodes de mesure de l'adéquation à ce niveau sont basées soit sur des concepts «objectifs» de comparaison des qualifications formelles avec les catégories d'emploi, soit sur des concepts «subjectifs» basés sur l'évaluation de la qualification par le titulaire de l'emploi <sup>(4)</sup>.

Lorsque la demande de main-d'œuvre et de compétences/qualifications est statique, il est relativement facile (du moins à court terme) d'évaluer les performances du marché du travail. Toutefois, un problème majeur de l'adéquation tient à ce que, dans les économies dynamiques, la demande de qualifications/compétences évolue selon des relations complexes.

Les mesures existantes de l'adéquation montrent souvent que chez les personnes ayant des qualifications de FEP, le chômage est moindre que chez celles qui en sont dépourvues. Toutefois, cela donne peu d'informations sur les performances des systèmes ou établissements de FEP. Un inconvénient majeur tient à ce qu'on ne peut utiliser que des niveaux d'éducation généraux sur une base comparative.

Dans les établissements de FEP, l'application du modèle client-fournisseur serait possible mais compliquée en raison du double point de vue de la relation client-fournisseur, qui varie selon que l'accent est mis sur le marché du travail (les employeurs étant alors les clients) ou sur le marché de l'éducation (les clients étant cette fois les élèves). À ce niveau, l'adéquation concerne essentiellement le passage réussi des diplômés dans le monde du travail, une dimension essentielle des modèles d'assurance qualité en Europe (Lassnigg, 2006).

Toutefois, cela aussi ne donne que des informations limitées sur l'adéquation au niveau des établissements, notamment si on prend le point de vue dynamique d'une demande fluctuante. Le placement des diplômés peut dépendre des conditions du marché du travail local.

Cedefop, Planas et al. (2001) montre la différence qu'il y a entre examiner l'inadéquation du point de vue des qualifications et du modèle client-four-

---

(4) Pour un exemple de l'approche «objective», voir Wolbers, 2002. L'analyse des compétences professionnelles en Grande-Bretagne est un exemple d'étude basée sur le concept «subjectif» (Ashton et al., 1999). Felstead, Gallie and Green (2002), *Work skills in Britain 1986-2001*. (<http://www.hrm.strath.ac.uk/teaching/classes/full-time-41939/reports/Workskills.pdf>).

nisseur et l'examiner du point de vue du savoir-faire et des compétences. Un point clé tient à ce que le marché du travail s'intéresse au savoir-faire et aux compétences plutôt qu'aux qualifications. Le savoir-faire et les compétences sont le résultat de processus complexes alliant l'éducation initiale et la FEP, l'expérience, le développement des ressources humaines dans l'entreprise, l'éducation complémentaire, différentes perspectives temporelles et des cadres institutionnels de relations industrielles s'appuyant sur les qualifications.

En conséquence, le rôle joué par les entreprises et les environnements imprévisibles sont importants pour l'acquisition de compétences. Un nouveau concept d'inadéquation mettant l'accent sur l'ajustement à différents types de déséquilibres a été élaboré (voir graphique 2).

Graphique 2: **Types d'inadéquation et ajustement**

	Déséquilibre cyclique (court terme)	Déséquilibre structurel (long terme)
<b>Croissance de la demande de compétences</b>	Type A: ajustement non réalisable de la FEP initiale, trop lent, entraînant un futur déséquilibre; Ajustement plutôt par les marchés du travail internes, le débauchage ou l'éducation et la formation complémentaires. Solution politique: formation générale élevée comme base d'ajustement des salariés	Type B: déséquilibre pouvant concerner les compétences générales (par exemple langue, TIC) ou des savoir-faire spécifiques; Ajustement par élaboration de programmes de FEP combinant une formation générale et des savoir-faire prêts à l'emploi. Solution politique: liens des différents systèmes de production de savoir-faire
<b>Croissance de l'offre de compétences</b>	Type C: ajustement par l'innovation, la réduction des avantages de l'éducation, l'acquisition de nouvelles compétences pendant la période d'entrée sur le marché du travail et l'augmentation des emplois instables. Ajustement par une expérience ambivalente du travail, risque de dévaluation des compétences. Solution politique: éducation et formation complémentaires sur la base d'une évaluation fiable de la demande de compétences	Type D: ajustement par de meilleurs choix éducatifs des jeunes. Les principales causes de déséquilibre doivent être analysées de manière appropriée. Solution politique: apport d'informations claires sur les coûts et avantages de l'éducation; mécanisme des prix grâce à la concurrence entre prestataires

Source: Cedefop, Planas et al., 2001, p. 358-362.

Le type d'inadéquation examiné dans le modèle client-fournisseur au niveau des qualifications est similaire au type B. Toutefois, lorsque la solution politique du modèle client-fournisseur met l'accent sur la FEP initiale, il est nettement plus vaste dans ce concept élargi de l'inadéquation des compétences.



## Preuve comparative et propre au pays de la relation entre l'offre et la demande en Autriche

Le rapport européen sur la compétitivité (Commission européenne – DG Entreprises, 2002) mesure l'adéquation entre l'offre et la demande par grands niveaux d'éducation atteints. La croissance de l'emploi aux trois niveaux d'éducation et de formation (faible, moyen et élevé) est comparée aux augmentations des niveaux d'éducation des personnes âgées de 15 à 64 ans entre 1995 et 2000. La comparaison des taux de croissance et le calcul des différences donne une indication générale de l'adéquation de l'offre et de la demande. Le graphique 3 compare les taux de croissance de l'emploi et le niveau d'éducation atteint à la fin des années 1990. La FEP autrichienne comprend trois filières au niveau moyen: apprentissage au niveau inférieur; écoles secondaires d'enseignement professionnel à temps plein (cycle court) au niveau intermédiaire (BMS); et écoles secondaires d'enseignement professionnel (cycle long) conférant une double qualification donnant accès à l'enseignement supérieur (BHS).

La forte proportion de personnes ayant atteint un niveau moyen d'éducation est facile à constater. La dynamique indiquée pour chaque pays par la longueur des colonnes 1 et 2 dans la partie supérieure du graphique 3 est supérieure à la moyenne en Autriche, en Espagne et en Finlande (taux de croissance de 10 % à 15 % contre environ 7 % dans l'UE-15). Une différence positive entre la croissance de la demande (emploi) et la croissance de l'offre (niveau de formation) dans la troisième colonne indique que la demande est plus dynamique que l'offre. Une différence négative indique que l'offre est excédentaire. À l'exception de l'Autriche et de la Suède, la différence est positive dans la plupart des pays européens. Dans la catégorie des personnes peu qualifiées, on constate une diminution de la demande et de l'offre dans l'UE-15 (de moins 3 % à moins 5 %). L'offre de travailleurs peu qualifiés diminue dans tous les pays à l'exception du Danemark, alors qu'on constate une légère croissance positive de la demande de travailleurs peu qualifiés dans cinq pays. Quelques observations valent la peine d'être faites:

- en Autriche, la tendance la plus forte est révélatrice d'une offre légèrement excédentaire dans les qualifications de haut niveau. Dans la plupart des pays, la demande de telles qualifications a dépassé l'offre;
- les tendances concernant les qualifications de niveau moyen sont plus fortes dans l'UE-15 qu'en Autriche. Il semble qu'il y ait une relation inverse: plus on dispose de qualifications de niveau moyen, moins la différence positive est importante, ce qui indique un déficit de l'offre;
- aux niveaux inférieurs de qualifications, la tendance autrichienne est similaire à celle de la Suède, de la Grèce et de l'Italie, où on constate un recul moyen de la demande et de l'offre. L'Autriche, le Royaume-Uni, la

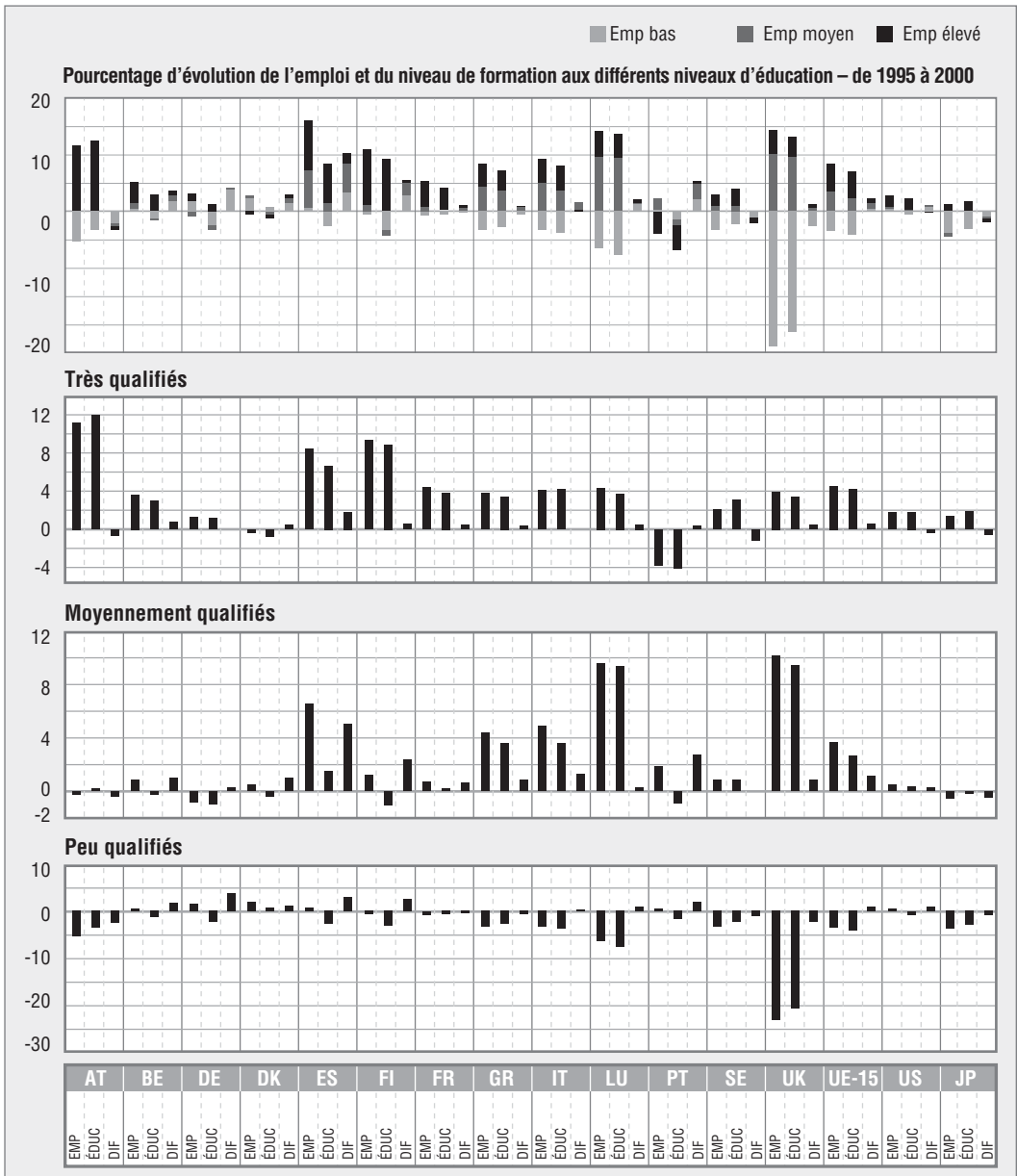
Suède et la Grèce ont une différence négative à ce niveau, ce qui indique une offre excédentaire de qualifications de faible niveau.

D'une manière générale, la situation de l'Autriche est aux extrêmes et est contraire à celle de la situation moyenne de l'UE.

La tendance transversale de l'offre et de la demande de la FEP autrichienne a été analysée pour une période similaire dans une étude nationale des principaux courants d'éducation et de formation et par grands groupes professionnels (Lassnigg, 2004; Lassnigg, 2002; Lassnigg, Prenner et Steiner, 1999). Les résultats indiquent une situation similaire:

- les estimations des niveaux de qualification formelle indiquent clairement une amélioration de la population active. Pour les diplômés de l'enseignement supérieur et des BHS [écoles secondaires d'enseignement professionnel (cycle long)], les taux de croissance sont élevés, alors qu'ils sont faibles pour les qualifications de niveau moyen, et qu'ils reculent nettement pour la main-d'œuvre non qualifiée;
- une analyse des intensités et des structures standardisées «*shift-share*» montre que pour les qualifications de niveau moyen, l'emploi en apprentissage diminue, alors que la part des BMS [écoles secondaires d'enseignement professionnel à temps plein (cycle court)] augmente. Autrement dit, l'apprentissage perd de l'importance dans un domaine de l'emploi en expansion.

Graphique 3: Taux de croissance de l'emploi comparés aux taux de croissance du niveau d'éducation atteint, par niveaux, 1995-2000



Source: Commission européenne – DG Entreprises, 2002, p. 29.

Une autre analyse basée sur la comparaison des taux de changement dans certaines catégories de qualification a essayé de définir les tendances de l'adéquation entre l'offre de qualifications et les tendances de l'emploi <sup>(5)</sup>. Cet exercice a fait une projection de l'offre future du système d'éducation et de formation et a comparé les résultats aux indicateurs de l'emploi. Cette comparaison a porté sur dix catégories professionnelles pour chacun des quatre niveaux de programmes spécialisés au niveau de l'enseignement secondaire de deuxième cycle ou de l'enseignement supérieur. Les résultats ont fait ressortir certaines caractéristiques structurelles du système autrichien:

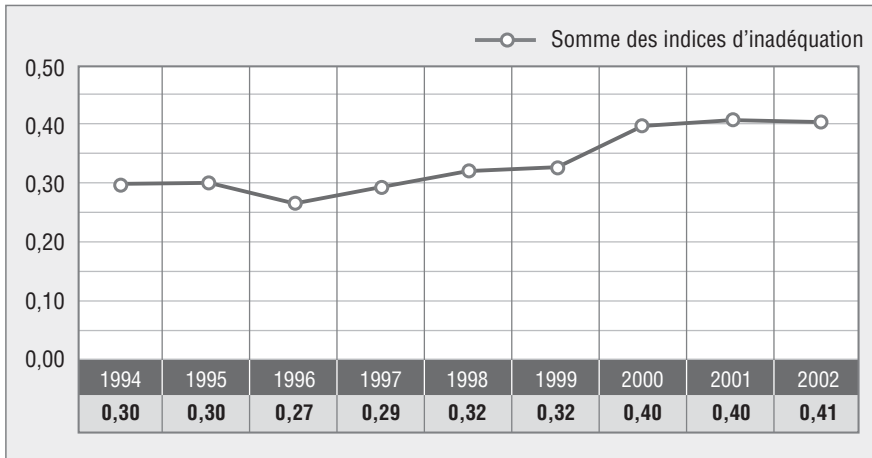
- faible niveau de correspondance entre l'emploi d'une part et l'éducation et la formation d'autre part, surtout si on tient compte de la vitesse du changement. La FEP et l'emploi divergent, dans la mesure où l'offre de FEP change plus lentement que l'emploi;
- tendance à la baisse des jeunes cohortes comparativement aux cohortes d'âge moyen et aux cohortes âgées. D'une manière générale, les taux de croissance positifs sont plus fréquents du côté de l'emploi que du côté de l'offre d'éducation et de formation.

La dissimilitude de la structure éducative des trois niveaux entre les différents secteurs est une autre mesure de l'inadéquation entre l'offre et la demande de qualifications utilisée dans le rapport européen sur la compétitivité. Les mesures indiquent une adéquation croissante en Autriche entre les salariés et l'ensemble de la population de 15 à 65 ans. La structure éducative des chômeurs est différente de celle des personnes qui sont en emploi. Comparativement à l'UE-15, la position relative des jeunes est meilleure que la situation globale de l'adéquation en 2000 en Autriche. Cela correspond à la tendance européenne. Les jeunes qui entrent sur le marché du travail peuvent améliorer l'adéquation dans les pays où l'inadéquation globale est importante, mais les mesures incitant à l'amélioration chez les jeunes peuvent également être faibles lorsque la situation est relativement conforme.

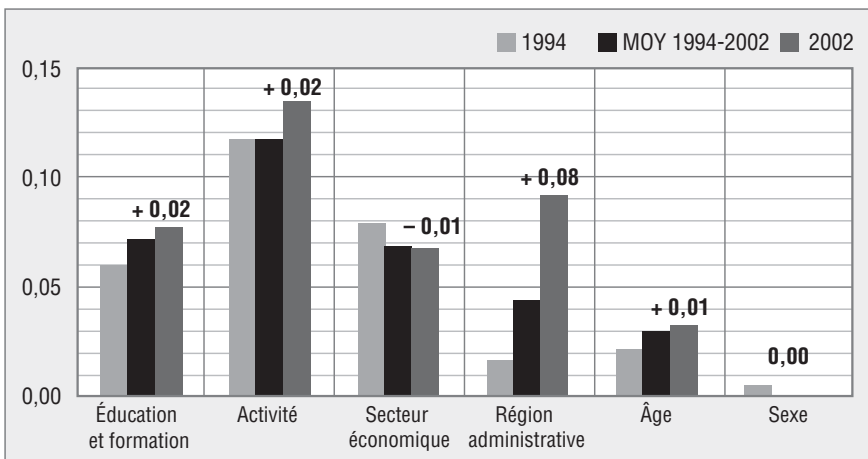
---

<sup>(5)</sup> Les résultats étaient basés sur un ensemble d'indicateurs calculés pour les deux périodes 1991-1995 (passé) et 1996-2000 (projection): (1) la proportion de l'offre absolue annuelle estimative (flux) d'éducation et de formation par rapport au nombre de personnes employées dans chaque spécialisation (EF-offre/EMPL-personnes employées); (2) la proportion (a) de la croissance / du recul de l'offre annuelle estimative par rapport au nombre de personnes employées dans chaque spécialisation comparativement à la croissance / au recul global de l'emploi dans cette spécialisation (b); (3) la répartition transversale des niveaux de qualifications dans les spécialisations professionnelles et vice versa.

Graphique 4: **Indice synthétique d'inadéquation en Autriche, 1994-2002**



Graphique 5: **Indices d'inadéquation pour les secteurs éducatifs, professionnels et économiques, et pour les régions, l'âge et le sexe, 1994, 2002, moyenne 1994-2002**



Source: Lassnigg et Markowitsch, 2004, p. 199-200.

L'indicateur d'inadéquation élaboré par Layard, Nickell et Jackman (1991) et calculé à partir de la variation du chômage pour les six variables <sup>(6)</sup> du graphique 4 fait ressortir, pour l'Autriche, une augmentation de 0,3 à 0,4 pendant la période 1994-2002. La variation des taux de chômage est la plus forte pour les groupes professionnels, moyenne pour les filières éducatives et les secteurs économiques et la plus faible pour les régions, l'âge et le sexe. L'inadéquation s'est considérablement accrue pour les régions, a augmenté pour l'éducation, l'activité et l'âge et a légèrement diminué pour les secteurs économiques (graphique 5). Pour la même période, toutefois, la courbe de Beveridge (utilisée pour mesurer l'inadéquation en fonction de la relation entre le chômage et les offres d'emplois) n'a pas indiqué d'augmentation du chômage structurel.

En résumé, la recherche actuelle sur l'adéquation entre l'offre et la demande de savoir-faire et de compétences sur le marché du travail donne, au mieux, une image générale des tendances passées et de la situation actuelle. Les méthodes de mesure de l'inadéquation sont rudimentaires. Elles donnent quelques indications sur les problèmes structurels du marché du travail mais sont loin de couvrir de manière suffisante la contribution du système de FEP.

## Le délai de l'adéquation: anticipation et prévoyance

### La prévoyance comme type d'élaboration de politique

Les systèmes de FEP fournissent des qualifications pour un avenir de plus en plus imprévisible. Les perceptions diffèrent quant aux délais pour l'offre et la demande. Les élèves veulent des qualifications pour le moyen ou le long terme. Les employeurs ont besoin de ressources humaines en fonction d'une demande qui peut rapidement évoluer. Les systèmes de FEP doivent résoudre ce problème. Toutefois, les délais d'acquisition des qualifications sont rarement donnés. Dans une certaine mesure, il existe un lien entre le délai prévu d'utilisation des qualifications et le degré de formalisation du système. Les qualifications prévues pour assurer la gamme complète de compétences nécessaires à une certaine activité ou profession sont censées durer plus longtemps, notamment en raison de l'importance de l'investissement nécessaire pour acquérir la «bonne» qualification.

La prévoyance est une méthode de production de connaissances et d'élaboration de politiques permettant d'établir systématiquement une corrélation entre le présent et le futur. Elle associe les informations sur les tendances et

---

<sup>(6)</sup> Éducation, activité, secteurs économiques, régions, âge et sexe. L'indicateur d'inadéquation est une mesure de la variation calculée à partir des taux de chômage dans les catégories des variables ( $u_i$ ) et du taux global ( $u$ ) (Layard, Nickell et Jackman, 1991, p. 310):  
 $MM = 0,5 * \text{var} (u_i / u) = \log(u / u_{\text{min}})$ .

les prévisions avec les plans stratégiques des principaux acteurs et leurs structures de communication et de réseau.

La prévoyance comprend trois éléments de base, l'horizon de temps, les connaissances et l'élaboration de politiques. Plus on se projette dans l'avenir, plus l'élaboration de politiques influence les événements aux dépens des connaissances et des informations et plus les résultats sont déterminés par les hypothèses posées. Au lieu de laisser les hypothèses régir l'élaboration des politiques (?), il est préférable d'examiner explicitement les mécanismes d'élaboration des politiques en demandant aux acteurs d'essayer de comprendre comment il est possible d'influer délibérément sur l'évolution du système de FEP.

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, la relation entre l'offre et la demande dépend considérablement du passé. La structure des qualifications de la main-d'œuvre s'est constituée sur trois décennies, en partie en utilisant les structures de périodes antérieures. La relation entre l'offre et la demande change lentement grâce à l'offre annuelle venue de la formation et de l'éducation initiales. La formation et l'éducation continues entraînent des changements à court terme, mais pour qu'ils soient substantiels, il faut des moyens considérables. Il est également difficile d'offrir des mesures d'incitation pour des initiatives assurant une amélioration à long terme mais donnant peu de résultats visibles à court terme.

Des horizons prévisionnels raisonnables pour l'utilisation des qualifications et une combinaison raisonnable de compétences nécessaires à court et à long terme sont autant de questions clés influant sur la relation entre l'offre et la demande. L'acquisition de compétences à long terme et l'établissement d'une bonne relation entre la formation initiale et la formation continue sont indispensables à l'amélioration de la relation entre l'offre et la demande et sont primordiaux pour l'approche de prévoyance.

La prévoyance s'appuie sur les éléments suivants (Keenan et al., 2003, p. 6, p. 11):

- anticipation structurée et projections d'événements et de besoins à long terme;
- examen d'un large éventail de facteurs au moyen d'une approche interdisciplinaire, d'une mise en commun des ressources et de l'expertise;
- techniques formelles basées sur une expertise de déduction, la structuration de l'approche, la synthétisation des informations et des résultats obtenus;

---

(?) Ce point semble être étroitement lié à la complexité des méthodes de prévision. Plus j'essaie d'être réaliste, plus le modèle devient complexe et moins la relation entre les informations réelles et les hypothèses est transparente. Des méthodologies simples peuvent être plus éloignées de la réalité, mais les facteurs produisant les résultats sont plus transparents.

- méthodes interactives et participatives de débat exploratoire, analyse et étude, avec participation d'une grande diversité de parties prenantes;
- mise en place de nouveaux réseaux sociaux aussi importants, sinon plus, que les rapports formels et les points de décision;
- réseaux et canaux systématiques de communication entre différents acteurs;
- produits allant au-delà des scénarios et des plans. Une vision stratégique d'orientation avec un sens commun d'engagement est cruciale;
- reconnaissance explicite et explication des conséquences pour les décisions et actions actuelles;
- orientation à long terme (généralement une période de dix ans, mais avec pour objectif des décisions prises en connaissance de cause).

En résumé, la prévoyance associe l'application de procédures formelles avec les acteurs pour promouvoir un système favorisant la communication de résultats et leur intégration dans les procédures décisionnelles.

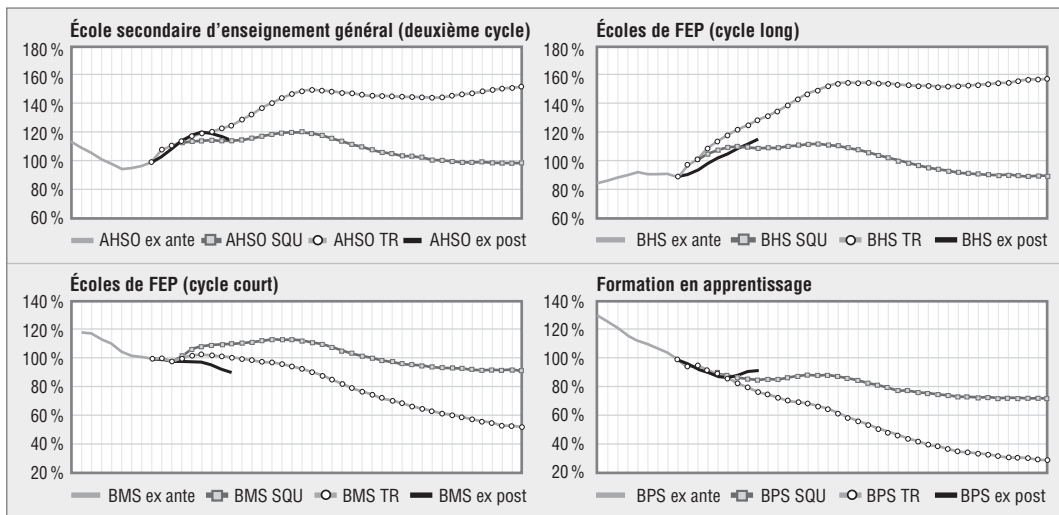
## Projections à moyen et à long terme de l'offre dans la FEP autrichienne

À supposer que la structure fondamentale du système de FEP soit stable, il est plus facile de faire une projection de l'offre que de la demande, compte tenu de l'évolution des choix éducatifs. Une question clé pour l'avenir consiste à savoir comment le fléchissement démographique à long terme du nombre de jeunes sera absorbé par le système d'éducation et de formation.

L'infrastructure éducative a été développée pour des cohortes d'âge nettement plus importantes que celles qui sont attendues dans l'avenir. Pour se faire une idée de l'importance du développement possible, deux scénarios extrêmes ont été calculés il y a quelques années. Le premier est un scénario de statu quo qui applique les taux de transition de la dernière année avant la projection (1983) aux prévisions démographiques. Le second est un scénario de tendance qui applique l'accroissement linéaire de l'évolution des taux de transition entre 1983 et 1993 aux prévisions démographiques. Le graphique 6 compare le résultat des deux scénarios au nombre actuel d'élèves. Il montre comme celui-ci se situe entre les scénarios extrêmes et comment le comportement dans le choix des options d'éducation et de formation a changé dans les années 1990 comparativement aux années 1980.



Graphique 6: Projections à long terme des nombres d'élèves au niveau secondaire supérieur, 1985-2030, relatif, 1993 = 100 %.



Source: equi-IHS

Malgré le fléchissement démographique, le scénario de tendance prévoit une croissance considérable dans les BHS (écoles secondaires d'enseignement professionnel à cycle long) et un déclin continu de la formation en apprentissage. Le scénario de statu quo donne un accroissement au niveau secondaire supérieur jusqu'en 2005-2010, suivi d'une diminution à long terme de 20 %.

Les chiffres actuels montrent que les choix des élèves quant à la voie à suivre sont très différents de la poursuite de la tendance des années 1980. Seules les écoles techniques et professionnelles à cycle long (BHS) suivent de près le scénario de tendance. Les écoles techniques et professionnelles à cycle court (BMS) reculent encore plus que prévu dans le scénario de tendance. Pour les deux voies restantes, les différences sont sensibles. La voie de l'enseignement général secondaire de deuxième cycle a suivi le scénario de tendance pendant quelques années, avant de décliner dans la seconde moitié des années 1990. La formation en apprentissage a plus ou moins suivi le scénario de statu quo.

L'évolution des choix en éducation et en formation est en grande partie conforme aux projections de la demande sur le marché du travail. Le problème le plus important est constitué par la demande croissante des jeunes pour des places dans les BHS (écoles secondaires d'enseignement professionnel à cycle long). Le système d'apprentissage doit plus ou moins s'en tenir au statu quo.

Ces projections indiquent d'éventuels futurs pouvant influencer la forme de la FEP et la politique de FEP (par exemple le profil de l'offre de qualifications

ou l'affectation des ressources), qui peuvent à leur tour être influencées par les politiques. L'anticipation, systèmes sociaux comprenant les principaux groupes intéressés par l'adéquation entre l'offre et la demande au niveau régional, peut constituer une base pour les décisions politiques respectives.

### **Prévisions, anticipation et questions d'application**

Selon les prévisions traditionnelles de la demande de compétences, le raisonnement veut que l'économie (ou le côté demande) ait besoin d'une certaine quantité de certains types de profils de compétences classés de manière empirique, sur une certaine période. Dans cette «observation objective», les principales tâches consistent à élaborer des descripteurs de compétences et une méthodologie basée sur l'observation et les prévisions. Ce point de vue extrêmement simplifié sert de point de départ à de nombreux exercices d'identification précoce des besoins de compétences.

La façon dont les prévisions sont utilisées est également une question et elle concerne les cadres institutionnels. La stabilité et le changement, et leur dynamique dans le temps, sont également un problème majeur. Dans une interprétation institutionnelle, les profils de compétences offrent une structure institutionnelle qui oriente et simplifie les processus d'adéquation et établit un rapport entre les différents acteurs (partenaires sociaux, prestataires d'éducation et de formation) et l'emploi, et les systèmes d'éducation et de formation. Toutefois, la fonction stabilisante de ces structures est limitée par le changement économique et social. Par conséquent, les structures institutionnelles doivent assurer la stabilité tout en étant adaptables au changement. Au cours des deux ou trois dernières décennies, une inadéquation entre les structures existantes et les nouvelles situations est apparue. Une forte tendance à abandonner les structures et à les remplacer par «le marché» s'est instaurée. Plus récemment, le débat a été centré sur la nécessité de mettre en place de nouvelles structures sur la base de nouveaux types de descripteurs, par exemple les compétences <sup>(8)</sup>.

Dans le paradigme de prévoyance, l'anticipation consiste à placer les procédures de prévision dans un cadre incluant les structures institutionnelles qui coordonnent l'offre et la demande <sup>(9)</sup>. Dans un cadre d'anticipation, les résultats des prévisions font partie d'un processus de communication et de connaissance avec pour objectifs:

---

<sup>(8)</sup> Voir le projet de l'OCDE sur la définition et la sélection des compétences: Rychen et Salganik, 2003; voir également OCDE-Résumé: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (12.12.2005); plus récemment, l'Union européenne a entrepris la mise au point d'un cadre européen des certifications (CEC), qui essaie également de définir, pour les compétences, des descripteurs communs susceptibles de fonctionner comme des signaux sur les marchés de l'éducation et du travail (Internet: [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/consultations\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/consultations_en.html) (12.12.2005).

- de combiner les connaissances formelles tirées des prévisions avec les connaissances informelles tirées d'autres sources;
- d'utiliser les résultats comme un élément de renforcement institutionnel en les intégrant dans les structures et en les utilisant pour orienter l'adaptation.

La combinaison systématique des résultats des prévisions avec les connaissances informelles d'autres parties concernées est une condition préalable à la diffusion des résultats. L'examen des plans d'action des différents acteurs génère de nouvelles connaissances. La communication entre acteurs, quant aux solutions, doit concerner les structures institutionnelles existantes qui, à leur tour, peuvent être adaptées comme résultat <sup>(10)</sup>.

Les procédures d'anticipation ne doivent pas seulement viser à détecter des besoins de compétences spécifiques, elles doivent également aborder la question du cadre institutionnel de construction des compétences, ainsi que les questions plus générales ayant une incidence sur l'offre et la demande de compétences (par exemple la démographie, le sexe, la politique économique et d'innovation ou le développement régional).

La relation entre les nouveaux processus modifiant les besoins de compétences comparativement aux politiques qui les changent pose une question spécifique et d'une portée nettement plus considérable concernant la nature qualitative des besoins de compétences. D'importantes recherches ont suivi l'étude de Finegold et Soskice (1998) montrant que, globalement, une trajectoire de hautes compétences n'émerge que si des politiques appropriées en faveur de l'innovation sont appliquées. En suivant cet argument et en tenant compte des résultats sur le large éventail de bénéfices économiques tirés de l'éducation, la notion de «besoins objectifs de compétences» devient plus relative, puisque les besoins de compétences sont également subordonnés aux décisions stratégiques.

---

(9) Cette question peut être comprise comme une réponse à la question sur la différence entre l'approche de planification de la main-d'œuvre et le nouveau concept d'«identification précoce» demandé rhétoriquement par le Cedefop, Psacharopoulos (2005, p. 32) dans son commentaire sceptique sur ces questions.

(10) Lindley (2002, p. 135) a attiré l'attention sur les problèmes liés à la communication des résultats des prévisions à un plus large éventail d'utilisateurs et à leur utilisation pour l'élaboration d'un processus de pratique réflexive.

## Système d'anticipation et qualité de l'adéquation

### **Un cadre de «politique d'adéquation»**

Il existe au moins deux grandes approches d'adéquation entre l'offre et la demande de qualifications en FEP initiale. Premièrement, celle de profils assez larges de l'offre visant à absorber le changement en accroissant la flexibilité des individus et des entreprises (l'approche de flexibilité). Deuxièmement, celle de profils spécifiques de l'offre liés à la demande (l'approche de spécificité).

La première approche évite le problème de l'inadéquation visible mais rend difficile l'évaluation de la qualité de l'adéquation. La deuxième pose le problème de l'adaptation à l'évolution de la demande. En réalité, la plupart des systèmes associent flexibilité et spécificité. Quelle que soit l'approche, les principales dimensions de la procédure d'adéquation sont examinées ci-dessous.

### **Production et diffusion d'informations et de connaissances**

Cela inclut la façon dont les inadéquations sont détectées (informellement, formellement), l'aspect temps (court, moyen et long terme) et les approches adoptées (réactives ou proactives). Cela inclut également les domaines d'inadéquations à améliorer et la façon dont les informations sont communiquées. L'étude du système autrichien d'anticipation montre que des informations essentiellement informelles sont utilisées pour prendre des décisions sur les changements de l'offre.

### **Actions répondant à des inadéquations perçues**

Les types d'actions entreprises pour améliorer l'adéquation incluent de nouvelles stratégies visant à assouplir et élargir le processus ou, selon le cas, le rendre plus spécifique et plus actuel. Ces actions concernaient les individus, les entreprises, le secteur de l'éducation, le secteur politique, le secteur public et la recherche ayant des responsabilités implicites ou explicites dans les pratiques d'adéquation pouvant être renouvelées, ainsi que dans la nature des informations diffusées entre eux et le mode de diffusion. Dans le système d'anticipation autrichien, la question de l'élargissement des profils a été examinée mais il a été difficile de modifier la voie traditionnelle de la spécificité. Par conséquent, l'action menée en réponse aux inadéquations a été axée sur la mise à jour des profils et des procédés dans la pratique d'enseignement et sur le choix des programmes par les élèves. Les changements ont été effectués malgré le peu d'informations formelles sur l'adéquation.

## **Relations entre formation et enseignement professionnels initiaux et formation et enseignement professionnels continus en ce qui concerne l'adéquation**

On considère souvent que la FEP initiale est orientée sur l'offre et la FEP continue sur la demande. Par conséquent, en ce qui concerne l'adéquation, on considère que la FEP initiale concerne des tâches plus générales et à long terme et que la FEP continue concerne des tâches plus spécifiques d'adaptation. Ainsi, dans la FEP initiale, l'adéquation serait plus fortement régie par l'anticipation et la prévoyance de tendances à long terme, et dans la FEP continue, elle le serait plus par la demande et l'offre du marché du travail à court terme. Un objectif stratégique visant à améliorer l'adéquation consisterait à coordonner la FEP initiale et la FEP continue. Toutefois, plus récemment, les stratégies de formation tout au long de la vie ont plongé ces secteurs dans le flou. Les deux doivent répondre à la demande et tenir compte des aspects généraux et spécifiques des tendances à long terme. Dans le système autrichien, cette division est dans une certaine mesure présente. Toutefois, il n'existe aucune coordination systématique des secteurs et on est peu porté à croire que la FEP continue prendra en charge la formation spécialisée et soulagera le rôle de la FEP initiale dans ce domaine.

### **Le système d'anticipation autrichien**

L'analyse du système d'anticipation autrichien a essentiellement porté sur quatre aspects:

- la structure de communication entre les principaux acteurs;
- la pratique des prévisions et l'état de l'art en la matière;
- les cas de pratique d'anticipation régionale et sectorielle;
- les instruments disponibles pour mesurer l'adéquation.

L'analyse de la structure de communication (Henkel et Markowitsch, 2005) montre que le flux d'informations et de connaissances entre les principaux acteurs est traité dans différentes parties des systèmes de FEP initiale et de FEP continue. Différents schémas ont été observés, mais tous mettent fortement l'accent sur les connaissances informelles. Dans divers secteurs, différents acteurs jouent le rôle principal dans le processus de communication. En ce qui concerne la structure, l'inclusivité, l'ouverture et l'adaptabilité, c'est dans la formation par apprentissage et l'enseignement polytechnique que la communication est la plus développée. La FEP continue s'est concentrée sur l'adaptabilité. Le système d'anticipation dans les écoles d'enseignement professionnel de cycle court est moins développé, avec un faible niveau d'ouverture et d'adaptabilité.

Le système d'anticipation s'appuie essentiellement sur des connaissances informelles, car il n'existe pas de prévisions formelles régulières (Markowitsch

et al., 2005; Lassnigg, 2002). Des pratiques informelles d'anticipation sont en place dans plusieurs domaines de la FEP autrichienne. Trois cas ont été analysés de manière plus spécifique (Steiner, 2005): l'apprentissage et la FEP à temps plein en milieu scolaire (cas sectoriels) et la formation au marché du travail dans une province autrichienne (cas régional). L'analyse a montré qu'une perspective générale manque. Les cas sectoriels sont axés sur leur structure interne sans référence à la situation générale. Ici, les différences de perspective sur l'adéquation transparaissent dans la mesure où les procédures d'anticipation se situent au niveau d'établissements en concurrence. Des procédures manquent pour l'instant au niveau du système.

Une mesure régulière de l'adéquation entre l'offre et la demande fait défaut. Une analyse systématique des indicateurs d'adéquation et de leur application à la situation en Autriche illustrée ci-dessus a été réalisée pour la première fois dans le cadre de l'étude.

### **Une approche régionale innovante de l'anticipation**

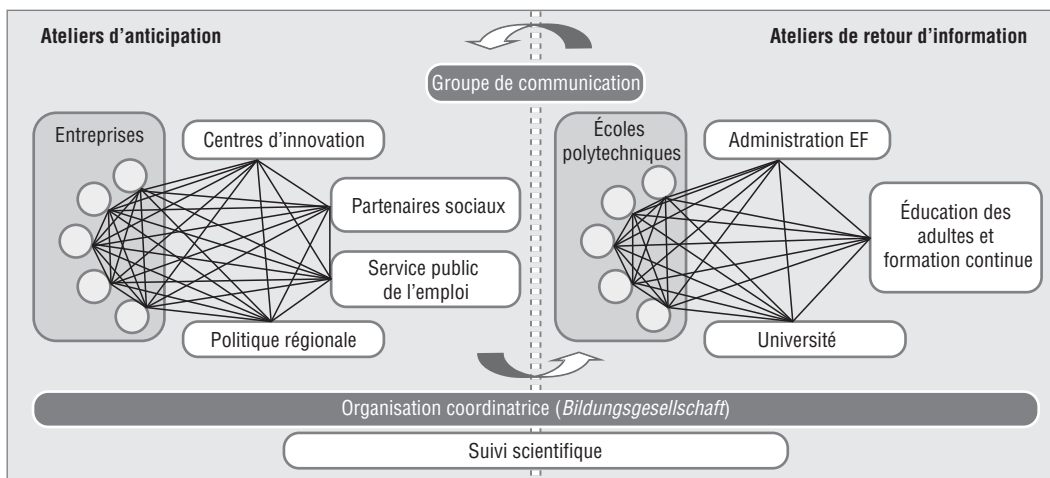
À la suite d'une initiative de coordination du secteur polytechnique au niveau régional, une approche spécifique de l'anticipation a été élaborée en Basse-Autriche, près de Vienne.

Elle a commencé en 2000 par des projections régionales de l'offre et de la demande et par un projet de scénario visant à identifier les principaux facteurs de développement de l'éducation tels qu'ils sont perçus par les principaux acteurs régionaux. Après consultation de ces derniers pour s'assurer de leur agrément et de leur intérêt, le projet a été mis sur pied. Il visait à:

- mettre au point un mécanisme qualitatif d'anticipation des besoins de compétences en sus des prévisions;
- créer un groupe de réflexion régional d'acteurs dans des systèmes d'innovation en matière d'emploi;
- analyser des questions pertinentes dans un cadre associant recherche et pratique;
- fournir des informations aux écoles polytechniques et au système régional d'éducation et de formation.

Une structure a été mise en place (résumée au graphique 7). Des entreprises clés ont été sélectionnées et le modèle a été examiné avec les participants. Les principales activités ont été l'organisation, deux fois par an et avec des acteurs de l'emploi/l'innovation, d'«ateliers d'anticipation» sur des thèmes choisis, suivis d'«ateliers d'information de retour» organisés avec des acteurs de l'éducation et de la formation. La préparation et le suivi du processus ont été assurés par l'organisme de coordination avec des conseillers scientifiques. Les membres étaient reliés par une plate-forme Internet leur donnant accès aux résultats et leur permettant de discuter et d'échanger leurs points de vue.

Graphique 7: Structure du projet d'anticipation en Basse-Autriche



Environ 60 personnes ont été sélectionnées dans les secteurs indiqués (deux tiers d'entreprises stratégiques de tailles diverses dans différents secteurs, représentant environ 5 % des salariés de la région). Six ateliers d'anticipation ont été organisés sur les demandes de compétences en TIC, sur la coopération entre les entreprises et les établissements d'éducation et de formation, sur les qualifications clés, sur l'apprentissage tout au long de la vie, sur la R&D et l'innovation, et sur les compétences professionnelles spécialisées. Les problèmes ont été définis et résolus du point de vue des différents acteurs.

Les participants ont évalué les résultats et les échanges d'expérience, et un processus de développement d'une conscience communautaire est en cours. Les ateliers d'information de retour avec les prestataires d'éducation et de formation ont été mis en place après synthèse des résultats des ateliers d'anticipation. L'instauration d'un climat de confiance est une question essentielle. La mise au point d'un système de prévision de la demande de savoir-faire et de compétences a été un sujet de préoccupation pour les prestataires d'éducation. La discussion sur la R&D et l'innovation a mis au jour des problèmes fondamentaux d'information entre les différents acteurs et a donné lieu à de nombreuses propositions d'amélioration, par exemple la mise en place d'une base d'informations sur les sujets de recherche des établissements de la région.

Le projet peut être perçu comme une étape de construction d'une région apprenante, consistant d'abord à calculer les besoins totaux de l'économie en éducation et en formation. Ce calcul doit tenir compte de ce que les différents acteurs peuvent faire d'eux-mêmes et de ce qu'ils attendent des éta-

blissements d'éducation et de formation et des décideurs. L'amélioration des structures de R&D et de l'innovation dans la région est envisagée comme premier projet. Le projet évolue ainsi vers la mise en place d'un réseau local d'apprentissage par l'action chez les divers acteurs, le type de région apprenante envisagé par le projet Cedra (Nyhan, 2005).

## Conclusions

Les stratégies actuelles sont trop grossières pour permettre d'observer la qualité de l'adéquation dans les systèmes de FEP spécialisés. En Autriche, des déclarations d'ordre général peuvent être faites sur la qualité de l'adéquation. Une stratégie de qualité visant à améliorer la qualité de l'adéquation a besoin d'objectifs opérationnels pour les différents secteurs de FEP. Le niveau d'adéquation souhaité entre l'offre et la demande et le délai sont des aspects essentiels pour la détermination de ces objectifs. Par exemple, un programme vise-t-il à assurer une productivité immédiate dans certains lieux de travail ou s'attend-on à un prolongement de la période d'apprentissage? Quels éléments d'un programme doivent être durables et lesquels auront besoin d'être actualisés au bout d'une courte période? La formulation d'objectifs de ce type permet de disposer de repères pour évaluer les progrès réalisés.

Un résultat plus général de la formulation d'objectifs serait de décider du niveau d'agrégation ou de spécialisation utilisé pour analyser la qualité de l'adéquation. Les niveaux de formation sont trop grossiers pour évaluer la qualité d'adéquation de la FEP; toutefois il n'est pas réaliste d'attendre une relation «un-pour-un» entre un programme et une catégorie d'emploi – la fameuse *pilot analogy* formulée par Mark Blaug. La spécification d'une adéquation se situant entre les deux rendrait plus clairs qu'ils ne le sont actuellement les objectifs de la FEP et les décisions d'investir dans un certain degré de spécialisation de la FEP. Les objectifs des programmes de FEP doivent être plus clairement spécifiés, par exemple en ce qui concerne le niveau souhaité d'adéquation entre qualifications et emplois, et en ce qui concerne le délai prévu d'utilisation.

L'anticipation de besoins futurs a été formulée dans le paradigme de prévoyance défini comme un processus social de gestion des connaissances associant la reconnaissance à l'élaboration des politiques et au processus décisionnel. Cette tâche va au-delà des simples prévisions. L'intégration des connaissances informelles des acteurs et de leurs plans stratégiques dans le processus est un élément essentiel de l'anticipation. Les éléments suivants sont nécessaires pour mettre en place un système d'anticipation:

- connaissances sur le statu quo de l'adéquation;
- prévoyance sur l'offre, la demande et l'adéquation;



- système exhaustif de partage des connaissances entre tous les principaux acteurs, y compris les délibérations sur les objectifs et leur mesure;
- suivi des mécanismes pendant le cycle de qualité;
- flux de communication inclusifs dans le système.

Les expériences menées en Autriche ont été utilisées comme des exemples d'étapes vers la réalisation d'un système d'anticipation plus complet.

La future adéquation entre l'offre de compétences assurées par l'éducation et la formation est fortement influencée par la tendance démographique au vieillissement de la population. L'offre de compétences assurées par la FEP initiale est affectée en termes de quantité et d'inscription dans différents programmes. La relation entre les entrées dans le système et les sorties du marché du travail à mesure que les gens partent à la retraite, et le taux de remplacement ont besoin d'une analyse plus fine tenant compte des changements sectoriels et professionnels de l'emploi.

En ce qui concerne la FEP, à court terme, l'impact global sur les performances du marché du travail sera – du moins potentiellement – plus important pour la FEP continue que pour la FEP initiale car les entrées sur le marché du travail depuis la FEP initiale sont limitées à une cohorte d'âge par an. Potentiellement, la FEP continue, en fonction des taux de participation, peut avoir un impact immédiat plus vaste sur les flux et les transactions sur le marché du travail. La FEP initiale contribue, progressivement et année par année, au renouvellement du stock de ressources humaines. Une inadéquation structurelle permanente entraînerait des problèmes considérables à moyen et à long terme. Combinée au vieillissement de la population, la dynamique croissante de l'évolution de la demande se traduit par une double compression du renouvellement du savoir-faire et des compétences.

L'anticipation doit être un élément essentiel de la politique d'adéquation. L'intégration de l'adéquation et de l'anticipation dans le cycle de qualité nous amène à poser deux questions. Comment l'amélioration de l'adéquation peut-elle faire partie du cycle de qualité? Quel rôle l'anticipation peut-elle jouer?

La qualité en ce qui concerne le processus décisionnel nécessite une évaluation des mécanismes d'orientation et de décision permettant d'identifier les conditions préalables à l'amélioration de la procédure d'adéquation. L'analyse de la procédure d'anticipation a montré comment différents acteurs se situent les uns par rapport aux autres. Une stratégie de qualité visant à améliorer l'adéquation nécessite, premièrement, la mise en place d'un système de communication entre les acteurs qui produise et diffuse les connaissances nécessaires à l'évaluation du statu quo. Deuxièmement, les acteurs du secteur de l'emploi doivent avoir la possibilité d'intégrer des connaissances informelles et des plans d'action dans le processus. Troisièmement, l'utilisa-

tion des résultats de la procédure de prévoyance dans le processus décisionnel doit être garantie. Quatrièmement, un processus régulier de suivi de la relation entre l'offre et la demande doit être mis en place.

En outre, l'adéquation peut être spécifiée comme objectif pour l'ensemble du cycle de qualité. À chaque stade, des mesures appropriées doivent être élaborées (source d'information: acquisition et production d'informations; processus: disponibilité et diffusion d'informations; produit: réaction de l'offre de FEP à la demande; résultat: adaptation et innovation de l'offre de FEP). Il existe différents processus d'activités d'anticipation à différents niveaux et dans différents domaines des systèmes de FEP, comme en Autriche. Ces activités doivent être identifiées et rattachées et doivent disposer des connaissances et des ressources nécessaires.

Un dernier message concerne la complexité du problème de l'adéquation. Nous avons examiné les différents aspects du problème, du niveau macroéconomique agrégé au niveau des compétences individuelles, et la co-production de compétences dans les différents systèmes d'éducation et de formation, y compris dans les entreprises. Ces différents aspects sont dans une grande mesure séparés les uns des autres dans les systèmes d'éducation et de formation d'aujourd'hui et dans l'élaboration des politiques. Une cause majeure de cette séparation est souvent associée à des structures institutionnelles historiques. L'anticipation et la prévoyance, et une bonne compréhension des corrélations de l'offre et de la demande à tous les niveaux et dans tous les sous-systèmes des acteurs grâce à la mise en place d'un système d'anticipation, avec l'aide de connaissances formelles, peuvent contribuer à l'intégration de ces structures de FEP souvent fragmentées. En ce qui concerne les deux approches du problème de l'adéquation, à savoir l'approche de flexibilité et l'approche de spécificité, la différence concernant le problème de l'adéquation est peut-être moins grande qu'il y paraît à première vue.

## Bibliographie

- Ashton, D. et al. *Work skills in Britain*. Oxford: SKOPE – Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance (rapport de recherche), 1999.
- BCE – Banque centrale européenne. *Inadéquations du marché du travail dans les pays de la zone euro*. Francfort-sur-le-Main: BCE, 2002.
- Béduwé, C.; Espinasse, J.-M. *Certificates, skills and job market in Europe: a summary report of a comparative study conducted in Germany, Spain, France, Italy, the Netherlands, United Kingdom*. Actes des journées de La Ciotat, 18-21 septembre 1996. (CEREQ Document séminaires; 120), 1997.

- Commission européenne – DG Entreprises. *Rapport sur la compétitivité des entreprises 2002*. Luxembourg: Office des publications, 2002 (doc. SEC(2002)528).
- Commission européenne – DG Emploi et Affaires sociales. *L'emploi en Europe 2002*. Luxembourg: Office des publications, 2002. Disponible sur Internet: [http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/news/2002/sep/employment\\_in\\_europe2002.pdf](http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/sep/employment_in_europe2002.pdf) [cité le 7.12.2007].
- Felstead, A.; Gallie, D.; Green, F. *Work skills in Britain 1986-2001*. Leicester: Centre for Labour Market Studies, 2002. Disponible sur Internet: <http://www.skope.ox.ac.uk/WorkingPapers/Workskills%20in%20Britain.pdf> [cité le 7.12.2007].
- Finegold, D.; Soskice, D. The failure of training in Britain: analysis and prescription. *Oxford Review of Economic Policy*, 1988 (automne), p. 21-51.
- Henkel, S.; Markowitsch, J. Analyse der Kommunikationsprozesse in vier Berufsbildungsteilsystemen. In: Lassnigg, L.; Markowitsch, J. (dir.) *Qualität durch Vorausschau*. Innsbruck-Vienne: StudienVerlag, 2005, p. 31-75.
- Keenan, M.; Abbott, D.; Scapolo, F.; Zappacosta, M. *Mapping foresight competence in Europe: the Eurofore pilot project*. Séville: IPTS, 2003. (IPTS Technical report series, EUR 20755 EN). Disponible sur Internet: <ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/eur20755en.pdf> [cité le 6.12.2007].
- Lassnigg, L. Projections of qualifications and occupations in Austria - Short-term approaches, macro perspective and emphasis on the supply side. In: Neugart, M.; Schömann, K. (dir.). *Forecasting labour markets in OECD countries: measuring and tackling mismatches*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2002, p. 240-282.
- Lassnigg, L. *Indicators for quality in VET: European experience: a report commissioned by Cedefop*. Vienne: IHS, 2003 (IHS Sociological series; 63). Disponible sur Internet: <http://www.ihs.ac.at/publications/soc/rs63.pdf> [cité le 10.12.2007].
- Lassnigg, L. To match or mismatch? The Austrian VET system on struggle with diverse and changing demand. In: Gramlinger, F.; Hayward, G.; Ertl, H. (dir.) *Berufs- und Wirtschaftspaedagogik – online: vocational and business education and training in Europe: qualifications and the world of work,, n° 7*, 2004. Disponible sur Internet: [http://www.bwpat.de/7eu/lassnigg\\_at\\_bwpat7.pdf](http://www.bwpat.de/7eu/lassnigg_at_bwpat7.pdf) [cité le 7.12.2007].
- Lassnigg, L. Monitoring by statistical indicators. In: Federal Ministry for Education, Science and Culture (dir.) *Quality in education and training. Cases of good practice in vocational education and training and higher education*, 2006, p. 59-74. Disponible sur Internet: [http://www.equi.at/pdf/report%20jqnc%20\\_10-04-2006\\_\\_web.pdf](http://www.equi.at/pdf/report%20jqnc%20_10-04-2006__web.pdf) [cité le 4.12.2007].
- Lassnigg, L.; Markowitsch, J. (dir.) *Qualität durch Vorausschau: Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung*. Innsbruck: StudienVerlag, 2004.

- Lassnigg, L.; Prenner, P.; Steiner, P. *Die Zukunft der österreichischen Qualifikations- und Berufslandschaft*. Vienne: Wissenschaftsverlag, 1999 (AMS report 9).
- Layard, R.; Nickell, S.; Jackman, R. *Unemployment: macroeconomic performance and the labour market*. Oxford: OUP, 1991.
- Lindley, R.M. Projections and institutions: the state of play in Britain. In: Neugart, M.; Schömann, K. (dir.) *Forecasting labour markets in OECD countries: measuring and tackling mismatches*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2002, p. 108-150.
- Markowitsch, J. et al. Forschungsgestützte Ansätze der Antizipation: Qualifikationsbedarfsanalysen in Österreich. In: Lassnigg, L.; Markowitsch, J. (dir.) *Qualität durch Vorausschau*. Innsbruck: StudienVerlag, 2005, p. 77-122.
- Nyhan, B. *Learning together for local cooperation in the learning region*. Document présenté lors de l'ECER, Dublin, 7-10 septembre 2005.
- Planas, J. et al. The skills market: dynamics and regulation. In: Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. (dir.) *Training in Europe: second report on vocational training research in Europe 2000: background report*. Luxembourg: Office des publications, 2001, vol. 2, p. 313-381. (Cedefop Reference series).
- Psacharopoulos, G. Relier la recherche, la politique et la pratique. In: Cedefop. *Reconnaître les besoins de compétences pour l'avenir : recherche, politique et pratique*. Luxembourg: Office des publications, 2005, p. 30-39. (Cedefop Reference series; 60).
- Rychen, D.S.; Salganik, L.H. (dir.) *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber, 2003.
- Shavit, Y.; Müller, W. *From school to work*. Oxford: Clarendon Press, 1998.
- Steiner, M. Qualitativ-praktische Aspekte der Antizipation. In: Lassnigg, L.; Markowitsch, J. (dir.) *Qualität durch Vorausschau*. Innsbruck: StudienVerlag, 2005, p. 123-178.
- Wolbers, M.H.J. Job mismatches and their labour market effects among school leavers in Europe. In: Müller, W. et al. (dir.) *Indicators on school-to-work transitions in Europe - Evaluation and analyses of the LFS 2000 Ad hoc module data on school-to-work transitions: indicator report*. Mannheim: MZES, 2002, p. 60-69. Disponible sur Internet: [http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/papers/LFS\\_indicator\\_report.pdf](http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/papers/LFS_indicator_report.pdf) [cité le 4.12.2007].

# Les formes de la formation continue en entreprise: une conséquence des acceptions sociétales?

Comparaison de l'Autriche et de la France

**Julien Machado**

Doctorant en sociologie au Laboratoire d'économie et de sociologie du travail

## RÉSUMÉ

Partant de l'enquête CVTS2 établissant que les employeurs autrichiens et français déclarent avoir un très faible recours aux formations de type «non scolaire» (formation en situation de travail, autoformation, rotation sur les postes de travail ou encore cercles d'apprentissage et de qualité...), l'auteur recherche les raisons de ces deux exceptions européennes. Même si certaines caractéristiques institutionnelles et structurelles nationales, communes aux deux pays, peuvent expliquer ce recours spécifique à la formation continue, elles ne rendent que partiellement compte des similitudes autrichiennes et françaises en matière de pratiques formatives. La dimension culturelle devient alors intéressante à introduire comme facteur explicatif de ces comportements. L'hypothèse d'une acception sociétale commune de la formation peut donc être avancée pour expliquer les déclarations des employeurs de ces deux nations.

## Mots clés

Continuing vocational training, social approach, European comparison, portrayal of training, cultural approach to training.

Formation professionnelle continue, approche sociétale, comparaison européenne, représentation de la formation, approche culturelle de la formation.

Qu'il s'agisse d'harmonisation, de coopération, de comparaison ou plus précisément de la volonté de construction d'un référentiel commun, les problématiques sur l'éducation sont depuis plusieurs années déjà au cœur des débats européens. Un numéro spécial de la *Revue européenne de formation professionnelle* (n° 32/2004) traitait d'ailleurs de l'histoire de la formation professionnelle en Europe, alors que Jourdan (2005) en retrace les étapes institutionnelles via «*le développement de cette politique communautaire depuis le Conseil de Lisbonne (2000): Copenhague (2002), Maastricht (2004) et prochainement Helsinki (2006)*» (p. 167). Or ces débats se catalysent particulièrement autour de la formation professionnelle et beaucoup moins sur une autre dimension de l'éducation: la formation continue. Jourdan (op. cit.) note qu'un des dossiers importants, abordé à Helsinki en décembre 2006, concerne le projet de cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie, dont la principale difficulté tient à la reconnaissance commune des compétences et des qualifications dans les différents États membres. Pour l'auteur, il paraît de ce fait indispensable de disposer d'instruments communs permettant de se repérer. Pourtant, disposer de tels instruments sous-tend qu'une conception commune préexiste entre les différents pays. Or il s'agit d'un des premiers problèmes auxquels se confronte la volonté d'un tel type de projet. Montrer que des acceptions sociétales structurent les pratiques de formation dans les entreprises européennes constitue le point nodal de cet article, et cela à partir du constat fait par Théry et al. (2002).

En effet, les auteurs notaient que «la formation tout au long de la vie reste à construire», tant les pratiques de formation continue sont étonnamment diversifiées. Or un des constats qui nous a semblé particulièrement énigmatique concerne les types de formation auxquels les entreprises des différents pays déclarent avoir eu recours dans le cadre de la formation continue (autrement appelée formation tout au long de la vie). Le tableau 1 présente le pourcentage d'entreprises par pays déclarant avoir eu recours à au moins une formation, et cela suivant le type de formation.

Tableau 1: Proportion d'entreprises déclarant avoir eu recours à au moins une formation en 1999, par pays, en %

Pays	Cours et stages de formation professionnelle continue (*)	Autres types de formation	Écart entre les formations scolaires et non scolaires	Pays	Cours et stages de formation professionnelle continue (*)	Autres types de formation	Écart entre les formations scolaires et non scolaires
Autriche	71	27	44	Italie	23	22	1
France	71	41	30	Allemagne	67	72	-5
Pays-Bas	82	70	12	Grèce	9	15	-6
Norvège	81	75	6	Royaume-Uni	76	83	-7
Suède	83	78	5	Portugal	11	20	-9
Finlande	75	72	3	Irlande	56	75	-19
Danemark	88	87	1	Belgique	48	67	-19
Espagne	28	27	1				

(\*) Cf. encadré pour les définitions

Source: Eurostat enquête CVTS2.

Les pratiques de formation continue en entreprise sont en effet très différentes d'un pays à l'autre. Les pays du Sud de l'Europe (Espagne, Italie, Portugal et Grèce) se caractérisent par un faible recours des entreprises à la formation. Les déclarations des entreprises de ces pays n'excèdent pas les 36 % (Espagne). Les entreprises des pays du nord de l'Europe affichent, quant à elles, des recours à la formation beaucoup plus élevés, allant de la Belgique, dont 70 % des entreprises déclarent avoir mis en place au moins une formation, jusqu'au Danemark, dont 96 % des entreprises sont dans ce cas.

La différence d'intensité des recours à la formation entre ces deux groupes de pays traduit des utilisations, mais aussi vraisemblablement des conceptions différentes de la formation. Si les comportements des entreprises grecques ou portugaises peuvent trouver des explications à partir d'une moindre avancée technique et technologique de leur appareil productif, dont on sait qu'il s'agit d'une dimension importante dans le recours à la formation (Géhin, 1989; Margirier 1991; Zamora, 2003), ce n'est le cas ni de l'Espagne, ni de l'Italie. Il est de ce fait particulièrement difficile d'avancer ces explications uniques quant aux différentes pratiques des entreprises en matière de formation.

Les entreprises européennes divergent aussi quant aux types de formation. Le tableau 1 montre trois groupes de pays qui peuvent être distingués: ceux dont la forme «stage» de la formation domine très largement (Autriche, France et Pays-Bas), les nations dont les pratiques font apparaître un faible écart entre les deux formes de formation avec une tendance à privilégier les formes «cours et stages» (Norvège, Suède, Finlande, Danemark, Espagne

et Italie), enfin les pays où les entreprises privilégient en majorité les «autres formes de formation» (Allemagne, Grèce, Royaume-Uni, Portugal et, de manière plus marquée encore, Irlande et Belgique). Face à ces différences, nous pouvons parler de «substitualité» ou de complémentarité d'un type de formation par rapport à un autre. Les pays du premier et troisième groupe sont dans un processus de substitualité, alors qu'il s'agit de complémentarité pour le second groupe. Nous pouvons noter à ce titre que ce groupe est constitué des pays scandinaves, dont l'éducation des adultes est particulièrement développée, institutionnalisée et accessible à une très grande partie de la population. La Suède est emblématique à cet égard avec une proportion aussi importante d'adultes que d'étudiants dans les universités.

Parmi les pays où prédomine la substitualité au profit de la forme «stage», l'Autriche et la France affichent leur particularité. Ces deux nations présentent toutes deux le plus grand écart entre la proportion des entreprises ayant réalisé des formations de type «cours et stages» (71 %) et celles qui déclarent avoir réalisé d'«autres types de formation» (respectivement 27 % et 41 %). Ces résultats ne manquent pas d'étonner. Comment en effet expliquer des différences aussi notables dans les déclarations? Quelles sont les spécificités de ces deux pays qui puissent rendre compte d'utilisations de la formation continue aussi particulières par rapport aux autres pays européens?

Afin d'en chercher les causes, nous allons nous rapprocher des suggestions faites par Greinert (2004) citant Georg (1997) pour expliquer les différences sociétales dans les déclarations des entreprises en matière de pratique de formation continue: «Georg considère que le modèle explicatif des différences nationales spécifiques dans la formation professionnelle des masses doit être élargi pour inclure les constellations des relations culturelles et fonctionnelles-structurelles prédominantes au sein d'une société, c'est-à-dire sa culture et sa structure» (Greinert, op. cit., p. 20). Sur cette trame, nous allons rechercher des éléments de structure et de culture communs entre l'Autriche et la France susceptibles d'expliquer le recours privilégié de leurs entreprises à la forme «cours et stages» de la formation continue. Ainsi allons-nous présenter les résultats en deux parties. Dans la première, étayée par les données de l'enquête CVTS2, nous allons voir que certaines spécificités institutionnelles et structurelles nationales peuvent expliquer les différentes formes de recours à la formation continue. Or, parce que cette première dimension ne rend que partiellement compte des similitudes entre l'Autriche et la France, nous allons introduire la dimension culturelle dans la seconde partie. De ce fait, nous traiterons ces deux pays en parallèle avec, comme contrepoint, les autres nations européennes dans la mesure de leur pertinence pour l'élément abordé.



### L'enquête CVTS2

Les données présentées dans cet article sont issues de la seconde enquête européenne CVTS2 réalisée à l'initiative d'Eurostat, l'office des statistiques européennes. Cette enquête porte sur la formation continue financée, partiellement ou entièrement, par les entreprises en 1999 à destination de leurs salariés. Elle couvre tous les pays de l'Union européenne ainsi que les pays candidats, soit près de 25 pays. Le volet français a été réalisé par le Céreq et la Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques du ministère du travail (DARES).

CVTS2 repose sur un questionnaire standardisé soumis aux entreprises de plus de dix salariés du secteur privé, hors santé et agriculture. Elle permet d'analyser les modalités de recours à la formation continue et livre des informations quantitatives sur les stagiaires, les volumes horaires des formations, ainsi que sur leur contenu et leur coût.

Cette enquête porte d'abord sur les «cours et stages», c'est-à-dire les formations ou les enseignements professionnels dispensés par des enseignants, des lecteurs ou des maîtres de conférence, organisés par les entreprises ou un prestataire externe sur une période définie à l'avance, mais ne se déroulant pas sur le lieu de travail. Elle fournit également des informations sur les actions moins formalisées telles l'autoformation, la formation en situation de travail (FEST), les colloques ou les séminaires ayant un objectif de formation, la rotation organisée sur les postes de travail ou encore les cercles d'apprentissage ou de qualité. Nous les appellerons ici «autres types de formation» par opposition à la formation «cours et stages».

L'ensemble des données de cette enquête ainsi que les calculs présentés ici sont disponibles sur le site Internet d'Eurostat.

## Des éléments institutionnels et structurels partiellement explicatifs de la tendance à privilégier la forme «stage»

Dans le cadre de la prise en compte des effets de structure, nous allons aborder trois points qui nous semblent avoir des conséquences sur les déclarations des entreprises: le degré de coercition institutionnelle de la politique de financement de la formation continue, la taille des entreprises et les possibilités nationales d'externalisation de la formation continue par les entreprises.

### **L'importance du degré de coercition institutionnelle et ses liens avec les déclarations des entreprises: une relation spécifiquement française**

Des contraintes institutionnelles pourraient être à la source des écarts entre les types de formation dans les différents pays européens. Prenant le cas français, Cam et al. (1995) notaient l'importance des «demandes externes» dans le processus de formalisation des actes de formation en entreprise. La thèse défendue par les auteurs est que, d'une part le manque de précision dans la définition légale de la formation et, d'autre part, le fait qu'il s'agisse d'une obligation légale, sont les raisons qui amènent les entreprises à ne retenir et répertorier que certains types de formation. La conséquence serait une sous-valorisation de certains actes de formation.

Dans cette perspective, nous avons postulé que les différents modes d'organisation des systèmes de formation continue peuvent traduire des degrés de coercition différents, ce qui générerait des degrés de formalisation plus ou moins importants des actes de formation. En d'autres termes: plus le degré de coercition est important, plus la formalisation des actes de formation serait importante, plus l'écart observé entre les formations de type «cours et stages» et les autres formes serait positif. De ce fait, l'Autriche et la France devraient être ceux dont le mode d'organisation de la formation continue est le plus coercitif.

Les données permettant de «typer» le mode d'organisation du système de formation continue sont issues des travaux d'Aventur et Möbus (1998, 1999) et Aventur et al. (1999). Ces auteurs retiennent quatre types d'organisation possibles du système de formation professionnelle continue dans les pays d'Europe. Le premier est l'obligation de financement par les employeurs. C'est spécifiquement le cas de la France et de la Grèce. À l'opposé, il y a le système de «libre choix» des employeurs. C'est le cas de l'Allemagne, de la Finlande, de la Suède et du Portugal. Entre ces deux pôles se trouvent deux autres modes, dont le premier se rapproche de la notion de «libre choix» des employeurs. Il s'est agi, pour les États, de mettre en place des mesures d'incitation aux pratiques de formation continue, comme les déductions fiscales. C'est le cas du Royaume-Uni, de l'Autriche et de la Norvège. Le second mode intermédiaire d'organisation de formation continue est plus proche de l'obligation de financement. Il s'agit d'un système, dit de «contraintes limitées», instauré pour les employeurs par le truchement de conventions collectives. L'Italie, les Pays-Bas, le Danemark, la Belgique, l'Irlande et l'Espagne (accords tripartites) sont concernés par ce mode d'organisation du système de formation continue. Le tableau 2 présente le croisement entre les modes d'organisation de la politique de formation et les déclarations des formes de la formation continue.

Tableau 2: **Rapport entre le degré de coercition du financement de la formation continue par les entreprises et les formes d'utilisation de la formation continue**

	Obligation de financement	Contraintes limitées	Libre choix incité	Libre choix
Forte prédominance de formations de type «cours et stages»	France	Pays-Bas	Autriche	
Faible écart entre les types de formation, mais une majorité de «cours et stages»		Danemark Espagne Italie	Norvège	Suède Finlande
Prédominance des «autres types de formation»	Grèce	Irlande Belgique	Royaume-Uni	Portugal Allemagne

En ce qui concerne l'Autriche, le rapport entre le degré de coercition et les déclarations des entreprises n'est pas probant, puisqu'il s'agit d'un pays où le financement de la formation continue et son organisation se font dans le cadre d'un «libre choix incité». En revanche, le cas de la France semble corroborer l'hypothèse d'une relation entre le degré de coercition et la formalisation de la formation. L'obligation de financement des entreprises françaises pourrait avoir comme conséquence de privilégier les déclarations en direction de certaines formes particulières de formation continue. Verdier (1990) rappelle que la loi de 1971 repose sur une conception très formalisée de la formation continue: les actions doivent se dérouler «conformément à un programme qui, établi en fonction d'objectifs préalablement déterminés, précise les moyens pédagogiques et d'encadrement mis en œuvre et définit un dispositif permettant de suivre l'exécution de ce programme et d'en apprécier les résultats [...]»; l'auteur concluant que «l'archétype est donc le stage se déroulant en dehors des lieux de production». Pourtant, en contrepoint, les autres pays européens ne valident pas cette hypothèse, la Belgique ou la Grèce étant particulièrement à l'opposé des résultats escomptés. De ce fait, même si les déclarations des entreprises françaises sont influencées par l'obligation légale (maintenue avec la loi de mai 2004), il ne s'agit pas d'un argument transposable aux autres pays.

### L'effet «taille des entreprises» et les possibilités d'externalisation

Blumberger et al. (2000), s'intéressant spécifiquement à l'Autriche, nous donne des explications permettant de rendre compte des pratiques de formation continue dans ce pays: «l'importance de la coopération avec les établissements de formation des adultes pour le développement des qualifications dans

*l'économie apparaît clairement si l'on sait que, parmi les deux millions de salariés des entreprises industrielles et commerciales, 52 % travaillent dans des entreprises employant moins de 50 personnes»* (p. 78). Les conclusions des auteurs mettent en exergue l'aspect coopératif des entreprises autrichiennes avec les établissements de formation des adultes et nous proposent une explication quant à l'écrasante prédominance des formes scolaires d'éducation des adultes sur les autres formes possibles. Les PME auraient ainsi à leur disposition un parterre d'organismes de formation particulièrement étendu et organisé, ce qui faciliterait le recours à la formation continue pour les salariés de ces entreprises. Ce «parterre» d'organismes faciliterait l'externalisation de la formation continue et donc le recours à la forme «stage» de la formation. Nous allons tester cette hypothèse comme réponse possible.

### **L'effet «PME»: un argument a minima pour l'Autriche**

Une des caractéristiques de l'Autriche, selon Blumberger et al. (op. cit.) ou Aventur et Möbus (op. cit.), serait son tissu productif composé d'un grand nombre de PME. La taille des entreprises est en effet une dimension importante de l'intensité du recours à la formation, avec, de manière récurrente, un parallèle entre l'augmentation des actes de formation (tous types confondus) et celle de la taille des entreprises. Dans ce cas, si l'Autriche affiche un fort taux de PME, ce pays devrait rendre compte d'un plus faible recours à la formation que des pays européens où les grandes entreprises sont censées être en proportions plus importantes. L'explication privilégiée est que la structure «PME» leur permet moins qu'aux grandes entreprises de recourir à des mesures internes formalisées de formation continue. Le tableau 3 nous montre le pourcentage de salariés dans les entreprises de 10 à 49 salariés en 2002 pour chaque pays européen.

Tableau 3: Proportion des entreprises déclarant avoir mis en place au moins une formation en 1999 par pays, en %

Pays	Tout type de formation professionnelle	Pourcentage de salariés travaillant dans une PME (*) en 2002	Pays	Tout type de formation professionnelle	Pourcentage de salariés travaillant dans une PME (*) en 2002
Royaume-Uni	87	13	Belgique	70	29
Pays-Bas	88	17	Danemark	96	30
Irlande	79	18	Norvège	86	31
Finlande	82	22	Grèce	18	32
France	76	25	Italie	24	34
Suède	91	25	Espagne	36	35
Allemagne	75	26	Portugal	22	41
Autriche	72	29	Moyenne	66	28

(\*) Ici entreprise de 10 à 49 salariés.

Source: Eurostat.

Avec 29 % des actifs autrichiens travaillant dans une entreprise de moins de 50 salariés, ce pays est un peu au-dessus de la moyenne européenne. En ce sens, il pourrait s'agir d'une des explications d'un recours privilégié à la forme «cours et stages» de la formation continue, même si les proportions ne sont pas écrasantes. En revanche, cet argument n'est pas applicable au cas français, dont la proportion de PME est en dessous de la moyenne des pays ici présentés.

L'hypothèse d'un «effet de taille» des entreprises sur la forme de la formation semble donc fonctionner a minima pour l'Autriche, même si ce n'est pas le cas des autres pays européens. En effet, les quatre pays en tête dans ce classement sont les pays du sud de l'Europe, qui affichent plus de 30 % de leurs actifs comme salariés d'une PME. Nous avons vu qu'il s'agissait de pays dont le recours à la formation est, comparativement aux autres pays européens, très faible. Si l'on met à part ces pays du sud de l'Europe, l'Autriche se trouve donc dans le groupe de tête des pays ayant un fort pourcentage de salariés œuvrant dans les PME et, en parallèle, un fort taux de recours à la formation. Mais le fait que la Norvège, le Danemark et la Belgique constituent ce groupe ne suggère qu'un faible lien de cause à effet entre la taille des entreprises et le recours à un type de formation particulier. Le tableau 1 montrait en effet que la Belgique avait un écart entre les formations scolaires et non scolaires de (-19 points), contre 1 point pour le Danemark et 6 points pour la Norvège. À l'instar de la proposition de Blumberger et al. (op. cit.), l'hy-

pothèse d'un «effet de taille» des entreprises doit être associée à la possibilité d'externalisation dont disposent les PME.

### **L'effet d'externalisation: une raison plus probante pour le cas français**

Rappelons sommairement que le recours au stage peut être mis en lien avec la spécificité des organismes proposant de la formation continue. L'externalisation de la formation suggère que soit privilégié le recours à la forme scolaire (cours ou stage) de la formation continue, puisque sont exclus de cette pratique l'autoformation, les FEST ou les apprentissages sur le poste de travail, pour ne citer que ceux-là. Sur la base de ce constat, le tableau 4 fait état des entreprises, par pays, qui ont eu recours à au moins une formation de type «cours ou stage» en 1999. Ces formations en entreprise se déclinent selon deux modalités: en interne ou en externe. Le total ne correspond pas à cent car une même entreprise a pu avoir recours aux deux formes, l'une n'excluant pas nécessairement l'autre.

Tableau 4: Proportion des entreprises fournissant des cours de formation professionnelle continue (cours), par type de cours et par classe de taille en 1999, en %

Cours internes			Cours externes		
Pays	Pourcentage sur la totalité des entreprises	Entreprises de 10 à 49 salariés	Pays	Pourcentage sur la totalité des entreprises	Entreprises de 10 à 49 salariés
Espagne	33	25	Grèce	76	66
Pays-Bas	32	26	Portugal	81	80
Belgique	42	38	Italie	85	83
Finlande	47	41	Royaume-Uni	89	87
<b>France</b>	<b>49</b>	<b>42</b>	Irlande	88	89
Danemark	55	47	Allemagne	91	90
Portugal	55	48	Suède	91	90
Irlande	58	51	Espagne	92	92
<b>Autriche</b>	<b>57</b>	<b>52</b>	Norvège	93	92
Allemagne	59	53	Belgique	93	93
Grèce	60	54	Finlande	95	93
Norvège	60	55	<b>France</b>	<b>95</b>	<b>94</b>
Suède	63	56	Danemark	95	95
Italie	64	60	<b>Autriche</b>	<b>97</b>	<b>97</b>
Royaume-Uni	68	62	Pays-Bas	97	97
<b>Moyenne</b>	<b>53</b>	<b>47</b>	<b>Moyenne</b>	<b>91</b>	<b>89</b>

Source: Eurostat CVTS2.

Lecture: parmi les entreprises autrichiennes ayant eu recours à des formations de type «stage» en 1999, 57 % déclarent qu'il y avait au moins un stage interne.

Ce tableau nous montre que les entreprises autrichiennes déclarent avoir fourni des cours externes dans une proportion très importante certes, mais non distinctive des pratiques en vigueur dans les autres pays. Sur les quinze pays, dix ont un pourcentage d'entreprises supérieur à 91 %. En Europe, il semble donc que lorsque les entreprises fournissent des stages à leurs salariés, dans une grande majorité des cas, ils sont effectués à l'extérieur de l'entreprise. L'externalisation suggérée par les travaux précédemment cités pourrait être facilitée par l'organisation de l'offre de formation en Autriche, mais c'est aussi le cas pour un grand nombre de pays. En ce sens, nous ne pouvons pas dire qu'il s'agisse d'une caractéristique distinctive de l'Autriche, et elle l'est d'autant moins que les entreprises autrichiennes ne se distinguent pas par la faible mise en œuvre de «cours internes», ce qui serait l'une des conséquences de l'externalisation. Elle se situe même au-dessus de la moyenne européenne dans ce domaine. Cela signifie que, même s'il est vrai que

l'externalisation est un peu plus importante que dans les autres pays (mis à part les Pays-Bas), des formations de type «stage» se déroulent aussi dans les entreprises, et cela bien au-delà de la moyenne européenne (57 % pour les entreprises autrichiennes, contre 53 % en moyenne). À ce titre, la taille des entreprises ne semble pas être un obstacle, puisque 52 % des PME déclarent avoir mis en œuvre au moins une formation «cours en interne».

Les entreprises françaises ne se caractérisent pas non plus par une plus forte externalisation (elles affichent des similitudes avec les entreprises autrichiennes), mais se distinguent plutôt par une faible internalisation des formations, ces pratiques étant encore plus marquées pour les PME. De ce fait, l'hypothèse d'un recours privilégié à la forme «stage» de la formation continue en raison d'une possibilité (ou d'une nécessité) d'externalisation nous semble être un argument à retenir plutôt pour les entreprises françaises. Ce qui devait être une explication pour l'Autriche fonctionne, semble-t-il, mieux pour la France.

Ainsi, tels sont les éléments structurels communs à l'Autriche et à la France susceptibles de rendre compte d'un recours privilégié des entreprises à la forme «cours et stages» de la formation continue. Ce sont en effet plus certains de ces éléments qui peuvent être appliqués à l'un ou l'autre pays. C'est donc vers une perspective plus «culturelle» des comportements que nous allons maintenant nous tourner.

## Une même acception formelle de l'éducation

Heikkinen (2004) notait très justement la nécessité d'appréhender les modèles sociétaux d'éducation d'un point de vue historique et contextuel pour en comprendre les fonctionnements contemporains. C'est dans cette double dimension que nous entendons l'approche culturelle que nous proposons. Là encore l'Autriche et la France vont être abordées successivement.

### **Le «formalisme» autrichien en éducation comme explication du recours privilégié des entreprises aux stages de formation**

Bien que n'entrant pas au sens strict dans le cadre législatif, la formation continue a toujours soulevé l'intérêt des acteurs publics autrichiens: d'abord dans le cadre de l'éducation des adultes, qui prend naissance au début du 19<sup>e</sup> siècle sous l'impulsion de groupes sociaux tels que l'Église, les chambres patronales et syndicales et les partis politiques, et cela même si la Constitution fédérale ne fait pas explicitement référence à la formation des adultes.

L'ensemble du système de formation continue autrichien s'est donc construit autour de la notion d'éducation des adultes, mais aussi autour de celle de deuxième chance, comme le stipule explicitement la filière de formation mise



en place par l'État autrichien. Le but affiché est la promotion sociale des individus, promotion passant par l'obtention de titres validant les niveaux acquis. Cette conception de l'éducation au fondement de l'organisation et de la construction du système de formation a pu potentiellement marquer les esprits des citoyens, de sorte que le terme de «formation» a été instinctivement associé à une pratique spécifique; laquelle se décline sous la forme scolaire, c'est-à-dire le stage et le cours. En d'autres termes, un effet de conception (représentation) de la formation jouerait, si bien qu'une partie importante des actes de formation ne serait pas nécessairement prise en compte comme telle par les acteurs de la société autrichienne ou, tout au moins, qu'une forme plus formalisée serait privilégiée de manière systématique.

L'hypothèse d'une surreprésentation des formations de type «stage» se retrouve dans le constat que Bjørnåvold (2000) fait sur le système autrichien. Comparativement aux autres pays européens, cette nation peine, selon l'auteur, à s'emparer du débat sur la reconnaissance des formations non formelles. Parmi les raisons énoncées, quatre nous paraissent fondamentales: la place et le fonctionnement du système de formation initiale, qui est extrêmement formalisé; un effet de spécialisation très marqué, qui se traduit par des profils professionnels très étroits; un système très hiérarchisé dans lequel les «unités capitalisables» n'existent pas, ce qui implique qu'une filière inachevée n'est pas reconnue; enfin, la nature spécialisée du système de formation, qui entraîne un «verrouillage professionnel» rendant les transitions horizontales ou verticales très compliquées.

À l'instar de l'auteur, nous pouvons reprendre les conclusions des représentants des partenaires sociaux (Mayer et al. 1999) et, plus particulièrement, celles du représentant des employeurs, qui s'exprime en ces termes: «*Je regrette de devoir dire que nous sommes de grands formalistes et que nous prenons comme point de départ que tout ce qui n'est pas certifié n'est pas formellement appris et, par conséquent, n'existe pas*» (p. 67). Les causes d'un manque de prise en compte ou de reconnaissance des compétences partielles et non formelles tiendraient donc à «*la hauteur et la légitimité du système de formation initiale*» (p. 67). Les conclusions de ces travaux étayent notre propos, en fournissant un élément explicatif du fort recours des entreprises à des formations de type «stage». L'organisation, la légitimité, la «hauteur» du système d'enseignement autrichien, et donc son formalisme, dépasseraient les frontières de l'éducation initiale pour se propager à la formation continue. Ce point de vue devient alors totalement cohérent avec les données sur les pratiques des entreprises autrichiennes (forte proportion de cours internes et externes).

Mais cette formalisation n'est pas sans conséquences sur la représentation de la formation. Les pratiques de formation sont en effet le produit d'une représentation spécifique de la formation qui, en retour, contribue à l'identi-

fication d'une certaine forme de formation. Si l'on applique cette thèse à notre propos, la formalisation de la formation (initiale et continue) en Autriche pourrait entraîner des pratiques tournées exclusivement vers des formations formelles et écarter toutes celles qui ne recouvrent pas ces caractéristiques. Les déclarations des entreprises seraient l'écho d'une conception particulière de la formation, une conception scolaire de l'éducation. Par un effet d'habitude dû à une conception sociétale, la forme «stage» de la formation serait privilégiée au détriment, par exemple, des formations sur le tas. Or nous allons voir un processus similaire en France.

### **La formation continue «à la française»: l'héritage d'une conception scolaire de l'éducation**

La formation continue en France s'est faite autour de la notion de promotion sociale et dans le cadre d'une «seconde chance» (Dubar 2000, 1999a...), comme ce fut le cas pour l'Autriche. Les travaux de Tanguy (2001) permettent de comprendre comment la formation continue est devenue *«l'objet d'une représentation publique, celle d'un bien commun, puisqu'elle est tout à la fois: un moyen de développer l'adaptabilité dans un cadre professionnel (dans l'intérêt des entreprises), un moyen de promotion et de mobilité professionnelle (dans l'intérêt des salariés), un moyen de dynamiser l'économie (dans l'intérêt national)»*. Comme le note l'auteur, *«c'est au terme d'un travail de persuasion que l'idée de formation en tant que synonyme de bien universel a fini par être partagée»*. Les travaux de Dubar (1999b) vont d'ailleurs dans ce sens, mais précisent que la conception française de la formation reste dans un même modèle *«qui privilégie systématiquement la formation initiale sur la formation continue, la formation scolaire sur les autres formes d'apprentissage et l'action de l'État sur les innovations sociales concrètes»*.

Si l'on définit la forme scolaire de l'éducation à partir des critères retenus par Fusulier et Maroy (1994) (sur la base d'une définition proposée par Perrenoud, 1990), comme un contrat didactique entre un formateur et un apprenant et une pratique sociale distincte et séparée d'autres pratiques sociales, il est possible de montrer que, dès lors que le système éducatif français a relâché une de ces deux caractéristiques, cette branche de l'enseignement s'est vue dévalorisée au profit d'une forme plus «pure». Cela a été spécifiquement le cas de l'enseignement professionnel.

Dans ce pan du système d'enseignement français, des liens plus ou moins denses sont tissés entre la sphère éducative et la sphère professionnelle. L'apprentissage ou l'alternance, qui sont une des composantes de ce type d'enseignement, s'appuient sur des stages en entreprise, contrairement aux pratiques en vigueur dans l'enseignement général. Dans ce cas, la distinction entre sphère éducative et sphère professionnelle n'a plus lieu. Or Géhin et Méhaut (1993) rappellent qu'en France la formation professionnelle a eu un

statut social et économique très dévalorisé: «*Les orientations s'y faisaient sur une base négative d'échec dans la voie longue; la voie courte ne permettait que très difficilement de réintégrer ensuite des études longues; les enfants des catégories sociales élevées étaient quasiment absents de ces filières*», de même qu'ils insistent sur le fait que l'apprentissage est relégué à certains secteurs d'activité (bâtiment, hôtellerie, coiffure...) composés essentiellement de petites entreprises. L'apprentissage apparaît comme une «*filrière minoritaire et marginale au sein d'un système de formation professionnelle dominé par la forme scolaire*», ce que tendent aussi à montrer les travaux de Tanguy (1991) ou Verdier (1997). Ainsi, dès lors que l'enseignement en France a rompu avec sa forme scolaire initiale, cette partie de l'éducation s'est vue dévalorisée.

À l'instar de l'Autriche, il existe une acception française de l'éducation visant à privilégier la forme scolaire au détriment des autres formes d'éducation. De ce fait, il devient fortement plausible que cette représentation particulière se retrouve dans les pratiques formatives postsecondaires. Ainsi, le fait que dans ces deux pays les entreprises privilégient les formes scolaires d'éducation s'avère être lié autant à des éléments structurels spécifiques à chacun des pays (degré de coercition, taille des entreprises et possibilité d'externalisation) qu'à des éléments culturels communs aux deux nations. Or l'acception de l'éducation en tant que caractéristique sociétale est un des éléments non seulement le plus à même de rendre compte de la prédominance de formes «cours et stages» dans les pratiques, mais suggérant fortement qu'un principe de sous-représentation des autres formes puisse être en œuvre. Ainsi penchons-nous pour l'idée d'une représentation scolaire de la formation qui réduirait l'acte formatif à cette seule forme, laissant dans le silence les autres pratiques. Nous allons voir que, dès lors que le questionnement sur les pratiques éducatives postsecondaires élargit le spectre de la formation, le nombre de déclarations concernant «les autres formes» de l'éducation grandit lui aussi.

### **Des déclarations proportionnelles à la «largeur» de l'acception de la formation**

La comparaison de quatre enquêtes différentes sur les pratiques de formation est intéressante, car elle permet de montrer que, plus l'acception de la formation est large, plus les enquêtés déclarent des pratiques de formation non scolaires. Si l'on s'en tient aux déclarations de FQP93 <sup>(1)</sup>, les formations de type non scolaire sont inexistantes, puisqu'elles ne sont pas soumises au questionnement. En revanche, dans *Formation continue 2000* <sup>(2)</sup> les formés

---

(1) Enquête Formation Qualification professionnelle de 1993.

(2) FC 2000 est une enquête complémentaire à l'enquête Emploi, qui s'efforce spécifiquement d'éclairer les pratiques de formation continue des individus en France.

déclarent, pour 19,4 % d'entre eux, avoir suivi une FEST <sup>(3)</sup> et 5,5 % de l'autoformation, soit un total de 24,9 % sur la période de janvier 1999 à mars 2000. Par rapport à la première enquête, près de 25 % des formations «apparaissent». L'enquête CVTS2 fait, quant à elle, apparaître que 41 % des entreprises françaises déclarent avoir eu recours à au moins un «autre type de formation» en 1999. Notons enfin l'enquête Eurostat «Lifelong Learning 2003» qui, en distinguant les formations informelles <sup>(4)</sup> des autres formations, laisse apparaître que 53,8 % des salariés français déclarent avoir bénéficié d'au moins une formation informelle durant l'année 2003. Certes, ces enquêtes sont difficilement comparables car elles ne concernent pas les mêmes populations, mais il n'en reste pas moins que pour des périodes temporellement proches, l'élargissement de l'acceptation de la formation dans les questionnaires entraîne une prise en compte plus large des pratiques formatives.

Or ce qui est observable en France l'est aussi en Autriche, puisque toujours selon «Lifelong Learning 2003», 82,2 % des salariés autrichiens déclarent avoir suivi une formation informelle durant cette période. Rappelons que, quelques années auparavant, les employeurs avaient déclaré avoir mis en œuvre dans 27 % des cas d'«autres types de formation» que celles recouvrant la forme «cours et stages» durant l'année 1999.

De ce fait, en prenant comme «socle» de réflexion cette approche par les acceptations sociétales, nous pouvons avancer une hypothèse quant aux différences dans les déclarations entre employeurs (CVTS2) et salariés (Lifelong Learning 2003). Ainsi pourrait-il s'agir d'un manque d'élargissement du spectre de la formation dans l'enquête CVTS2, et cela auprès d'une population (les employeurs) souvent contrainte à une mesure «formelle» de la formation continue: deux «paramètres» que n'ont pas rencontrés les salariés de «Lifelong Learning 2003».

Au final, nous pouvons suggérer que les prochaines enquêtes sur les pratiques de formation des employeurs puissent bénéficier de l'élargissement du spectre de la formation tel que cela a été le cas pour les salariés de «Lifelong Learning 2003». Alors seulement serons-nous en mesure d'évaluer le décalage qu'il peut y avoir entre les déclarations des employeurs et des employés. Cela permettra aussi une mesure indéniablement plus précise des différentes acceptations de la formation. À l'instar de Jourdan (op. cit.), qui prône la construction d'un référentiel de compétences commun aux pays membres de l'Union européenne, nous pourrions plaider en faveur d'un référentiel commun des actes de formation dans le cadre des enquêtes traitant de ce thème.

---

<sup>(3)</sup> Formation en situation de travail.

<sup>(4)</sup> Apprentissage découlant de circonstances fortuites ou lié aux activités de la vie quotidienne.

Enfin, nous ne pouvons conclure sans noter les limites d'une approche quantitative telle que nous venons de la présenter. Le recours, assez classique dirions-nous, à des approches plus qualitatives paraît à ce titre nécessaire: certes parce que les enquêtes par entretiens laissent l'occasion aux interviewés d'introduire des représentations plus variées de la formation, mais aussi parce qu'elles permettent la confrontation de représentations différentes de la formation entre les acteurs de l'entreprise. Des acceptions différentes pourraient ainsi expliquer des manques «d'appétence» de certains salariés pour les formations proposées par l'entreprise qui les emploie.

## Bibliographie

- Aventur, F.; Möbus, M. (dir.). *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*, édition enrichie, Magnard-Vuibert-Multimédia, 1999.
- Aventur, F.; Campo, C.; Möbus, M. Les facteurs de développement de la formation continue dans l'Europe des quinze, *Bref Céreq*, n° 150, février 1999.
- Aventur, F.; Möbus, M. (dir.). *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*, Magnard-Vuibert-Multimédia, mars 1998.
- Aventur et al. Les activités des organismes de formation continue, *Bref Céreq*, n° 115, décembre 1995.
- Bentabet, E.; Trouvé, P. Les très petites entreprises. Pratiques et représentations de la formation continue, *Bref Céreq*, n° 123, septembre 1996.
- Bentabet et al. Pratiques et représentations de la formation professionnelle dans les très petites entreprises, *Documents Céreq*, février 1997.
- Blumberger et al. *Le système de formation professionnelle en Autriche*. Luxembourg: Office des publications, 2000.
- Cam, P.; Chambrier, L.; Favennec, F. *Les politiques de formation professionnelle continue dans l'entreprise*, université de Nantes, faculté de droit et de sciences politiques, commissariat général du Plan, France, 1995.
- Cedefop; Bjørnåvold, J. *Assurer la transparence des compétences, Identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe*. Luxembourg: Office des publications, 2000.
- Cedefop; Mayer, K.; Jerome, G.; Lassning, L. *Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen und nicht formellen Lernprozessen-Österreich*, document de travail non publié, Thesalonique, 1999.
- Dubar, C. De la deuxième chance au co-investissement: une brève histoire de la promotion sociale (1959-1993). In: Dubar, C.; Gadéa, C. (dir.) *La promotion sociale en France*, Presses universitaires Septentrion, 1999a.

- Dubar, C. Pour une approche compréhensive de la promotion sociale. In: Dubar, C. et Gadéa, C. (dir.) *La promotion sociale en France*, Presses universitaires Septentrion, 1999b.
- Dubar, C.; Podevin, G. Formation et promotion en France depuis vingt ans, *Bref Céreq*, n° 59, 1990.
- Eurostat. *Concepts et définitions pour l'EFPC2*, édition 1999.
- Fournier, C.; Lambert, M.; Perez, C. Les Français et la formation continue, statistiques sur la diversité des pratiques, *Documents Céreq*, n° 169, série observatoire, novembre 2002.
- Fusulier, B.; Maroy, C. *Modernisation des entreprises et formation des salariés*. Programme de recherche en sciences sociales, Organisation de l'entreprise, Services fédéraux des affaires scientifiques et culturelles, Louvain-la-Neuve, 1994.
- Géhin, J.P.; Méhaut, P. *Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, coll. Pour l'emploi, éd. L'Harmattan, Paris, 1993.
- Géhin, J.P. L'évolution de la formation continue dans les secteurs d'activité (1973-1985), *Formation-Emploi*, n° 25, 1989.
- Greinert, W.D. Les «systèmes» européens de formation professionnelle – réflexion sur le contexte théorique de leur évolution historique, *Revue européenne de formation professionnelle*, 2004.
- Heikkinen, A. Modèles, paradigmes ou cultures de l'enseignement professionnel, *Revue européenne de formation professionnelle*, n° 32, 2004.
- Jourdan, H. Lisbonne, Copenhague, Maastricht, Helsinki..., des étapes sur le chemin de la formation professionnelle en Europe, *Éducation permanente*, n° 165, décembre 2005.
- Margirier, G. La place de la formation dans le changement technique, *Formation-Emploi*, n° 34, 1991.
- Perrenoud, P. *Quelques traits distincts de la forme scolaire*, document de travail, Genève, 1990.
- Revue européenne de formation professionnelle*. Une histoire de la formation professionnelle en Europe, de la divergence à la convergence, n° 32, 2004.
- Steiner, K. Endbericht Österreich: «Bestandsaufnahme zur Ausbildungssituation in Österreich». In: *Profils professionnels, formation et pratiques des tuteurs en entreprise – Allemagne, Autriche, Espagne, France*, enquête-analyse Leonardo pilotée par F. Gérard, Centre INFFO, 1997.
- Tanguy, L. Les promoteurs de la formation en entreprise (1945-1971), *Travail et emploi*, n° 86, 2001.
- Tanguy, L. Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France? *La documentation française*, Paris, 1991.

Théry, M.; Rousset, P.; Zygmunt, C. L'Europe de la formation tout au long de la vie reste à construire, *Bref Céreq*, n° 187, 2002.

Verdier, É. L'insertion des jeunes «à la française»: vers un ajustement structurel?, *Travail et emploi* n° 69, 1997.

Verdier, É. L'efficacité de la formation continue dans les PME, *Sociologie du travail*, n° 3, p. 295-320, 1990.

Zamora, P. Changements organisationnels, technologiques et pratiques de formation dans les entreprises industrielles, journées des 4 et 5 décembre 2003 organisées par le Centre d'études de l'emploi, 2003.

# Comment faire face aux différences et aux convergences en matière de valeurs culturelles d'entreprises en Europe?

## Asta Savanevičienė

Maître de conférence à l'université de Kaunas, faculté de technologie, d'économie et de gestion, Lituanie

## Gerhard Stark

Responsable de projets de consultance et d'évaluation scientifiques  
Directeur général de l'ISOB (*Institut für sozialwissenschaftliche Beratung GmbH*),  
Wenzenbach/Ratisbonne, Allemagne

### Mots clés

Leonardo da Vinci, comparative analysis, cultural environment, management attitude, labour relations, small medium enterprise.

Leonardo da Vinci, analyse comparative, environnement multiculturel, attitude en matière de gestion, relations de travail, petite et moyenne entreprise

### RÉSUMÉ

**L'évolution rapide dans la façon dont les entreprises internationales collaborent soulève nombre de problèmes lorsque les partenaires en affaires ont des attitudes, des aspirations et des comportements déterminés par leur propre environnement culturel. Dans la vie économique, les partenaires ne tiennent souvent pas compte des traditions en matière de gestion et des systèmes de valeurs qui existent dans les pays où ils s'installent. Le développement des entreprises est fortement subordonné à la sensibilité aux cultures: la coopération internationale passe par une connaissance des valeurs culturelles et de leurs différences.**

L'article présente une analyse comparative des valeurs culturelles des entreprises dans quatre pays d'Europe (Grèce, Espagne, Lituanie et Autriche). Il se fonde sur les conclusions du projet pilote Leonardo da Vinci «Méthode de formation aux valeurs d'entreprises interculturelles en Europe» (n° LT/03/B/F/PP-171000).



## Introduction

Les valeurs culturelles comptent parmi les caractéristiques du développement à long terme des entreprises et comprennent la façon dont le personnel conçoit le travail, les solutions, les collègues, la gestion de l'entreprise, ainsi que ses réactions et ses attitudes face aux événements et à l'expansion. La différence culturelle est souvent source de malentendus dans la coopération internationale (Czinkota, Ronkainen et Moffett, 2003; Søderberg et Holden, 2002; Lewis, 2002; Krieger, 2001; Mathur, Zhang et Neelankavil, 2001; Kreikebaum, 1998; Jewell, 1998). Les différences culturelles sont liées non seulement aux particularités nationales, mais aussi à l'histoire et aux systèmes économiques, variables d'un pays à l'autre. Tous ces facteurs influencent les principes d'organisation de l'activité de l'entreprise et façonnent des valeurs et des impératifs culturels différents. Jackson indique que l'Europe, en particulier lorsqu'on la compare au Japon et aux États-Unis, se caractérise par des divergences en matière de valeurs culturelles des entreprises. Aucune autre région au monde n'abrite tant d'histoires, de cultures et de langues différentes dans un espace aussi relativement petit (Jackson, 2002). L'UE ne possède pas d'identité nationale, de langue commune ou de culture commune. Deux systèmes économiques totalement différents, s'accompagnant de valeurs culturelles variables, y ont coexisté pendant plus de 70 ans.

Cet article présente une analyse comparative des valeurs culturelles des entreprises dans quatre pays d'Europe (Autriche, Grèce, Espagne et Lituanie). Le premier chapitre présente un modèle théorique de valeurs culturelles des entreprises en Europe. Le deuxième décrit la méthodologie de recherche de l'enquête et de l'analyse. Le troisième présente les résultats les plus importants de l'analyse comparative et le dernier examine les moyens de résoudre les problèmes posés par les différences de valeurs culturelles.

### 1. Modèle théorique des valeurs culturelles des entreprises

La culture organisationnelle est un phénomène complexe qui comprend plusieurs aspects. S'il n'est pas possible de tous les aborder, il est intéressant de choisir les principaux et ainsi de se concentrer sur les principales valeurs culturelles de l'entreprise. Le modèle des valeurs culturelles d'entreprise a été mis au point sur la base de recherches théoriques et empiriques selon deux principes:

- les dimensions sélectionnées représentent les différences culturelles les plus manifestes mentionnées dans les typologies de culture organisationnelle;
- les polarités sont distinguées non pas par une opposition des différents aspects, mais par une analyse de leurs particularités.

### Les dimensions du modèle (1)

Les valeurs culturelles se présentent essentiellement sous la forme de paires de dimensions ou de pôles.

En ce qui concerne l'évaluation de l'importance du facteur humain, il y a dilemme entre *rapport à l'autre et efficacité économique*. Kotter et Heskett (1992) soutiennent que dans une culture axée sur l'efficacité économique, l'accent est avant tout mis sur la tâche. Les éléments fondamentaux sont l'efficacité du travail ainsi que la réalisation des tâches et des objectifs. Dans une culture axée sur les rapports mutuels, l'efficacité des tâches n'est pas la seule donnée importante; il y a aussi la qualité de vie et les relations humaines au sein de l'organisation. La plupart des chercheurs considèrent qu'une culture axée sur l'efficacité économique est tendue vers les résultats. Ils ne contestent pas l'importance du relationnel, mais ne s'y attachent pas outre mesure. Dans le cadre de la formulation de la typologie de la culture axée sur l'augmentation de la valeur, Pümpin, Kobi et Wüthrich (1983) indiquent que le souci des résultats passe par l'ambition, l'intensité du travail, l'effort et l'engagement, qui déterminent le succès de l'entreprise (Kutscher, 2002).

On retrouve des manifestations de ces aspects dans la typologie des cultures de Cameron et Quinn (1999), où la relation aux autres constitue le facteur le plus important dans la culture de clan, contrairement au souci des résultats dans la culture de marché.

Schein (1992) soutient que dans le développement des compétences organisationnelles interculturelles, l'apprentissage est primordial car il porte à la fois sur l'efficacité (les aspirations à apprendre) et sur les relations (la tolérance à l'égard des autres cultures). Il fait également remarquer que dans un environnement stable, il est plus assuré de privilégier l'efficacité, qui met l'accent sur les tâches et les résultats. Dans un environnement dynamique fortement tributaire de la technologie et d'autres facteurs, en revanche, les rapports humains doivent occuper une place plus significative étant donné qu'ils suscitent la confiance et la coopération, ce dernier facteur étant essentiel pour résoudre les problèmes complexes. Schein soutient qu'il est parfois difficile de s'acquitter des tâches et de s'efforcer d'obtenir de bons résultats en l'absence de relations adéquates.

D'une manière générale, les deux profils sont importants et ne sont pas forcément contradictoires. La création de valeur et le souci du profit s'inscrivent dans la nature même des entreprises et le relationnel peut être considéré comme une importante condition supplémentaire d'efficacité organisationnelle.

---

(1) Savanevičienė (2002, 2004) décrit le modèle théorique des valeurs culturelles d'entreprise de façon détaillée.

*L'orientation collectiviste ou individualiste* est une question sans réponse pour l'instant car les réponses dépendent de la situation. Trompenaars (1993) souligne que cet aspect n'est pas dichotomique car l'individualisme et le collectivisme peuvent être envisagés de façon parallèle.

Hofstede (2000) fut le premier à considérer l'individualisme comme une indépendance émotionnelle par rapport à l'organisation, qui donne la priorité aux objectifs et aux solutions individuelles. Trompenaars (1993, 1997) définit l'individualisme comme l'aspiration à la liberté et à la responsabilité.

Malgré cette diversité, des lignes directrices ont été définies en matière de développement culturel. Hofstede (2000) soutient que dans les pays à culture individualiste, l'efficacité organisationnelle repose sur une grande mobilité et une conscience élevée du personnel. Pümpin, Kobi et Wüthrich (1983) soulignent que l'accent mis sur l'entreprise est une expression de l'identification à l'entreprise, du travail en groupe et de la tolérance à l'égard d'autrui (dans Kutscher, 2002).

Bleicher (1992) considère les cultures fondées sur les personnalités comme une perspective. Dans la vie des entreprises, la personnalité est le principal facteur quand les conditions de la concurrence sont réunies, les mérites individuels des travailleurs reconnus, les compétences et responsabilités clairement définies. La culture collective (l'entreprise est perçue dans le cadre de la dépendance du personnel à son égard, chacun contribue en fonction de ses possibilités et une responsabilité commune de même qu'une évaluation indirecte l'emportent) est toutefois considérée comme inefficace en raison de ses tendances à la dépersonnalisation.

Plusieurs chercheurs abordent la question du *choix entre formalisme et coopération* comme une question de caractéristique de la culture organisationnelle (Hofstede, 2000; Cameron et Quinn, 1999; Kotter et Heskett, 1992; Trompenaars, 1993, 1997). Selon Hofstede (2004), l'une des caractéristiques culturelles concerne les mesures prises pour se prémunir contre l'incertitude. L'organisation peut être définie comme une structure possédant un nombre considérable de règles écrites.

Les profils des dimensions culturelles des organisations sont souvent considérés comme axés sur l'universalité ou la particularité. Kotter et Heskett (1992) considèrent l'universalité comme le fait de mettre l'accent sur des règles abstraites et soulignent la possibilité d'appliquer des solutions et des méthodes universelles dans différentes situations. La particularité est définie comme mettant l'accent sur les relations: des solutions individuelles sont recherchées dans les nouvelles situations. Trompenaars (1993, 1997) soutient que les partisans de l'universalité utilisent le slogan suivant: «nous ne souhaitons pas le chaos et ne voulons pas refuser la gestion centralisée», tandis que ceux qui prêchent la particularité déclarent «nous ne voulons pas de bureaucratie et de stagnation». Les recherches indiquent que la Grande-Bretagne, l'Allemagne, la

Suisse et l'Autriche sont des pays où règne l'universalité, tandis que la Russie est le pays de la particularité. La nécessité du formalisme n'est pas appréciée de la même façon en Europe orientale et occidentale. Trompenaars (1993, 1997) soutient qu'une gestion centralisée avec une liberté d'action suffisante est pertinente.

Cameron et Quinn (1999) qualifient la culture axée sur les formalités de culture hiérarchique et l'assimilent à la bureaucratie de Weber. C'est la culture dans laquelle l'ensemble de l'organisation est liée à des règles formelles et à une politique officielle, à des cadres de travail établis en bonne et due forme, à de nombreuses procédures régissant les activités du personnel et l'exécution des programmes. Ce type de culture était adapté aux organisations opérant en environnement stable.

Dans un environnement dynamique, en revanche, l'un des facteurs les plus importants pour assurer une activité organisationnelle efficace concerne la gestion des flux d'information. Bleicher (1992) fait observer que les modes de transmission de l'information qui sont les plus pertinents sont ceux qui tiennent compte de la situation, et non pas les modes standardisés. Bleicher considère les organisations axées sur les formalités comme opportunistes, c'est-à-dire en quête de règles et lois qui garantissent leur sécurité. Ces organisations ne correspondent cependant pas à la réalité contemporaine. Les recherches empiriques révèlent que même dans les conditions actuelles, on observe une évolution des entreprises vers le formalisme (Cameron et Quinn, 1999).

Hofstede (2000) fut le premier à mentionner le problème de la *coopération entre le dirigeant et le subalterne – la direction autocratique* et à évoquer la notion de distance par rapport à l'autorité. Hofstede décrit les caractéristiques de la culture axée sur la coopération dirigeant/subalterne: décentralisation, structure hiérarchique simple et nombre limité de niveaux hiérarchiques, différences salariales minimales, haut niveau de qualification du personnel occupant les échelons hiérarchiques inférieurs, et absence de différence de statut entre les employés de bureau et les travailleurs manuels. L'étude d'Hofstede montre que la culture axée sur la coopération dirigeant/personnel l'emporte en Europe (peu de signes de distance à l'autorité).

Pümpin, Kobi et Wüthrich (1983) indiquent, dans leur typologie des cultures, que le fait d'être attentif aux subalternes exprime la confiance, la coopération et la communication mutuelle (dans Kutscher, 2002).

Bleicher (1992) distingue deux profils de gestion – la culture entrepreneuriale et la culture technocratique – qui correspondent à la culture axée sur la coopération dirigeant/subalterne et à la direction autocratique. La culture technocratique est définie comme une culture axée sur les méthodes, les moyens et la subordination. La culture entrepreneuriale est interprétée comme une culture de *leadership* et axée sur les subalternes. Les résultats des recherches

d'Hagemann (2000) sur les *joint ventures* germano-roumaines indiquent que les grandes différences entre cadres ayant longtemps exercé dans des économies différentes, de même que les différences entre styles de gestion, sont sources de conflits.

Dans son analyse de *l'ouverture et l'isolement* culturels, Trompenaars (1993, 1997) remarque que la tendance des organisations à privilégier l'ouverture ou l'isolement illustre ses orientations. L'organisation peut privilégier les attitudes et obligations «internes» ou suivre les signaux et les évolutions externes.

Lorsqu'on parle de l'ouverture des organisations, l'attitude d'une organisation à l'égard de ses clients est l'aspect le plus souvent mentionné (Cameron et Quinn, 1999; Scholz, 2000; Bleicher, 1992, etc.). Les principales questions sont les suivantes: l'organisation s'efforce-t-elle de comprendre les besoins de ses clients? Comment réagit-elle aux problèmes de ses clients? Leurs problèmes sont-ils considérés comme des obstacles?

L'analyse de l'ouverture et de l'isolement culturels dans le contexte des relations entre l'organisation et son environnement fait apparaître un aspect supplémentaire: l'attitude face aux changements (Bleicher, 1992; Koch, 2000). L'attitude face aux changements et l'ouverture culturelle sont liées. Une attitude favorable au changement rend l'organisation ouverte et disposée à accepter les défis posés par son environnement et à y répondre. Les attitudes hostiles au changement conduisent à l'isolement et au refus de l'influence externe.

S'agissant des motifs à l'origine de l'isolement culturel, il convient de mentionner la quête de stabilité. L'adoption générale de certaines attitudes et valeurs détermine la stabilité dans les activités de l'organisation. Cependant, la volonté de stabilité est aussi synonyme de résistance au changement, à moins que la culture ne soit axée sur les changements. Les croyances dominantes et profondément ancrées dans l'organisation peuvent devenir un puissant obstacle au changement (Mintzberg, Ahlstrand et Lampel, 1998). Le problème des stratégies visant à vaincre l'inertie culturelle a fait l'objet de plusieurs études et doit être pris en compte lorsqu'on évalue le niveau d'ouverture culturelle. Afin d'éviter que la culture ne devienne un obstacle, Lorsch (1986) souligne qu'il revient aux dirigeants de tenir compte de l'importance de la flexibilité parmi les principales composantes de la culture organisationnelle.

*Activité – passivité.* Dans son analyse de l'origine de l'activité humaine, Schein (1992) se demande si les gens sont des observateurs réactifs, fatalistes et passifs face au développement de leur organisation, ou s'ils sont proactifs et capables de dépasser les événements prévus. Cet aspect de la culture organisationnelle est étroitement lié à l'apprentissage. Dans un environnement qui évolue de façon dynamique, l'observation passive des événements et le manque d'empressement à apprendre entraînent la perte des potentiels

organisationnel et compétitif. La notion d'organisation apprenante devient de plus en plus importante et exige le développement d'une culture axée sur l'apprentissage, caractérisée par des travailleurs dynamiques, qui veulent apprendre et développer des compétences considérables pour l'avenir.

Cameron et Quinn (1999) mettent l'accent sur les actions dynamiques dans leur définition de la culture de l'adhocratie, caractérisée par l'incapacité à se distinguer par des lieux de travail créatifs et dynamiques et à offrir les conditions nécessaires à l'épanouissement personnel d'un employé dynamique. On retrouve également les aspects liés à l'activité-passivité dans la description de la cinquième composante de la culture (Hofstede, 2000), un indice de l'attention portée au long terme, porteuse de nouvelles exigences pour les organisations. Un faible indice d'orientation vers le long terme est révélateur d'un niveau insuffisant d'initiatives, de risque et d'innovation. Loermans (2002), citant Kim, affirme que le processus d'apprentissage organisationnel est défini comme un aspect qui renforce la capacité de l'organisation à prendre des mesures efficaces.

Schein (1992) tire une conclusion majeure à propos de la reconnaissance des différences culturelles dans le contexte de l'intégration européenne. Il soutient qu'en tenant compte des différences culturelles, l'organisation apprenante peut développer les compétences organisationnelles interculturelles et maîtriser son avenir, en s'adaptant de façon appropriée aux exigences de son environnement.

*Travail, besoins personnels, équilibre familial*, débat important sur la nécessité pour chacun de définir ses priorités dans la vie et d'apprendre à concilier ces deux parts importantes de l'existence.

Cette question peut être abordée de deux points de vue: l'influence de la vie personnelle sur l'activité professionnelle de la personne et l'influence du travail sur la vie personnelle. Le fait de trop privilégier les objectifs personnels se traduit souvent par une attitude désinvolte à l'égard du travail. Les employés de ce type sont généralement considérés comme irresponsables, ou les organisations ne les traitent pas comme des collaborateurs potentiels. Le manque d'intérêt qu'éprouvent ces employés pour leur travail est souvent dû à une activité ennuyeuse, à un microclimat caractérisé par une mauvaise organisation, etc. Par conséquent, des travailleurs privilégiant le travail d'un point de vue organisationnel semblent a priori souhaitables. Le fait de pouvoir réaliser ses compétences au travail ou d'être promu encourage les travailleurs à travailler dur en exploitant toutes leurs compétences. Beaucoup de chercheurs (Jewell, 1998; Newstrom et Devis, 1997) évoquent cependant le syndrome de «burn-out» (l'épuisement professionnel) chez les travailleurs. Le fait de s'efforcer sans cesse d'accomplir un travail parfait, le travail intensif et la concurrence affectent l'état physique et psychologique des travailleurs.

Les résultats de recherche de Kutscher (2002) pour l'Angleterre font apparaître l'importance du travail pour des personnes originaires de cultures différentes. L'enquête menée auprès d'Américains, d'Allemands et de Japonais révèle que ceux-ci accordent au travail plus d'importance que ne le font les Américains et les Allemands.

L'*attitude face à la motivation* est un élément qui est souvent analysé dans le cadre des différences culturelles.

La pyramide des besoins de Maslow, qui comprend une liste des facteurs de motivation, est utilisée, de même que ses interprétations. À la fin des années 1950, Herzberg soutenait que les facteurs de motivation (reconnaissance personnelle, carrière, accomplissement personnel et autres) favorisent un travail de meilleure qualité et plus productif, tandis que les facteurs hygiéniques (conditions de travail, salaire, etc.) sont moins importants (Scholz, 2000).

L'une des typologies les plus exhaustives en matière d'interprétation de la motivation est la typologie de la culture de Kluckhohn/Strodtbeck (Kutscher, 2002). Les auteurs distinguent la culture du faire et la culture de l'être, de même que la culture de l'«être en devenir». Dans la culture du faire, il y a des motifs extérieurs, des salaires plus élevés, des primes, des promotions, etc. La culture de l'être comprend des motifs internes, la satisfaction au travail et autres.

Kluckhohn/Strodtbeck ont démontré que la culture américaine est fortement axée sur le faire. Le travail de qualité est récompensé et le travail insuffisant, puni. Cette observation est confirmée par Mathur, Zhang et Neelankavil (2001). Leur étude révèle que les récompenses financières attribuées aux cadres américains constituent la principale motivation. Les cadres chinois, indiens et philippins accordent moins d'importance à ce facteur. Dans la culture américaine, les récompenses financières sont également considérées comme un facteur de reconnaissance et de réussite. En revanche, le respect, la possibilité de se développer et la coopération sont de puissantes sources de motivation chez les cadres chinois.

Il existe par conséquent plusieurs réponses possibles à la question de savoir quels facteurs sont les plus stimulants. Les recherches font apparaître des variations marquées d'un pays à l'autre. Les recherches menées dans différents pays européens donnent sans doute plus d'informations sur les facteurs de motivation.

Sur la base des typologies et des études empiriques analysées, nous avons créé un modèle théorique, qui se compose de huit éléments, caractérisés par des polarités qui décrivent des tendances opposées dans les valeurs culturelles d'entreprise.

Les polarités distinguées ne cherchent pas à opposer les dimensions: elles définissent clairement leurs particularités en fonction de l'analyse présentée plus haut. L'organisation n'est pas uniquement axée, par exemple, sur la relation ou sur l'efficacité commerciale, ou sur l'ouverture ou l'isolement.

Le modèle théorique des valeurs culturelles d'entreprise avec son profil, ses dimensions et ses caractéristiques distinctives est présenté au tableau 1.

Tableau 1: **Modèle théorique des valeurs culturelles d'entreprise**

<p><b>(1A) Rapports à l'autre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• confiance</li> <li>• bonne ambiance de travail</li> <li>• entreprise semblable à une famille</li> </ul>	<p><b>(1B) Efficacité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• souci des résultats</li> <li>• efforts et engagement</li> <li>• dimensions organisationnelle et technique</li> </ul>
<p><b>(2A) Individualisme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• individuel en tant que reconnaissance de la personnalité</li> <li>• accent mis sur la réalisation individuelle</li> <li>• responsabilité individuelle et liberté</li> </ul>	<p><b>(2B) Collectivisme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identification à l'entreprise</li> <li>• polyvalence du personnel (qualification élargie)</li> <li>• travail d'équipe</li> </ul>
<p><b>(3A) Coopération</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gestion par objectifs</li> <li>• contrôle des résultats finaux</li> <li>• coopération entre les départements</li> </ul>	<p><b>(3B) Formalisme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• instructions écrites</li> <li>• relations formelles</li> <li>• transmission de l'information standardisée</li> </ul>
<p><b>(4A) Coopération dirigeant/subalterne</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• participation des subalternes aux processus décisionnels</li> <li>• gestionnaire - dirigeant</li> <li>• délégation de tâches</li> </ul>	<p><b>(4B) Gestion autocratique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• relation hiérarchique entre le dirigeant et le subalterne</li> <li>• le subalterne est un exécutant</li> <li>• contrôle du processus de travail</li> </ul>
<p><b>(5A) Ouverture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• accent mis sur les exigences externes</li> <li>• attitude favorable au changement</li> <li>• flexibilité</li> </ul>	<p><b>(5B) Isolement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• accent mis sur les facteurs internes</li> <li>• évitement du risque</li> </ul>
<p><b>(6A) Activité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• développement de compétences futures</li> <li>• disposition à apprendre</li> <li>• innovation</li> </ul>	<p><b>(6B) Passivité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les compensations financières sont le principal stimulant</li> <li>• observation passive des événements</li> </ul>
<p><b>(7A) Besoins personnels, famille</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• famille</li> <li>• santé</li> <li>• temps libre</li> </ul>	<p><b>(7B) Travail</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• carrière</li> <li>• développement professionnel</li> <li>• obligations au travail</li> </ul>
<p><b>(8A) Motivation</b> accent mis sur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'application du potentiel propre</li> <li>• les possibilités de promotion</li> <li>• l'estime de soi et l'accomplissement personnel</li> </ul>	<p><b>(8B) Facteurs hygiéniques</b> accent mis sur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le salaire</li> <li>• les garanties sociales, le sentiment de sécurité</li> <li>• de bonnes conditions de travail</li> </ul>



Sur la base du modèle théorique, nous avons préparé la méthodologie de recherche afin d'identifier les similarités et les différences culturelles dans quatre pays d'Europe.

## 2. Méthodologie de recherche

Selon Thomas (2002), beaucoup d'études portant sur les questions de gestion interculturelle présentent les insuffisances suivantes:

- les enquêtes dans les pays d'Europe de l'Est sont trop peu nombreuses;
- elles n'analysent que les grandes organisations;
- elles n'analysent qu'un niveau de répondants (les cadres ou le personnel).

La présente étude tente d'éviter ces erreurs.

Une étude pilote sur les valeurs culturelles dans les entreprises a été réalisée dans le cadre du programme Leonardo da Vinci dans quatre pays d'Europe (Grèce, Espagne, Lituanie et Autriche). L'étude était axée sur des entreprises nationales de taille moyenne (50-250 travailleurs conformément à la classification européenne). En Grèce, en Espagne et en Autriche, 50 questionnaires ont été distribués à des cadres et 100 à des subalternes. En Lituanie, 100 questionnaires ont été distribués à des cadres et 400 à des subalternes. La recherche était exploratoire.

La recherche portait sur 32 entreprises nationales et comptait 455 répondants: en Autriche, 14 cadres et 30 subalternes (8 entreprises); en Lituanie, 72 cadres et 298 subalternes (10 entreprises); en Espagne, 15 cadres et 21 subalternes (10 entreprises) et en Grèce, 34 cadres et 71 subalternes (4 entreprises).

Les taux de retour en Autriche et en Espagne variaient entre 21 % et 30 % et étaient définis comme faibles. En Grèce et en Lituanie, ils variaient entre 68 % et 71 % et étaient définis comme élevés. Quelque 90 % des entreprises sondées étaient des entreprises de taille moyenne.

La méthodologie de recherche appliquée est universelle et adaptée à toutes les entreprises, indépendamment de leur type et de leur secteur d'activité. Le fait de ne prendre les entreprises que dans un nombre restreint de secteurs devrait contribuer à réduire les distorsions dans les résultats liées à des conclusions générales dans chaque pays. Nous avons opté pour les secteurs de la couture et du textile, du mobilier et de l'alimentation, compte tenu de leur présence dans les pays participant à la recherche.

Nous avons évité d'axer les résultats sur un niveau organisationnel unique dans les réponses des répondants (la troisième faiblesse épinglée par Thomas (2002)). Afin d'identifier les valeurs culturelles dans les entreprises européennes (voir tableau 1), deux questionnaires ont été mis au point, l'un destiné aux cadres et l'autre, aux subalternes. Les questionnaires destinés aux cadres portaient sur le comportement des subalternes et ceux destinés

aux subalternes, sur le système de direction, et notamment le comportement des cadres. L'étude visait à présenter des attitudes objectives et exhaustives à l'égard des valeurs culturelles dans différentes entreprises. Quatre exemples d'affirmations sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2: Exemples de questions

	Isolement	Activité
Question à un cadre	Les subalternes suivent le principe suivant: «le rôle des cadres est de penser, celui des subalternes est d'exécuter».	Les travailleurs partagent volontiers leurs connaissances et leur expérience.
Question à un subalterne	Les cadres suivent le principe suivant: «le rôle des travailleurs est d'exécuter les ordres des cadres».	Le partage de connaissances et d'expérience est encouragé dans l'entreprise.

Cinq affirmations relatives à sept premières orientations étaient formulées, qui proposaient trois réponses possibles: «Oui, d'accord», «Partiellement d'accord» et «Non, pas d'accord». Afin d'étudier l'orientation de la motivation, dix facteurs de motivation devaient être classés. Cela a permis de classer les facteurs de motivation selon leur importance. Une analyse des statistiques descriptives a été effectuée pour décrire les résultats de recherche. La différenciation des valeurs culturelles d'entreprise dans les différents pays a été vérifiée en appliquant les critères de Mann-Whitney.

### 3. Les valeurs culturelles d'entreprise dans quatre pays européens: résultats d'une étude pilote

La différenciation des valeurs culturelles d'entreprise est présentée au tableau 3. Un niveau de signification de 0,05 a été choisi pour vérifier les hypothèses. Les hypothèses à propos de l'égalité étaient rejetées (les différences étaient jugées statistiquement plus importantes et fiables) lorsque la valeur prédictive était inférieure ou égale à 0,05.

Tableau 3: La différenciation des valeurs culturelles d'entreprise \*

	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B	7A	7B	8A	8B
<b>Point de vue des cadres</b>																
Autriche – Grèce	0,062	0,626	0,695	0,717	0,043*	0,002*	0,299	0,729	0,182	0,107	0,311	0,236	0,043*	0,002*	0,269	0,269
Autriche – Lituanie	0,003*	0,135	0,764	0,120	0,100	0,512	0,078	0,416	0,169	0,188	0,813	0,005*	0,100	0,512	0,120	0,092
Autriche – Espagne	0,033*	0,788	0,100	0,002*	0,172	0,983	0,505	0,198	0,170	0,122	0,982	0,081	0,172	0,983	0,001*	0,002*
Grèce – Lituanie	0,054	0,150	0,919	0,028*	0,457	0,000*	0,001*	0,649	0,839	0,000*	0,430	0,496	0,457	0,000*	0,571	0,466
Grèce – Espagne	0,390	0,491	0,620	0,002*	0,476	0,001*	0,948	0,210	0,026*	0,003*	0,374	0,002*	0,476	0,001*	0,001*	0,000*
Lituanie – Espagne	0,500	0,128	0,582	0,000*	0,279	0,517	0,051	0,078	0,010*	0,839	0,712	0,000*	0,043*	0,002*	0,269	0,269
<b>Point de vue des subalternes</b>																
Autriche – Grèce	0,088	0,037*	0,072	0,228	0,029*	0,005	0,003*	0,602	0,609	0,000*	0,189	0,050	0,029*	0,005*	0,002*	0,003*
Autriche – Lituanie	0,019*	0,115	0,144	0,261	0,032*	0,972	0,006*	0,921	0,015*	0,049*	0,316	0,000*	0,032*	0,972	0,001*	0,001*
Autriche – Espagne	0,823	0,170	0,310	0,938	0,056	0,343	0,516	0,316	0,376	0,151	0,832	0,922	0,056	0,343	0,588	0,402
Grèce – Lituanie	0,000*	0,000*	0,000	0,002*	0,516	0,000*	0,000*	0,482	0,000*	0,000*	0,000*	0,180	0,516	0,000	0,942	0,474
Grèce – Espagne	0,031*	0,862	0,665	0,463	0,762	0,001*	0,005*	0,451	0,242	0,141	0,425	0,108	0,762	0,001*	0,158	0,380
Lituanie – Espagne	0,073	0,011*	0,025*	0,362	0,900	0,166	0,194	0,230	0,324	0,304	0,289	0,006*	0,900	166	0,171	0,325

(\*) Les différences sont statistiquement significatives lorsque la valeur prédictive  $\leq 0,05$  (Bühl, Zöfel, 2000).

On constate que les avis des cadres à propos de l'attitude des subalternes varient en Grèce et en Lituanie, de même qu'en Grèce et en Espagne, et que l'avis des subalternes à propos du système de direction varie en Autriche et en Grèce, en Autriche et en Lituanie, ainsi qu'en Grèce et en Lituanie (plus de quatre dimensions avec une valeur prédictive  $\leq 0,05$ ). Les avis de l'ensemble des répondants coïncidaient uniquement en ce qui concerne l'évaluation de la gestion autocratique (valeur prédictive  $> 0,05$ , voir colonne 4B).

Les résultats détaillés de l'étude pilote sont présentés aux annexes 1 à 16. Chaque dimension des valeurs culturelles est le résultat de cinq questions: l'écart moyen, l'écart type et la variance de chaque dimension (voir tableau 4), de même que la répartition des réponses à chaque question (voir tableaux 5 à 18), sont par conséquent présentés. Les moyennes de chacune des dimensions des valeurs culturelles sont présentées au tableau 4. Celles-ci varient entre 1,74 et 2,67 (1A-7B). Les différences non significatives entre les pôles des dimensions sont déterminées par l'expression de l'inégalité des dimensions caractérisant différents éléments. Cela s'exprime par la dispersion des éléments caractérisés par un écart type, environ de 0,22 à 0,81 (1A-7B). Dans un souci de synthèse, nous nous intéressons essentiellement à certaines affirmations, où les différenciations de valeurs culturelles d'entreprises ou d'attitudes les plus élevées ont été observées.

S'agissant des dimensions liées au rapport à l'autre et à l'efficacité économique, on n'observe aucune orientation considérablement plus élevée vers l'une ou l'autre dimension et ce dans tous les pays. On observe une impor-

tance minimale accordée aux dimensions liées aux relations humaines et à l'efficacité économique dans les réponses des cadres et des subalternes lituaniens. L'une des affirmations au sujet des relations humaines était évaluée de façon plutôt négative par les cadres et les subalternes grecs, espagnols et lituaniens – la plupart des répondants indiquaient que les entreprises ne possèdent pas leurs propres traditions d'activités de loisirs et qu'elles n'y sont pas encouragées. En ce qui concerne les relations humaines, les indications évaluées comme les plus positives dans les opinions des cadres et des subalternes autrichiens et grecs coïncident. La plupart affirment que les discussions informelles entre les cadres et les subalternes ont lieu dans leurs services, par exemple pendant les pauses café, où les problèmes liés aux questions professionnelles et personnelles sont discutés.

Les cadres et les subalternes autrichiens et grecs, de même que les cadres espagnols et lituaniens, font plus particulièrement apparaître un souci de l'efficacité économique, à savoir la création des conditions techniques-organisationnelles propices à une bonne exécution des tâches.

La coordination du *collectivisme et de l'individualisme* ressort des moyennes similaires par pays dans ces dimensions. Les opinions des cadres à propos des éléments d'individualisme dans leurs organisations coïncident. Il convient toutefois de noter que la responsabilité des travailleurs (sauf en Espagne) et les idées innovantes sont relativement peu prises en compte. On constate également que les réalisations individuelles des travailleurs ne sont pas totalement prises en compte dans le système de rémunération. Les travailleurs indiquent par ailleurs que la prise de responsabilités ou la présentation d'idées innovantes ne sont pas vraiment encouragées. Les répondants de tous les pays sont pour la plupart d'accord avec l'affirmation selon laquelle les subalternes ont leur propre opinion et l'expriment. Tous les cadres et les subalternes, à l'exception des Autrichiens, mettent l'accent sur un élément propre au collectivisme: la capacité à remplacer les collègues. Les cadres autrichiens et espagnols accordent une grande importance au désir des subalternes de travailler en équipes, tandis que les subalternes soulignent le niveau élevé d'assistance mutuelle entre les travailleurs.

Coopération et formalisme. Le souci de coopération est le plus faible en Lituanie. Il convient de noter que les opinions des cadres et des subalternes lituaniens coïncident au sujet du manque de coopération entre les services dans le processus de résolution des problèmes. Cette caractéristique est également considérée comme la plus marquée parmi les subalternes autrichiens et grecs. Les cadres espagnols sont ceux qui accordent le plus d'importance à la coopération dans leur entreprise. Ils font état d'une bonne transmission verticale et horizontale des informations. Tous les répondants, à l'exception des cadres autrichiens et lituaniens, soulignent que le poste occupé au sein de l'entreprise joue un rôle prépondérant. Les subalternes dans les entreprises

sondées en Lituanie et en Autriche, mais plus particulièrement en Grèce, font état d'une grande variation dans les salaires entre les différents niveaux de subalternes ou entre les cadres et les subalternes.

Pour résumer, on observe une orientation moyenne à la fois vers la coopération et le formalisme dans les entreprises autrichiennes. L'orientation vers le formalisme est plus importante en Grèce, qui présente les scores les plus élevés par rapport aux autres pays. Conformément aux indices respectifs, les cadres espagnols et lituaniens indiquent des manifestations de coopération, tandis que les subalternes indiquent des manifestations de formalisme. Cela peut s'expliquer par la subjectivité: les cadres s'efforcent d'évoquer les caractéristiques les plus positives, alors que les subalternes les évaluent de façon critique.

La tendance à la coopération dirigeant/subalterne ainsi que la tendance à la gestion autocratique apparaissent en parallèle dans toutes les entreprises sondées. Cela peut toutefois s'expliquer par le vaste éventail de résultats de recherche. Lorsqu'on parle du souci de coopération dirigeant/subalterne, la plupart des subalternes lituaniens et autrichiens estiment que la volonté des cadres d'encourager le personnel à obtenir de meilleurs résultats en exécutant de nouvelles tâches est relativement faible. Cela peut sembler paradoxal, mais la plupart des cadres lituaniens reconnaissent qu'ils doivent encourager les travailleurs à exécuter de nouvelles tâches et à viser de meilleurs résultats. Cela montre bien que les cadres, même s'ils sont conscients des problèmes, ne prennent souvent pas de mesures correctrices. S'agissant de l'évaluation de la gestion autocratique, les tendances dans les opinions de la plupart des cadres coïncident dans tous les pays. Les cadres sont d'accord pour dire que la qualité du travail et les résultats sont meilleurs lorsque le processus de travail est sous contrôle. Les subalternes en Lituanie sont pour la plupart d'accord avec le fait que l'avis d'un cadre est toujours définitif, alors que les subalternes espagnols sont les moins d'accord avec cette affirmation.

Pour résumer l'orientation vers l'*ouverture* et l'*isolement*, les cadres de tous les pays considèrent favorablement la volonté d'ouverture. Les mesures visant à encourager l'ouverture sont cependant évaluées de façon critique par les subalternes, qui sont d'accord avec les tendances à l'isolement. Il convient de noter que les entreprises lituaniennes pourraient être considérées comme une exception, étant donné qu'elles présentent la tendance la plus faible à l'ouverture et la plus élevée à l'isolement. Deux des questions les moins bien considérées concernent le fait que les subalternes ne s'intéressent pas aux évolutions technologiques et aux formes modernes d'organisation du travail, alors que selon l'avis des subalternes, les cadres ne leur donnent pas la possibilité de se tenir au courant de l'évolution. Bien que les attitudes favorables aux évolutions dans l'entreprise et l'importance accordée aux exigences externes et aux besoins des clients soient bien considérées dans le cadre de

l'ouverture, la tendance à l'ouverture est nettement moins marquée que la tendance à la passivité.

*Activité et passivité.* Lorsqu'on compare les résultats, il convient de noter que beaucoup de répondants lituaniens accordent la priorité à la passivité, tandis que la tendance à l'activité est considérée comme faible. Une conclusion générale se dégage au sujet de la passivité, à savoir que selon les cadres, les travailleurs sont passifs et le seul moyen de les stimuler concerne l'instrument financier. Les cadres considèrent par ailleurs le contrôle comme le principal facteur d'efficacité. C'est la manifestation d'un grand manque d'assurance. Les travailleurs soutiennent quant à eux que les cadres suivent le principe selon lequel «le rôle des travailleurs est d'exécuter les ordres des cadres».

Tous les cadres soulignent néanmoins la disposition des subalternes à partager leur expérience et à tirer des enseignements de l'expérience des autres.

Les cadres grecs, espagnols, lituaniens et autrichiens sont du même avis en ce qui concerne les *besoins personnels*. Les cadres grecs sont davantage axés sur le *travail* et ils soulignent plus particulièrement l'importance de la carrière: la responsabilité et l'attachement au travail, par exemple en présentant des heures supplémentaires le cas échéant. Les subalternes de tous les pays, à l'exception de la Lituanie, sont d'accord avec l'idée que la seule orientation vers le travail les fait passer à côté de l'essentiel.

Tant les cadres que les subalternes accordent davantage d'importance aux *facteurs hygiéniques* (deux des facteurs les plus motivants sont le salaire et de bonnes conditions de travail) qu'aux *facteurs de motivation* (tableau 11).

#### 4. Analyse

D'une manière générale, la recherche fait apparaître, malgré sa nature exploratoire, des différences dans les valeurs culturelles d'entreprises. Kreikebaum (1998) remarque que le comportement des dirigeants et du personnel est déterminé par la culture organisationnelle et par les valeurs privilégiées par le pays. Il est naturel que les valeurs prédominantes mentionnées dans les entreprises lituaniennes l'aient été. La tendance à la gestion autocratique a été mise en évidence, alors que l'orientation sur les relations humaines, l'efficacité d'entreprise, l'individualisme, le collectivisme, la coopération, l'activité et l'ouverture était moins marquée. Les valeurs culturelles d'entreprise ont été influencées par la présence d'une économie planifiée puis par des conditions économiques transitoires. On peut dès lors supposer que ces processus ont eu une forte influence sur les attitudes des cadres et des travailleurs face aux tâches, sur les solutions, les évolutions et le développement. Il convient toutefois de noter qu'on a aussi observé des différences d'attitudes dans d'autres pays. La culture du pays avec lequel les entreprises sont en contact ne peut

être ignorée. Plus le degré de divergence culturelle est élevé, plus la possibilité de conflit est grande.

Selon la convergence des valeurs culturelles par opposition à leur divergence, il existe deux visions opposées en ce qui concerne les possibilités d'intégration culturelle (Glase, 2000; Scholz, 2000; Czinkota, Ronkainen et Moffett, 2003; etc.). La première est liée à la théorie de la convergence et stipule que dans les conditions actuelles d'économie de marché, de mondialisation et de réalisations scientifiques-techniques, le développement des entreprises dans différents pays se fonde sur des méthodes de gestion et de communication modernes, ce qui élimine les différences culturelles. Thomas (2000) présente l'argumentation suivante en matière de convergence culturelle:

- (a) les facteurs culturels ont moins d'influence sur l'organisation que les facteurs économiques et technologiques. Les différences culturelles existent, bien sûr, à un certain niveau, mais elles peuvent être considérées comme de la variété dans les pays développés;
- (b) la convergence culturelle est particulièrement marquée lorsque certains aspects se développent de façon uniforme dans différents pays.

La seconde idée se fonde sur les hypothèses de la théorie de la divergence, qui stipule que les différences culturelles persistent dans le processus de développement organisationnel et que dans les conditions de mondialisation, ces différences deviennent encore plus marquées. On peut même prévoir la possibilité d'une assimilation des structures formelles de gestion et de communication de l'entreprise. Le comportement des collègues en tant que valeur culturelle reste cependant inchangé.

Il ne fait aucun doute que l'évolution des conditions environnementales influence les changements de valeurs culturelles, mais ces changements ne peuvent se faire rapidement car les valeurs sont stables, à certaines conditions. On peut distinguer certaines étapes de formation de valeurs culturelles d'entreprise pertinentes. Premièrement, il est important de connaître les différences de valeurs culturelles d'entreprise. Selon Adler (2002), la cécité culturelle – le fait de choisir de ne pas voir les différences culturelles – limite notre capacité à tirer parti de la diversité en limitant notre capacité à minimiser les problèmes causés par la diversité culturelle et à maximiser les avantages potentiels qu'elle offre. Deuxièmement, il faut comprendre les différences de valeurs culturelles d'entreprise. Troisièmement, il convient de distinguer les valeurs culturelles d'entreprise qui sont pertinentes et qui doivent être développées afin de renforcer la compétitivité internationale de l'entreprise.

On distingue certains aspects qui influencent le développement des valeurs culturelles d'entreprise. Le rôle de l'enseignement supérieur est de prodiguer un enseignement de base et tout au long de la vie, et le rôle de l'en-

treprise est de développer les principales lignes directrices concernant la formation de valeurs culturelles d'entreprise.

En ce qui concerne les différences de valeurs culturelles d'entreprise, certains obstacles limitent parfois la capacité des anciens pays soviétiques à s'intégrer sur les marchés d'Europe occidentale. Il convient de mentionner certaines limites de l'influence de l'enseignement supérieur. Par exemple, en analysant la structure par âge de l'université de technologie de Kaunas (Lituanie), on a constaté que l'âge moyen des professeurs est de 61 ans, celui des maîtres de conférence, de 51 ans, et la moyenne générale du personnel pédagogique, de 47 ans. On peut supposer que le processus éducatif dans cette université est fortement influencé par les attitudes et les idées de la période soviétique. Cependant, la mise en œuvre de concepts de gestion modernes et de valeurs culturelles d'entreprises favorables, comme le collectivisme, la coopération entre le dirigeant et le subalterne, les relations humaines, diffèrait quelque peu par rapport à l'esprit des concepts. Par exemple, les relations cadre-subalterne ont été développées par le biais de systèmes de participation obligatoire, qui n'associent que formellement le personnel au processus de présentation et d'analyse des suggestions, lui donnant ainsi l'illusion de participer à la prise de décision. Cela a donné lieu à une perception déformée de ces concepts ainsi qu'à une incrédulité concernant leur mise en œuvre et leur efficacité. Il faut cependant reconnaître que la plus grande faiblesse du personnel scientifique-pédagogique concerne la connaissance insuffisante des langues étrangères, ce qui limite sa vision, la coopération et les possibilités d'échanger les expériences ainsi que l'attractivité de l'institution proprement dite pour les étudiants étrangers. Le système d'enseignement n'est donc pas suffisamment ouvert. Il est indispensable de revoir le système pour former des attitudes de base face aux valeurs culturelles d'entreprise et à leurs différences, afin qu'elles ne limitent pas l'intégration du pays sur les marchés internationaux.

La convergence des valeurs culturelles dans l'entreprise est fortement déterminée par la politique de l'entreprise. L'enseignement résolu des valeurs culturelles d'entreprise est un processus complexe, qui comprend la nécessité de se familiariser avec ces valeurs dans les entreprises de différents pays ainsi que de prévoir les principales lignes directrices des valeurs culturelles d'une entreprise donnée. Ce processus doit être laissé à lui-même. On distingue certains aspects qui sont considérés comme très importants dans le développement des valeurs culturelles de chaque entreprise. Premièrement, les valeurs culturelles d'entreprise doivent être clairement définies et présentées au personnel. Deuxièmement, des plans d'étude doivent être conçus, basés sur des séminaires apportant des connaissances théoriques et des informations pratiques et examinant l'importance des valeurs culturelles d'entreprise et les



difficultés liées à leur développement. Troisièmement, un système de soutien doit être créé afin de stimuler l'intérêt du personnel.

Dans l'ensemble, les processus européens d'intégration prévoient différentes interactions culturelles. Le processus rapide de convergence des valeurs culturelles d'entreprise sera déterminé par la capacité des établissements d'enseignement à développer comme il se doit des valeurs culturelles pour un secteur d'activité paneuropéen. Il dépendra en outre en grande partie de la disposition des entreprises à accepter les nouvelles tendances et exigences, ainsi qu'à créer les moyens d'assurer un apprentissage systématique des différences et de l'importance des valeurs culturelles d'entreprise.

## Bibliographie

- Adler, N.J. *International dimensions of organizational behaviour*. 4<sup>e</sup> éd. Cincinnati OH: South-western College Pub Publishing, 2001.
- Bühl, A.; Zöfel, P. *SPSS Version 10: Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. 7<sup>e</sup> éd. Boston: Addison Wesley, 2000.
- Bleicher, K. *Das Konzept integriertes Management*. Frankfurt: Campus Verlag, 1992.
- Cameron, K.S.; Quinn, R.E. *Diagnosing and changing organizational culture*. Boston: Addison-Wesley, 1999.
- Czinkota, M.R.; Ronkainen, I.A.; Moffett, M.H. *International business*. Mason, Ohio: Thomson/South-Western, 2003.
- Glaser, E. *Cultural divergence or convergence: what is better for the individual, the group, and the organisation?* Linz: Johannes Kepler University. Disponible sur Internet: [http://www.lang.uni-linz.ac.at/Glaser/research/Cultural\\_divergence.htm](http://www.lang.uni-linz.ac.at/Glaser/research/Cultural_divergence.htm) [consulté le 31.1.2008].
- Hagemann, H. *Die Diagnose und Handhabung interkultureller Konfliktpotentiale und Konflikte in deutschen Tochtergesellschaften und Joint-Ventures in Rumänien*. Bamberg: Universität Bamberg, 2000.
- Hofstede, G. *Culture's consequences: comparing values, behaviours, institutions, and organizations across nations*. 2<sup>e</sup> éd. Londres: Sage, 2000.
- Jakson, T. *International HRM: a cross-cultural approach*. Londres: Sage, 2002.
- Jewell, L.N. *Contemporary industrial/organizational psychology*. 3<sup>e</sup> éd. Brooks Cole Publishing, 1998.
- Koch, R. *The Financial Times guide to strategy: how to create and deliver a useful strategy*. 2<sup>e</sup> éd. Londres: Financial Times Prentice Hall, 2000.
- Kotter, J.P.; Heskett, J.L. *Corporate culture and performance*. New York: Free Press, 1992.

- Kreikebaum, H. *Organisationsmanagement internationaler Unternehmen: Grundlagen und neue Strukturen*. Wiesbaden: Gabler, 1998.
- Krieger, C. *Erfolgsfaktoren interkultureller Strategischer Allianzen*. Duisburg: Gerhard-Mercator-Universität, 2001.
- Kutscher, M. *Internationales Management: mit 100 Textboxen*. 2<sup>e</sup> éd. Munich: Oldenbourg, 2002.
- Lewis, R. *Kultūry sandūra. Alma littera*. 2002, p. 430.
- Loermans, J. Synergizing the learning organization and knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, vol. 6, n° 3, 2002, p. 285-294.
- Lorsch, J.W. Managing culture: the invisible barrier to strategic change. *California Management Journal*, vol. 28, n° 2, 1986, p. 95-109.
- Mathur, A.; Zhang, Y.; Neelankavil, J.P. Critical managerial motivational factors: a cross cultural analysis of four culturally divergent countries. *International Journal of Cross Cultural Management*, vol. 1, n° 3, 2001, p. 251-267.
- Mintzberg, H.; Ahlstrand, B.; Lampel, J. *Strategy safari: a guided tour through the wilds of strategic management*. Londres: Prentice Hall, 1998.
- Newstrom, J.V.; Devis, K. *Organizational behavior: human behavior at work*. Londres: McGraw-Hill, 1997.
- Savanevičienė, A. Preconditions of the model formation for intereuropean values of business culture. *Engineering Economics*, vol. 28, n° 2, 2002, p. 26-30.
- Savanevičienė, A. The inspiration of cultural business values in Europe. *Inžinerinė ekonomika*, vol. 40, n° 5, 2004, p. 82-89.
- Schein, E.H. *Organizational culture and leadership*. 2<sup>e</sup> éd. San Francisco: Jossey Bass, 1992.
- Scholz, C. *Personalmanagement: Informationsorientierte und verhaltens-theoretische Grundlagen*. Munich: Vahlen, 2000.
- Søderberg, A.M., Holden, N. Rethinking cross cultural management in a globalizing business world. *International Journal of Cross Cultural Management*, 2002, vol. 2, n° 1, 2002, p. 103-121.
- Thomas, A. Einführung in die Problematik kultureller Unterschiede. In: *China Conference Review: Documentation of the China Conference in Bayreuth 27-29.6.1999*. Bayreuth: AIESEC Bayreuth, 2000, p. 21-32.
- Thomas, D.C. *Essentials of international management: a cross-cultural perspective*. Londres; Sage, 2002.
- Trompenaars F. *Handbuch globales Management: wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht*. Düsseldorf: ECON Verlag, 1993.
- Trompenaars F.; Hampden-Turner, C. *Riding the waves of culture understanding cultural diversity in business*. 2<sup>e</sup> éd. Londres: Nicholas Brealey, 1997.

## Annexe – Tableaux 4 à 19

Tableau 4: Dimensions des valeurs culturelles: nombre de cas (N); moyenne (MN), écart type (ET) selon les managers (M) et les subalternes (S) par pays

Pays	Fonction	Dimension	N	MN	ET	V, %	Dimension	N	MN	ET	V, %	
AT	M	Rapports humains (1A)	14	2,54	0,57	22	Efficacité économique (1B)	14	2,41	0,49	20	
	S		30	2,27	0,69	30		30	2,16	0,66	30	
EL	M	34	2,30	0,63	29	34		2,39	0,57	24		
	S	71	2,27	0,65	28	71		2,33	0,64	27		
ES	M	15	2,17	0,73	33	15		2,39	0,66	27		
	S	21	2,15	0,74	34	21		2,32	0,78	33		
LT	M	82	2,11	0,77	36	82		2,25	0,68	30		
	S	297	1,86	0,76	41	297		2,06	0,71	34		
AT	M	Individualisme (2A)	14	2,35	0,49	21		Collectivisme (2B)	14	2,38	0,53	22
	S		30	2,15	0,58	27			30	2,31	0,59	25
EL	M	34	2,32	0,65	28	34			2,37	0,56	24	
	S	71	2,27	0,67	29	71			2,39	0,57	24	
ES	M	15	2,36	0,66	28	15	2,67		0,46	17		
	S	21	2,23	0,66	29	21	2,32		0,71	31		
LT	M	82	2,18	0,65	30	82	2,13		0,63	29		
	S	297	1,93	0,70	36	297	2,17		0,71	32		
AT	M	Coopération (3A)	14	2,21	0,43	19	Formalisme (3B)		14	2,27	0,51	22
	S		30	2,29	0,65	28			30	2,14	0,65	30
EL	M	34	2,11	0,69	32	34			2,44	0,50	20	
	S	71	2,21	0,73	33	71			2,53	0,60	23	
ES	M	15	2,35	0,63	26	15		2,16	0,64	30		
	S	21	2,01	0,74	36	21		2,31	0,81	35		
LT	M	82	2,06	0,66	32	82		2,12	0,70	33		
	S	297	1,99	0,71	36	297		2,28	0,67	29		
AT	M	Coopération dirigeant/ subalterne (4A)	14	2,19	0,47	21		Gestion autocratique (4B)	14	2,08	0,42	20
	S		30	2,19	0,64	29			30	2,06	0,67	32
EL	M	34	2,38	0,66	27	34			2,26	0,63	27	
	S	71	2,19	0,57	26	71			2,25	0,65	29	
ES	M	15	2,15	0,66	30	15	1,92		0,58	30		
	S	21	2,15	0,63	29	21	2,01		0,76	38		
LT	M	82	2,21	0,69	31	82	2,27		0,63	28		
	S	297	2,08	0,71	34	297	2,29		0,66	28		
AT	M	Ouverture (5A)	14	1,99	0,46	23	Isolement (5B)		14	2,07	0,26	12
	S		30	1,97	0,38	19			30	2,19	0,35	15
EL	M	34	2,27	0,40	17	34			2,19	0,34	15	
	S	71	2,24	0,46	20	71			2,17	0,37	17	

Pays	Fonction	Dimension	N	MN	ET	V, %	Dimension	N	MN	ET	V, %		
ES	M		15	2,24	0,57	25		15	2,00	0,28	14		
	S		21	1,90	0,52	27		21	2,08	0,36	17		
LT	M		82	1,93	0,48	24		82	2,16	0,37	17		
	S		297	1,74	0,46	26		297	2,20	0,35	16		
AT	M		Activité (6A)	14	2,04	0,31		15	Passivité (6B)	14	2,16	0,28	13
	S			30	2,1	0,54		25		30	1,95	0,39	20
EL	M			34	2,24	0,42		18		34	2,14	0,35	16
	S			71	2,16	0,57		26		71	2,16	0,42	19
ES	M			15	2,07	0,43		20		15	2,2	0,44	20
	S			21	2,22	0,58		26		21	1,98	0,43	21
LT	M			82	1,94	0,45		23		82	2,42	0,32	13
	S			297	1,97	0,55		27		297	2,29	0,32	14
AT	M	Besoins personnels, famille (7A)		14	2,33	0,31	13	Travail (7B)		14	2,15	0,35	16
	S			30	2,47	0,34	13			30	2,14	0,44	20
EL	M			34	2,08	0,52	25			34	2,47	0,54	22
	S			71	2,24	0,49	21			71	2,39	0,46	19
ES	M		15	2,17	0,30	13	15		2,16	0,32	14		
	S		21	2,31	0,22	9	21		2,04	0,43	21		
LT	M		82	2,19	0,35	16	82		2,22	0,39	17		
	S		297	2,32	0,37	16	297		2,16	0,36	16		

N.B. Les moyennes primaires vont de 1 à 3: «Oui, d'accord» = 3, «Partiellement d'accord» = 2 et «Non, pas d'accord» = 1.

Tableau 5: Relations (pourcentage de réponses)

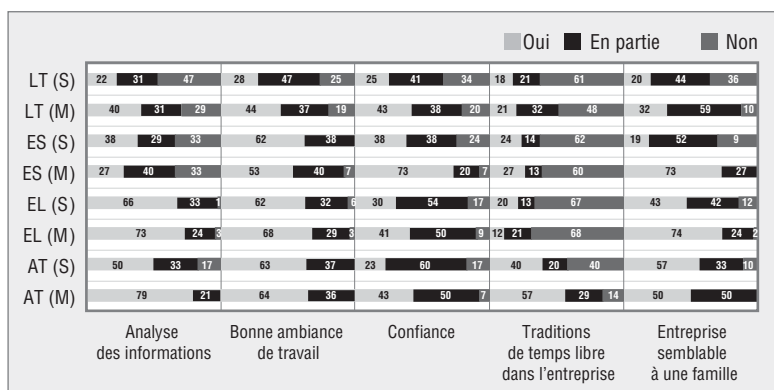


Tableau 6: Efficacité économique (pourcentage de réponses)

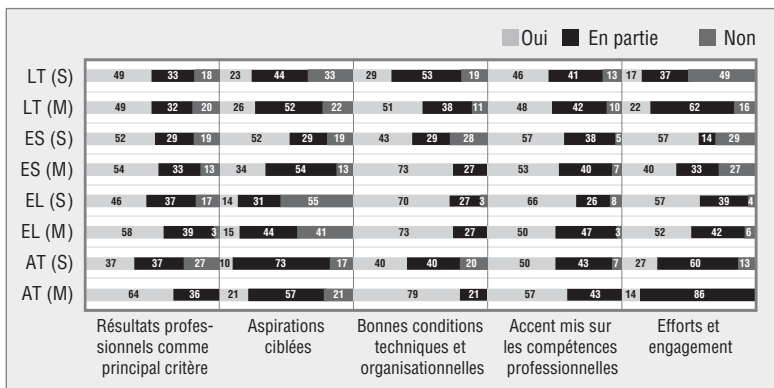


Tableau 7: Individualisme (pourcentage de réponses)

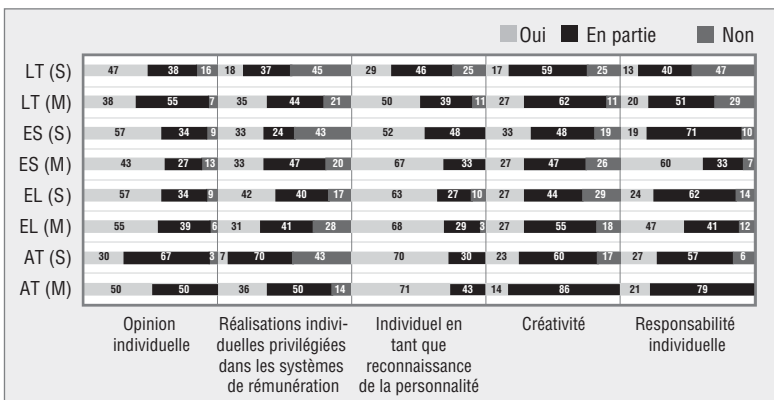


Tableau 8: Collectivisme (pourcentage de réponses)

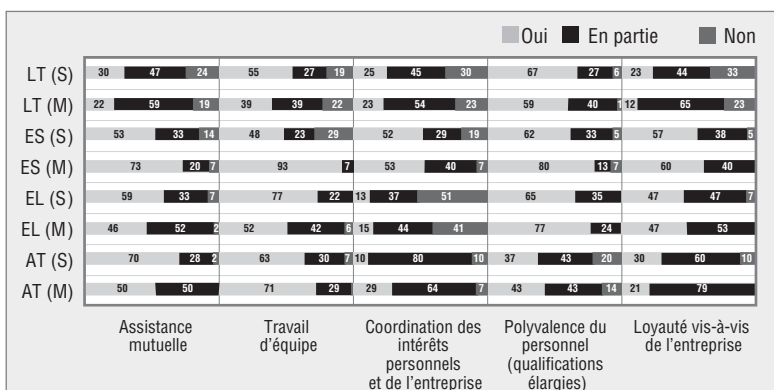


Tableau 9: Formalité (pourcentage de réponses)

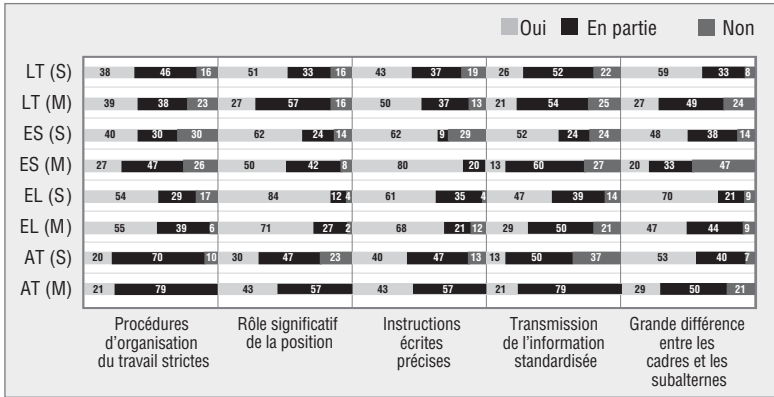


Tableau 10: Coopération (pourcentage de réponses)

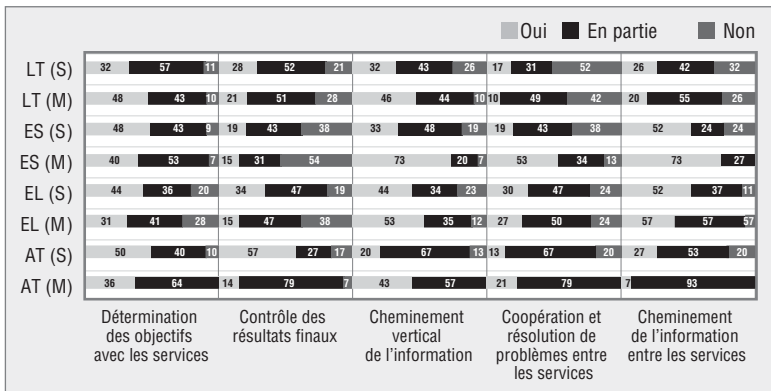


Tableau 11: Coopération cadre-subalterne (pourcentage de réponses)

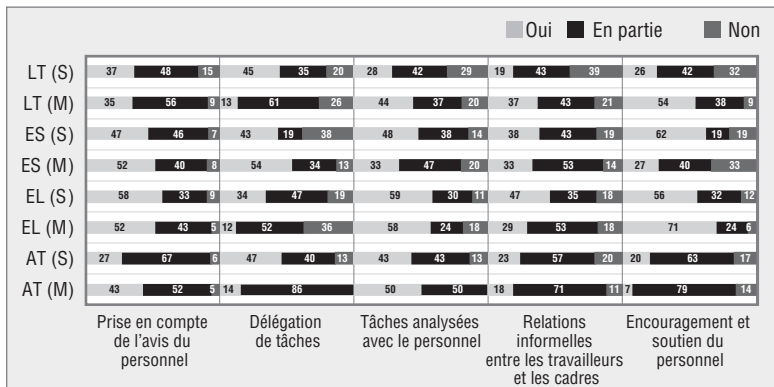


Tableau 12: Gestion autocratique (pourcentage de réponses)

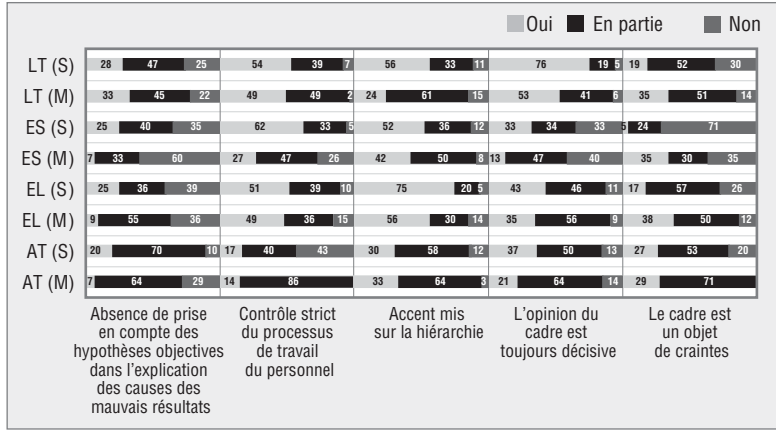


Tableau 13: Ouverture (pourcentage de réponses)

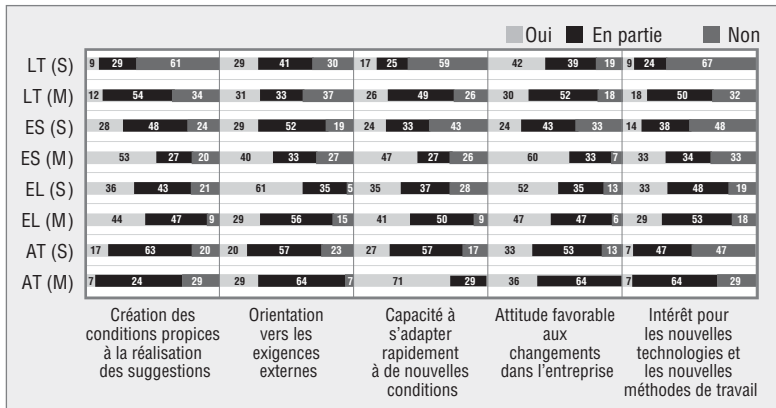


Tableau 14: Isolement (pourcentage de réponses)

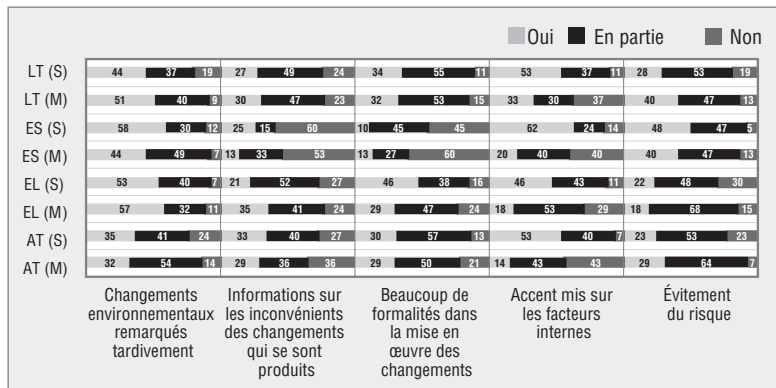


Tableau 15: **Activité (pourcentage de réponses)**

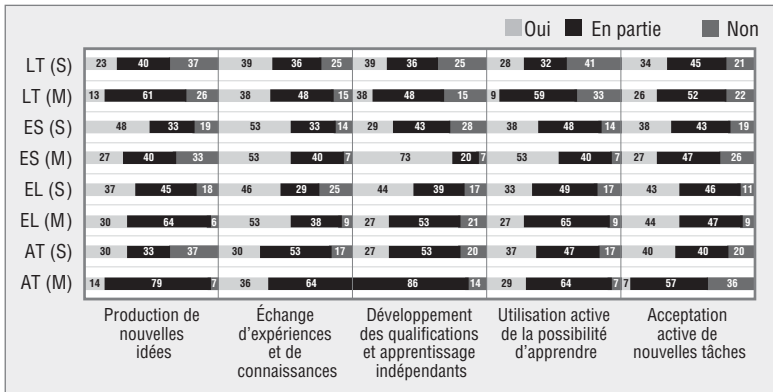


Tableau 16: **Passivité (pourcentage de réponses)**

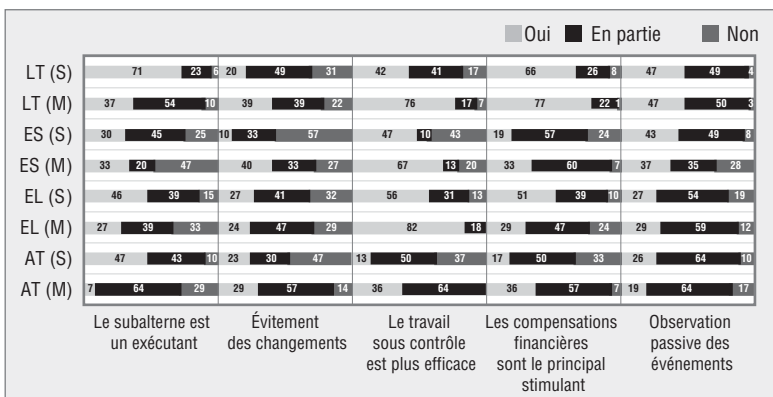


Tableau 17: **Besoins personnels, famille (pourcentage de réponses)**

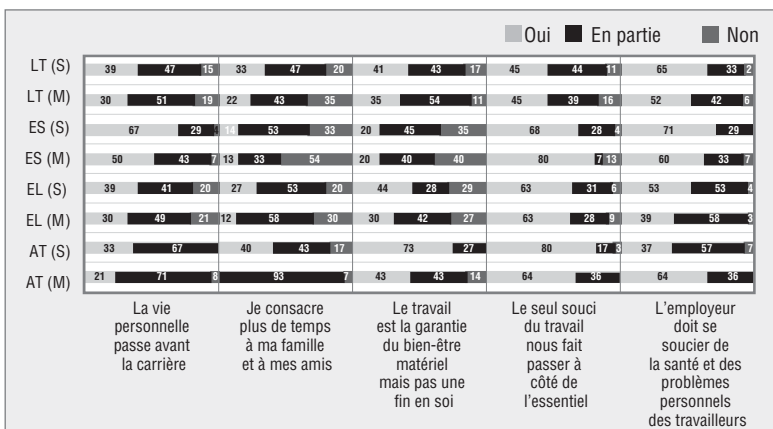




Tableau 18: Travail (pourcentage de réponses)

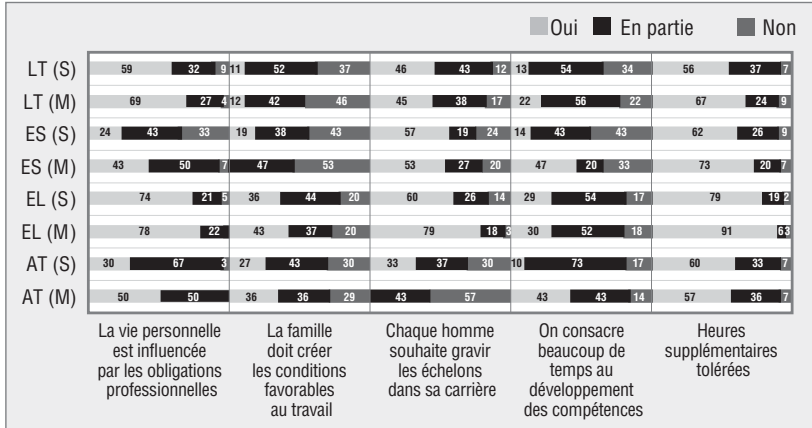
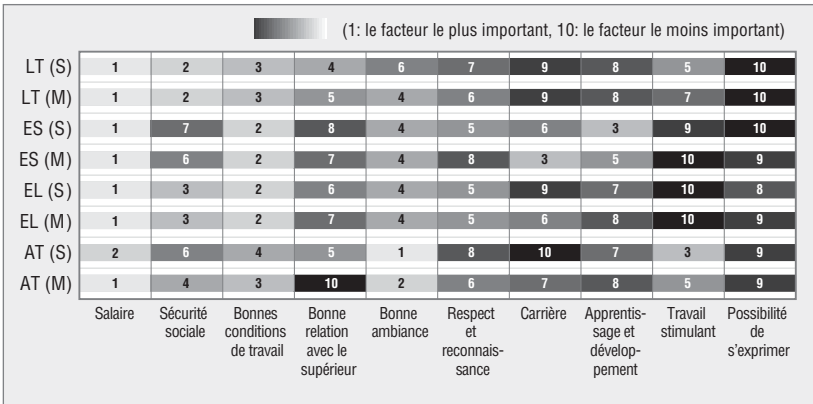


Tableau 19: Classification des facteurs de stimulation du personnel



# La construction sociale des aptitudes professionnelles: le secteur de l'accueil

Tom Baum

Docteur en philosophie, professeur de gestion dans le secteur du tourisme et de l'accueil international  
École de commerce de l'université de Strathclyde, Glasgow, Écosse

## Mots clés

Service work, tourism, hospitality, skills, experience economy, employment, less developed countries

Travail dans le secteur des services, tourisme, accueil, aptitudes professionnelles, économie de l'expérience, emploi, pays en voie de développement

## RÉSUMÉ

**Cet article traite de la nature des aptitudes professionnelles dans le secteur des services, avec une référence particulière au tourisme international et à son sous-secteur de l'accueil. Il étudie le rôle des facteurs de l'expérience (culturel, émotionnel et esthétique) pour préparer ceux qui commencent à travailler dans le secteur. Le contexte spécifique du travail dans les pays en voie de développement ou au sein des communautés de travailleurs migrants en Europe est pris en considération. L'article affirme en conclusion que l'expérience culturelle et contextuelle constitue un facteur important pour déterminer les exigences relatives aux aptitudes dans le secteur de l'accueil.**

## Introduction

Le travail dans les services tels que le tourisme et, plus particulièrement, le secteur de l'accueil, est largement caractérisé comme étant « faiblement qualifié » tant dans la littérature universitaire (Westwood, 2002) que dans la presse populaire. Les faibles niveaux de qualification, les bas salaires, la forte dépendance à l'égard du travail saisonnier, le taux de rotation élevé de la main-d'œuvre et les problèmes associés sont des aspects largement évoqués à propos de ce secteur. Mais ce stéréotype est contesté dans les travaux de plusieurs auteurs (Baum, 1996; Burns, 1997) qui affirment qu'il s'agit là d'une représentation à la fois technique et occidentalisée du travail et des aptitudes professionnelles. Poussant l'analyse, certains avancent que les aptitudes pro-

fessionnelles dans les services d'expérience (Pine et Gilmore, 1999) incluent une large «palette» d'attributs, qui vont au-delà des interprétations traditionnelles axées principalement sur les aspects techniques. Cette approche élargie reconnaît notamment l'importance des «compétences génériques» (communication, résolution de problèmes, TIC, langues) (Baum, 2006) ainsi que des dimensions émotionnelles (Hochschild, 1983) et esthétiques (Nickson, Warhurst et Witz, 2003), qui font partie intégrante de l'ensemble des aptitudes dans les services d'expérience. La complexité des exigences sur le lieu de travail même pour les travailleurs que l'on pourrait considérer comme «semi-qualifiés» est de plus en plus reconnue dans le secteur (Cedefop; Jonckers, 2005). Dans leur thèse, Rigby et Sanchis (2006, p. 31) affirment qu'il existe un faisceau complexe d'aptitudes professionnelles dans le secteur de l'accueil et que les aptitudes sont socialement construites, et définies comme «le résultat d'un processus social, un processus qui a produit des inégalités reflétant les structures du pouvoir». Le présent article soutient que l'idée selon laquelle les aptitudes du secteur de l'accueil sont dérivées de l'expérience sociale et culturelle est particulièrement pertinente dans le contexte de l'accueil international. Cela s'explique par le fait que le secteur dépend, du point de vue de sa culture d'entreprise et de management, d'un paradigme qui est fermement ancré dans les traditions occidentales, généralement américaines, ou européennes dans une moindre mesure (Nickson et Warhurst, 2001).

Cet article remet en question les définitions stéréotypées des aptitudes professionnelles dans le secteur de l'accueil et affirme que celles-ci sont largement déterminées par le contexte, avec une application limitée en dehors des économies développées de l'Europe occidentale et de l'Amérique du Nord. Les conclusions de cette analyse entraînent des implications sur le plan pratique pour la formation dans le secteur de l'accueil de nombreux pays européens qui dépend dans une large proportion de la main-d'œuvre migrante européenne ou non.

## Aptitudes professionnelles et secteur de l'accueil

Avant d'entamer cette discussion, il convient de définir ce que sont réellement les aptitudes professionnelles, ce qui n'est pas une tâche aisée. Riley et al. (2002) observent que «l'aptitude est toujours source de controverses parce que sa perception est hautement subjective et relative. Il est inévitablement difficile de dire qui est apte et qui ne l'est pas» (p. 143). Bradley et al. (2000) notent les différents critères qui peuvent être utilisés pour définir une aptitude. Ils se demandent si nous devrions considérer les qualifications formelles détenues par un individu, l'ampleur de la formation requise pour un travail,

ou la capacité d'un individu à effectuer les tâches complexes d'un emploi. En réalité, tous ces critères jouent un rôle dans notre compréhension des aptitudes et à cela s'ajoute encore la construction sociale que la tradition, le genre et l'appartenance ethnique imposent à notre interprétation de ce que constitue, ou non, un travail qualifié.

Il serait apparemment contestable que le travail dans le secteur de l'accueil, et les aptitudes qu'il exige, soient uniques à ce secteur. D'aucuns ont néanmoins étudié un argument (voir par exemple Lashley et Morrison, 2000, sur la nature de l'accueil; Hochschild, 1983, dans sa discussion sur le travail émotionnel; et la contribution de Nickson, Warhurst et Witz (2003) qui ajoutent le concept du travail esthétique à l'ensemble des aptitudes dans l'industrie) selon lequel c'est le contexte et la combinaison de ces aptitudes qui génèrent des attributs uniques. Le contexte de l'accueil, divers à plusieurs égards, est particulièrement intéressant dans la perspective des ressources humaines. Le secteur de l'accueil est généralement caractérisé par la prédominance des petites entreprises, bien qu'il ait vu fleurir ces dernières années de grands opérateurs multinationaux. Du point de vue géographique, le secteur est largement dispersé, avec des implantations dans la plupart des communautés, et des installations et services qui reflètent les conditions locales du lieu, du climat et du marché. L'activité des entreprises du secteur de l'accueil est souvent variable, non seulement en fonction des saisons mais également des jours et des semaines, ce qui a une incidence sur le rôle joué par le personnel de ce secteur dans les pays développés. Cela contribue à forger les caractéristiques des ressources humaines telles qu'elles sont résumées par Keep et Mayhew (1999, p. 8-9):

- tendance aux bas salaires, sauf en cas de pénurie de compétences;
- prévalence d'horaires de travail atypiques et de modèles de travail par équipes non respectueux de la famille;
- rare incidence des politiques d'égalité des chances, et domination masculine au niveau hiérarchique le plus élevé et le mieux payé;
- structures de carrière médiocres ou inexistantes;
- pratiques de recrutement informelles;
- absence d'adhésion à des modèles formels de «bonnes pratiques» en matière de gestion et développement des ressources humaines;
- aucune présence syndicale significative;
- haut niveau de rotation de la main-d'œuvre;
- difficultés de recrutement et de maintien en poste du personnel.

Le débat sur les questions d'aptitudes professionnelles dans le secteur de l'accueil est alimenté par des considérations générales plus larges sur les aptitudes dans le contexte de l'évolution de l'emploi, de la technologie et de l'enseignement professionnel, à la fois dans les économies développées et celles

en voie de développement. Le présent article débat de la question suivante: dans quelle mesure le travail qui est perçu dans les pays développés, occidentaux comme étant «faiblement qualifié» peut-il être décrit de manière similaire dans d'autres contextes, étant donné que dans les pays en voie de développement ce travail repose sur des facteurs très différents en termes d'expérience, de culture, de communication, de langue et de relations? Le secteur de l'accueil, dans sa forme internationale et mondialisée, est dominé par une orientation culturelle et d'entreprise largement occidentale (Dunning et McQueen, 1982; Nickson et Warhurst, 2001), de sorte qu'il y a ce que l'on pourrait appeler une «proximité d'expérience et de culture» entre la façon dont les entreprises fonctionnent dans les pays développés occidentaux et l'expérience de la plupart des travailleurs qui assurent traditionnellement les prestations dans ces pays. Les employés ont, à cet égard, une expérience à la fois de prestataires et de bénéficiaires de ces services; ils ont déjà été «à la place» des invités qu'ils servent. En revanche, il existe des écarts d'expérience et de culture significatifs entre, d'une part, la façon dont fonctionnent les structures d'accueil internationales du même type situées dans des pays en voie de développement ou moins occidentalisés, et d'autre part, les employés qui assurent ces prestations d'accueil. Ces travailleurs sont moins susceptibles d'avoir «été à la place» des invités et n'ont pas une expérience commune de prestataire et de consommateur. En d'autres termes, dans les cas où seuls peu de travailleurs de ce secteur ont été exposés au modèle international de l'économie de l'expérience en tant que consommateurs, il risque d'y avoir un manque d'aptitudes professionnelles dans les prestations de services à l'intention des consommateurs internationaux. Dans ce contexte, le nombre significatif de cohortes récentes de travailleurs migrants en Europe occidentale, dont un grand nombre trouve initialement du travail dans le secteur de l'accueil, est tel qu'ils peuvent très bien être culturellement déconnectés de l'industrie dans laquelle ils travaillent (Baum, 2006).

En général, le travail dans le secteur de l'accueil (et les aptitudes qu'il exige) est caractérisé par la diversité à la fois horizontale et verticale. Au niveau horizontal, le secteur comprend un très vaste éventail d'emplois dans plusieurs domaines clés de services et de production. Les études menées dans ce secteur portent en général sur les entités qui assurent le service dans la restauration et, dans une moindre mesure, sur celles qui assurent l'hébergement et le service aérien. Guerrier et al. (1998), ainsi que d'autres auteurs, ont bien couvert ce thème. Il y a en revanche beaucoup moins d'études portant sur les autres domaines du secteur de l'accueil, notamment les nouveaux services émergents (chambres libres à la réception, loisirs, divertissements, centres d'appel de réservation). Certes un débat de longue date existe sur le caractère «unique» de cette industrie (Lashley et Morrison, 2000), mais il est quasiment certain qu'il y a peu de choses uniques concernant les aptitudes tech-

niques et plus génériques auxquelles elle fait appel. Les aptitudes employées dans le secteur sont, pour l'essentiel, appropriées et applicables dans d'autres secteurs de l'économie. Les personnes employées dans des domaines où il y a un chevauchement considérable des aptitudes professionnelles avec le tourisme et le secteur de l'accueil, tels que les domaines énumérés ci-dessus, peuvent très bien se voir rattachées à un domaine d'aptitudes génériques, plutôt qu'à ce segment séparé du marché du travail.

Les caractéristiques et l'organisation de l'industrie sont soumises à une restructuration et une évolution constantes, qui ont des implications majeures sur le marché du travail et les aptitudes professionnelles, car les entreprises refaçonnent la gamme de services qu'elles proposent (Hjalager et Baum, 1998) ou répondent aux impératifs des modes et du marché de la consommation. La diversité verticale dans le secteur du tourisme et de l'accueil est représentée par une classification plus traditionnelle qui va des employés non qualifiés et semi-qualifiés aux cadres et dirigeants en passant par les employés qualifiés. Cette perspective «traditionnelle» du travail et, par conséquent, des aptitudes est en partie décrite par Riley (1996, p. 18) dans des termes qui suggèrent que, s'agissant de la composition de la main-d'œuvre, les employés non qualifiés et semi-qualifiés représentent 64 % du total de la main-d'œuvre, et les employés qualifiés 22 %. Les chiffres indiqués par Azzaro (2005) pour la Malaisie, bien qu'ils ne soient pas fondés sur des données comparables, suggèrent que les postes non cadres dans le tourisme se répartissent entre travailleurs non qualifiés (19 %) et qualifiés/semi-qualifiés (42 %). Ces chiffres semblent indiquer qu'il existe une différence de perception des aptitudes dans le secteur entre les économies développées et celles en voie de développement.

Ces simplifications masquent des variations importantes dans l'organisation des entreprises de ce secteur, du point de vue de la taille, de l'emplacement et de la propriété des entreprises. Ces facteurs étant déterminants pour le contenu réel de l'emploi et des aptitudes associées, des intitulés de poste communs (par exemple, gérant de restaurant, sous-chef, guide de circuit) recouvrent quasi-certainement des responsabilités, des tâches et des aptitudes professionnelles très différentes selon les contextes.

L'application du modèle du marché national du travail faible et fort de Riley est utile pour illustrer la relation que la structure de la main-d'œuvre entretient par rapport à plusieurs éléments externes, notamment les besoins de formation, les points d'accès au marché du travail, les différences de rémunération pour un lieu de travail donné et le niveau de syndicalisation. Cette analyse a d'importantes implications pour le statut du travail dans le secteur du tourisme et de l'accueil et la perception de l'attractivité du secteur à la fois pour les possibilités d'emploi et de formation/d'enseignement. Comme nous l'avons vu, Keep et Mayhew (1999) notent que les caractéristiques du travail

dans le secteur de l'accueil ont tendance à confirmer le statut médiocre attribué par Riley au marché du travail national.

Le profil des aptitudes requises par le secteur est, à son tour, influencé par le marché du travail national, à la fois de manière directe et à travers les établissements de formation et d'enseignement. Les caractéristiques médiocres du marché du travail national ont tendance à minorer les attentes des employeurs à l'égard des aptitudes du personnel, une tendance qui, à son tour, influence la nature et le niveau de la formation dispensée par le système éducatif. Il existe manifestement un cycle de dépréciation des aptitudes, dû en partie aux exigences effectives relatives au travail dans le secteur ou aux attentes des consommateurs par rapport à ce qu'il peut offrir, mais également en raison de la perception et des attentes que les employeurs ont à l'égard des employés potentiels.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la presse populaire et la littérature universitaire caractérisent largement le profil du travail dans le secteur de l'accueil comme étant faiblement qualifié. Selon Shaw et Williams (1994), il est souvent rapporté de manière plutôt abrupte et sans doute injustement, que ces emplois sont occupés par du personnel «sans instruction, sans motivation, sans formation, non qualifié et non productif» (p. 142), une voix dont Westwood (2002) se fait l'écho lorsqu'il rapporte que le travail dans le domaine des services va de pair avec «des bas salaires, peu de prestige, peu de dignité, peu de rentabilité et peu de perspectives» (p. 3). Bradley et al. (2000) utilisent également ces qualificatifs pour décrire un secteur des services plus large et nouveau et s'interrogent sur une soi-disant révolution des aptitudes professionnelles en Grande-Bretagne, en notant que «les emplois demeurent généralement peu qualifiés, notamment dans les secteurs qui connaissent la croissance la plus rapide» (p. 129).

Mais Burns (1997) remet en question les fondements de la classification en catégories de travail «qualifié» et «non qualifié» dans le tourisme, en défendant le point de vue postmoderniste que cette séparation relève plutôt d'une construction sociale. Cette construction est ancrée, premièrement, dans les paradigmes de la planification de la main-d'œuvre pour le secteur manufacturier et, deuxièmement, dans l'autorité des syndicats qui contrôlent traditionnellement l'arrivée sur le lieu de travail grâce à des apprentissages de longue durée. Burns fonde cet argument sur une considération utile de la définition des aptitudes dans le secteur du tourisme et de l'accueil, en notant que:

«... les divers secteurs qui comprennent l'accueil en tant qu'industrie adoptent différentes approches en matière de ressources humaines, et certaines de ces différences (...) s'expliquent par le fait que les employés ont, ou non, déjà adhéré à une forme d'organisation (dans le cadre de syndicats ou d'associations professionnelles avec des procédures de communication formalisées») (p. 240).

Cette analyse approfondie du marché national du travail conduit Burns à avancer que les aptitudes professionnelles dans les secteurs «organisés» – tels que les compagnies aériennes et les entreprises hôtelières avec des structures de relations sociales clairement définies – sont reconnues et appréciées. En revanche, les traiteurs et la restauration rapide «évoluent dans une culture d'entreprise où la main-d'œuvre est considérée en termes de coûts qui doivent être maintenus au niveau le plus bas possible» (p. 240) et où les aptitudes professionnelles ne sont donc ni appréciées ni développées. La définition de Burns des aptitudes du secteur s'attache à aller au-delà des capacités purement techniques impliquées par les descripteurs «non qualifiées» ou «peu qualifiées». On peut également mentionner l'analogie de Ritzer (2004) avec le théâtre au sujet du lieu de travail, dans le sens où travailler dans un tel environnement exige plus qu'une capacité technique. Il est demandé aux employés d'être toujours positifs, de bonne humeur et enjoués, des exigences émotionnelles qui doivent être reconnues comme une réelle aptitude professionnelle.

Ce point de vue est également défendu par Poon (1993), qui note que les nouveaux employés dans le secteur du tourisme:

«doivent être formés à se montrer dévoués, flexibles, tolérants, aimables et responsables (...) dans tous les établissements qui marchent bien, c'est le personnel qui fait la différence (...) La technologie ne peut pas se substituer à la convivialité des employés» (p. 262).

Cet argument mis en avant par Burns sur les «exigences émotionnelles», véritables aptitudes à prendre en compte en supplément dans ce secteur, a été développé par Hochschild (1983), qui a introduit le concept de travail émotionnel dans l'économie des services, en se basant sur une étude du personnel navigant commercial d'une compagnie aérienne. Hochschild affirme que les employés dans le secteur des services doivent gérer leurs émotions dans l'intérêt des clients et qu'ils sont, en partie, payés pour faire cela. De même, Seymour prend en compte la contribution de ce qu'elle appelle le «travail émotionnel» dans les emplois de la restauration rapide et des domaines traditionnels des services et conclut que les deux domaines exigent des compétences émotionnelles considérables outre les aptitudes techniques déclarées.

Aux exigences du travail émotionnel dans le secteur de l'accueil viennent s'ajouter d'autres exigences que Nickson, Warhurst et Witz (2003) décrivent comme un travail esthétique, ou les compétences requises pour paraître et se comporter d'une manière compatible avec les exigences du poste et les attentes des clients. Dans de nombreux cas, le travail esthétique implique que le personnel fasse preuve de sensibilité aux impératifs de la mode et aux tendances sur le marché de la consommation d'une manière excluant sociale-



ment de nombreux groupes et cultures. Le travail esthétique porte sur l'apparence mais peut aussi être fondé sur un aspect culturel, la capacité du personnel de première ligne à s'entendre et s'engager culturellement avec leurs clients dans les termes dictés par ces derniers. Ainsi, les employés de service dans certains contextes (compagnies aériennes, hôtels de luxe, bars branchés et boîtes de nuit) doivent pouvoir s'entretenir en connaissance de cause avec leurs invités ou leurs clients sur la politique, la musique, le sport et quasiment n'importe quel autre sujet, souvent dans une perspective internationale. Cette exigence présuppose un certain niveau d'éducation et de culture, ainsi que l'engagement de se tenir au courant de l'actualité dans ces domaines.

## Travail dans le secteur de l'accueil et notion de distance sociale

Burns, mentionné ci-dessus, affirme à bon escient que l'approche du secteur en question sous l'angle des faibles aptitudes professionnelles est spécifique au contexte et résulte d'une vision occidentalisée du travail dans le secteur du tourisme et de l'accueil. Il affirme qu'elle est inappropriée lorsqu'elle est appliquée à des environnements tels que les Îles Salomon, le Sri Lanka et les Îles Cook. De même, Baum (1996) conteste la validité de l'affirmation selon laquelle le secteur de l'accueil serait un secteur d'emploi universellement caractérisé par un faible niveau de qualifications. Une grande partie de la discussion sur l'universalité des aptitudes professionnelles est centrée sur les compétences de gestion et Lubatkin et al. (1997), entre autres, soutiennent qu'au niveau de la responsabilité administrative, il y a plus de points communs que de points divergents dans les tâches assumées par les cadres et dirigeants entre les pays développés et les pays en voie de développement. Toutefois, peu de travaux comparables ont été consacrés au travail de première ligne dans le secteur des services et, en effet, Farashahi et Molz (2004) évoquent la divergence entre les cultures organisationnelles des entreprises de tous types opérant dans les pays développés et dans ceux en voie de développement. L'argument de Baum est basé sur les hypothèses culturelles sous-jacentes à un tel emploi dans le secteur du tourisme et de l'accueil, international et occidentalisé, où les aptitudes techniques sont définies en termes de transition progressive de la vie domestique et de consommateur vers la vie professionnelle. Dans les pays en voie de développement, on ne peut pas faire de telles hypothèses, car les employés rejoignent les entreprises du secteur du tourisme et de l'accueil sans l'acculturation occidentale, sans les connaissances des ustensiles et des ingrédients de la cuisine et du service occidentaux, pour ne citer qu'un exemple. L'apprentissage technique est donc considé-

blement plus difficile qu'il ne l'est sans doute dans les communautés occidentales. Les aptitudes sociales et la sociabilité exigent aussi considérablement plus d'efforts au moyen des acquis de l'expérience, qu'il s'agisse des compétences linguistiques (l'anglais est largement exigé pour travailler dans ce secteur, dans de nombreux pays) ou de la communication culturelle au sens large. Sur la base de cet argument, Baum affirme qu'un travail qui peut être réputé non qualifié en Australasie, en Europe et aux États-Unis, exige ailleurs un investissement important en termes d'enseignement et de formation et ne peut donc pas être décrit universellement comme «peu qualifié». Cette question commence à revêtir une certaine importance en Europe de l'Ouest en raison de la pénurie de main-d'œuvre dans le secteur des services et du nombre grandissant de migrants en provenance des nouveaux pays candidats à l'adhésion à l'Union européenne et signifie ailleurs que les hypothèses sur les aptitudes traditionnelles concernant ceux qui entreprennent de se former et de travailler dans le secteur sont moins valables que par le passé.

Pour comprendre la question des aptitudes professionnelles dans le secteur de l'accueil dans les économies en voie de développement, il est utile de réfléchir sur la nature de la relation entre ceux qui travaillent dans le secteur et leurs clients, en considérant leur contexte et leur exposition au paradigme de l'industrie internationale. Baum (2006) traite de cela quand il évoque la «distance sociale» qui existe entre les deux parties prenantes d'une transaction touristique. Baum observe que le secteur, dans les pays développés, est basé sur la participation de masse et qu'on évolue de plus en plus vers la création d'une main-d'œuvre reflétant le marché de la consommation dans sa variété d'expériences. Le développement des possibilités de travail saisonnier, à temps partiel et temporaire, dans la plupart des sous-secteurs de l'industrie signifie que, pour de nombreux jeunes, les postes dans des entreprises liées au tourisme représentent une exposition précoce au monde du travail. Dans le même temps, ces mêmes employés sont souvent eux-mêmes des consommateurs relativement aguerris et ont déjà participé, dans une large mesure, à des voyages dans leur pays ou à l'étranger. En outre, ils ont connu dans leur jeunesse une plus large acculturation qui a beaucoup de points communs avec de nombreux aspects du tourisme international en termes d'outils, de produits et de règles de comportement, qui s'appliquent à la fois à l'environnement domestique et à l'industrie. Ainsi, dans les pays développés, nous avons une proportion importante d'employés qui sont rompus aux besoins de leurs clients, et le fossé entre les deux groupes n'est pas aussi marqué qu'il ne l'a peut-être été par le passé.

L'un des principaux facteurs à l'origine de ce changement a bien sûr été d'origine économique: la prospérité globale dans les pays développés et la réduction générale des coûts réels de fréquentation des établissements touristiques et d'accueil ont permis à un plus grand nombre de personnes de s'of-

frir cette expérience. Mais la démocratisation de la participation des consommateurs et du travail n'est pas exclusivement un phénomène économique dans les pays développés. Comme nous l'avons vu, la nature du travail a évolué d'une base principalement technique vers un ensemble d'aptitudes génériques soi-disant sophistiquées, couvrant des domaines allant de la communication et des langues aux technologies de l'information en passant par des compétences émotionnelles et esthétiques. Au final, le secteur tente d'attirer des employés capables de satisfaire les exigences émotionnelles et esthétiques du travail et ce qui les amène à avoir une plus grande proximité avec leurs clients. Certains employeurs ont besoin de recruter des travailleurs «branchés» pour reprendre l'expression utilisée par Nickson, Warhurst et Witz (2003), c'est-à-dire des personnes qui s'accordent bien sur le plan physique et émotionnel avec leur environnement professionnel, qui peuvent s'identifier aux produits et services qu'ils vendent et qui sont très sensibles aux attentes et aux objectifs d'achat de leurs clients. Guerrier et al. (1998) font référence à ce processus dans le contexte singapourien où la conscience des marques est manifeste dans le choix du lieu de travail des employés du secteur des services, comme les auteurs le soulignent:

«La jeune singapourienne moderne est peu disposée à travailler dans les services, sauf si l'image du produit s'accorde avec son propre sens de la mode. Travailler chez Gucci signifie que le produit devient partie intégrante de sa propre gamme d'accessoires» (Guerrier et al., 1998, p. 34).

Nous avons à présent besoin de déplacer l'axe de notre discussion en passant des pays développés aux pays en voie de développement, qui participent depuis plus récemment au développement de l'industrie internationale de l'accueil, et où la participation des consommateurs ne se situe pas au même niveau. Ici, la distance sociale avec les clients et les invités est considérable, et semblable à ce qu'elle était à l'aube des échanges commerciaux dans les pays du monde développé. Il y a des facteurs économiques évidents qui entravent la participation à la consommation de ceux qui travaillent dans le secteur, dans les pays pauvres d'Afrique, d'Asie et des Caraïbes. Toutefois, comme nous l'avons déjà mentionné, la distance sociale n'est pas seulement un phénomène économique mais elle revêt également une dimension culturelle et politique dans de nombreuses parties du monde en voie de développement. La manière dont le tourisme international est présenté et sa culture d'entreprise largement occidentalisée, est bien plus éloignée de la vie quotidienne de la population indienne, tanzanienne ou cubaine, qu'elle ne l'est par rapport à la vie des résidents australiens, canadiens ou néerlandais. Cet ensemble de divergences (économique, culturelle, politique, empirique) est principalement à l'origine de la distance sociale qui

existe entre les clients du secteur et sa main-d'œuvre, dans les pays en voie de développement. Cette distance sociale, à son tour, nous aide à identifier la différence des aptitudes demandées pour un tel travail dans les pays en voie de développement par rapport aux contextes caractérisés par une plus grande proximité de culture et d'expérience entre les employés et les clients.

Notre discussion sur ce sujet a été principalement fondée sur l'analyse conceptuelle. L'analyse empirique, au-delà de l'aspect anecdotique sur ce thème particulier, est difficile à identifier. Baum et al. (2006) rapportent une étude empirique détaillée du travail dans le secteur de l'accueil, à la réception, dans sept pays de quatre continents (Brésil, Chine, Égypte, Irlande, Kenya, Kirghizstan et Malaisie), donc à la fois dans des pays développés et en voie de développement; cette étude vise à définir les profils du personnel de réception en termes de niveau d'instruction, formation, expérience professionnelle, perception des aptitudes et développement des compétences. Les résultats indiquent des variations significatives au niveau des profils de carrière et de formation professionnelle dans ce domaine de l'accueil. Les principales conclusions méritent d'être brièvement exposées ci-après:

- les employés sur un lieu de travail (technique) commun ont des profils de formation très différents, qui sont le reflet du marché du travail et du marché économique mais également des facteurs culturels. Les employés des pays en voie de développement sont plus susceptibles d'avoir suivi un programme formel de formation technique les préparant à leur travail que leurs homologues dans les pays développés;
- le travail à la réception laisse apparaître des différences fondées sur le sexe selon les contextes culturels, une proportion bien plus importante d'hommes étant employés à ces postes dans les pays en voie de développement;
- les employés présentent des profils d'aptitudes très différents dans des domaines tels que les langues (autres que leur langue maternelle); les employés dans les pays en voie de développement ont un éventail de compétences linguistiques plus large que leurs homologues dans les pays développés;
- la stabilité de l'emploi varie considérablement en fonction du contexte – le travail au service d'un hôtel donné et à un poste spécifique a une durée comprise entre le court terme et le moyen terme, et il existe un lien évident entre cette durée et le niveau de développement économique du pays; la rotation du personnel est bien plus importante dans les pays développés;
- les ambitions professionnelles varient selon les contextes, allant d'un engagement ferme vis-à-vis du travail à la réception et du secteur hôtelier en général, à un engagement moins formel à l'égard de ce secteur pro-

fessionnel. Les travailleurs dans les pays développés semblent être moins liés à leur secteur professionnel;

- il existe des variations considérables entre les répondants concernant l'importance des aspects spécifiques du travail à la réception, une variabilité qui s'explique principalement par les différences de contexte. Les employés dans les pays en voie de développement accordent une plus grande importance aux aptitudes techniques traditionnelles qu'à l'ensemble plus large d'aptitudes attendues dans les pays développés;
- il existe des écarts évidents de perception de certaines notions (statut d'emploi, hiérarchie des compétences, carrières et possibilités d'évolution, engagement professionnel et développement des compétences sur le lieu de travail) entre les employés dans les pays en voie de développement et ceux des pays développés.

Les résultats de cette étude semblent confirmer l'argument développé dans cet article, à savoir que les exigences relatives au travail dans le secteur de l'accueil varient en fonction du contexte économique et du développement du pays. Cette étude suggère que pour travailler dans les entreprises internationales du secteur de l'accueil, les employés des pays en voie de développement doivent avoir un niveau d'instruction générale et de formation spécifique plus élevé pour répondre aux besoins de l'emploi. Il conviendrait d'étendre cette étude à d'autres domaines de travail dans le secteur de l'accueil, en particulier ceux normalement décrits comme faiblement qualifiés tels que le service dans la restauration et les débits de boissons.

## Conclusions et implications

L'argument selon lequel l'accès aux aptitudes professionnelles est lié à l'expérience sociale et culturelle a des implications concrètes à la fois pour les formateurs et les employeurs. Le défi réel pour les entreprises internationales du secteur de l'accueil qui emploient des travailleurs de pays où les niveaux d'expérience culturelle et sociale ne concordent pas avec la culture d'entreprise du secteur, est d'aider leurs employés à combler cette lacune. Ce défi, qui n'est pas mineur, ne pourra probablement pas être relevé par le seul biais des processus de formation conventionnels. Dans l'industrie internationale de l'accueil, c'est une question à laquelle sont confrontées les entreprises offrant de tels services dans les pays en voie de développement, et qui exige de prendre des mesures en termes de recrutement du personnel et de formation, ainsi que dans les programmes qui sont proposés pour le secteur dans le système d'enseignement professionnel. Les programmes traditionnels de formation professionnelle, destinés à former les jeunes à travailler dans le sec-

teur de l'accueil, sont généralement conçus sur la base d'un certain nombre d'attentes culturelles que les établissements de formation ont à l'égard de leurs étudiants et stagiaires. Dans les sociétés multiculturelles et en mutation de nombreux pays d'Europe de l'Ouest, ces attentes ne sont peut-être plus valables aujourd'hui et les prestataires d'enseignement et de formation doivent reconsidérer certains des principes fondamentaux sur lesquels reposent leurs programmes (Devine et al, 2006). À titre d'illustration, on peut citer les initiatives de formation et de sensibilisation culturelle de Fáilte Ireland dans la République d'Irlande (Fáilte Ireland, 2005), qui visent à compléter les aptitudes techniques manifestes dont les employés migrants font preuve sur le lieu de travail et à compenser leurs lacunes sur le plan émotionnel et de l'expérience.

Dans la pratique, cette étude préconise donc que les programmes de formation axés sur le travail dans le secteur de l'accueil prennent entièrement connaissance des «bagages» éducatifs et culturels de ceux qui débute une formation, par rapport aux attentes des employeurs dans l'industrie internationale de l'accueil. Cela est valable non seulement pour les programmes dispensés dans les pays en voie de développement mais également dans les pays développés, en Europe, en Amérique du Nord et partout où les programmes d'enseignement sur l'accueil attirent un nombre substantiel de candidats provenant des communautés de migrants. Ces programmes doivent reconnaître les différents besoins de ces nouveaux entrants en termes de:

- durée d'apprentissage afin d'identifier le temps supplémentaire dont peuvent avoir besoin des étudiants issus de milieux non traditionnels tels que des communautés de migrants, pour acquérir des compétences linguistiques, culturelles et techniques;
- développement des compétences linguistiques dans les programmes;
- approches de la formation aux aptitudes requises dans le secteur des services;
- modèles d'évolution de carrière et de développement de l'éducation.

La discussion abordée dans cet article, si toutefois l'argument sous-jacent est accepté, implique un besoin important d'études complémentaires et la nécessité d'étudier de façon empirique si la nature du travail et des aptitudes professionnelles dans le secteur de l'accueil varie en fonction du contexte de développement. Si le caractère effectif des aptitudes liées à l'expérience sociale et culturelle peut être démontré de façon empirique dans le secteur international de l'accueil, il est peut être possible de développer des échelles pour étudier et mesurer les lacunes existantes, ce qui permettrait éventuellement de concevoir des formations pour aider à combler ces lacunes. Une autre voie de recherche éventuellement intéressante consisterait à étudier l'impact que peut produire sur les employés de ce secteur avec des profils d'expérience culturelle et sociale relativement différents, leur recrutement au sein

d'organisations internationales. On peut s'attendre à ce qu'ils comblent les lacunes grâce à la formation et à leur exposition à différentes cultures, et qu'au final ils soient contraints de «dépasser leur propre culture et expérience personnelle». Hochschild (1983) met l'accent sur les difficultés que peuvent poser les exigences de travail émotionnel aux agents de bord des compagnies aériennes, et sur le fait qu'attendre des employés qu'ils comblent leurs lacunes sur le plan de l'expérience et de la culture pourrait avoir des conséquences négatives similaires. En alternative, Bolton et Boyd (2003) défendent le point de vue que ceux dont le travail a une composante «émotionnelle» gèrent ces exigences et «synthétisent différents types de travail émotionnel en fonction des circonstances» (p. 289), une réponse alternative qui a peut-être de la valeur dans le contexte de notre discussion. Par conséquent, le concept de Korczynski (2003) sur les «communautés avec des mécanismes d'adaptation», agissant comme un antidote aux pressions du travail émotionnel, a-t-il une valeur en tant que stratégie pour les travailleurs confrontés aux pressions dues à leur différence en termes de profil d'expérience sociale et culturelle, dans l'industrie internationale de l'accueil? C'est une autre question qui mérite également une étude plus approfondie.

Cette discussion a été centrée sur les profils d'expérience sociale et culturelle utilisés comme indicateurs des divergences entre les pays développés et les pays en voie de développement, et a exposé comment la proximité et l'exposition aux modèles américanisés du secteur international de l'accueil influencent les exigences des aptitudes d'apprentissage pour les nouveaux arrivants dans ce secteur. Cet article avance que la même notion est valable dans les économies développées, dans la mesure où la diversité culturelle issue de la migration récente dans le secteur de l'accueil de nombreux pays de l'Europe de l'Ouest peut avoir des implications pour la formation aux aptitudes en termes de culture et d'expérience. Il convient d'étudier si les attentes à l'égard de la proximité d'expérience sociale et culturelle dans les secteurs tels que celui de l'accueil international agissent également de façon discriminatoire dans les pays développés, occidentalisés. Nickson et al. (2002), dans leur étude sur le travail dans le secteur des services à Glasgow, notent que les exigences des employeurs relatives au travail esthétique ont un caractère discriminatoire manifeste du point de vue social, et que ces exigences sont faites au détriment de segments du sous-prolétariat dans la ville. Il serait également intéressant d'étudier le secteur international de l'accueil dans la perspective des aptitudes d'expérience implicites qu'il exige dans les grandes villes d'Europe et d'Amérique du Nord, mais ce n'était pas le sujet du présent article.

L'expérience culturelle et sociale est proposée ici comme une composante des aptitudes professionnelles dans le secteur de l'accueil, un concept à débattre et utile pour orienter la réflexion dans ce domaine universitaire et pro-

fessionnel important. Il sera difficile de confirmer sa valeur en tant que concept, si des études supplémentaires ne sont pas entreprises dans ce domaine actuellement négligé. Il y a également un besoin pressant et reconnu d'aborder la nature des lacunes relatives aux aptitudes requises pour ce secteur dans les pays en voie de développement (Kaplan, 2004). Cet article entend apporter une contribution aux efforts visant à mieux comprendre la nature de l'ensemble extrêmement complexe des aptitudes professionnelles de ce secteur, et nous espérons qu'il pourra aider à répondre à ce besoin.

## Bibliographie

- Azzaro, L. The potential of the human resources in the Malaysian tourism. In *Environment: the way ahead in the 21st century: proceedings of the APac-CHRIE, conference*. Kuala Lumpur: APacChRIE, 2005, p. 777-788.
- Baum, T. *Human resource management in the European tourism and hospitality industry*. Londres: Chapman and Hall, 1995.
- Baum, T. Unskilled work and the hospitality industry: myth or reality? *International Journal of Hospitality Management*, vol. 15, n° 3; 1996, p. 207-209.
- Baum, T. *Managing people in international tourism, hospitality and leisure*. Londres: Thomson, 2006.
- Baum, T. et al. Reflections on the social construction of skills in hospitality: preliminary findings from comparative international studies. In: O'Mahony, B.; Whitelaw, P. (dir.) *Proceedings of the city and beyond: 16th Annual CAUTHE conference*, Melbourne, février 2006.
- Bolton, S.; Boyd, C. Trolley dolly or skilled emotion manager? Moving on from Hochschild's managed heart. *Work, Employment & Society*, vol. 17, n° 2, 2003, p. 289-308.
- Bradley, H. et al. *Myths at work*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- Burns, P.M. Hard-skills, soft-skills: undervaluing hospitality's 'service with a smile'. *Progress in Tourism and Hospitality Research*, vol. 3, n° 3, 1997, p. 239-248.
- Devine, F. et al. Modelling the implications of contemporary cultural diversity on the hospitality curriculum. In: *Proceedings of the CHME Annual conference*, Nottingham, mai 2006, 2006a.
- Dunning, H.; McQueen, M. Multinational corporations in the international hotel industry. *Annals of Tourism Research*. vol. 9, 1982, p. 69-90.
- Fáilte Ireland. *Cultural diversity: strategy and implementation plan*. Dublin: Fáilte Ireland, 2005.
- Guerrier, Y. et al. *In the world of hospitality .. Anything they can do, we can do better*. Londres: Council for Hospitality Management Education, 1998.



- Guerrier, Y.; Deery, M. Research in hospitality human resource management and organizational behaviour. *International Journal of Hospitality Management*, vol. 17, n° 2, 1998, p. 145-160.
- Hjalager, A-M.; Baum, T. *Upgrading human resources: an analysis of the number, quality and qualifications of employees required in the tourism sector*. Paper for the High Level Working Group on Tourism and Employment. Bruxelles: Commission de l'Union européenne, 1998.
- Hochschild, A.R. *The managed heart: commercialisation of human feeling*. Berkeley: University of California Press, 1983.
- Jonckers, P. General trends and skill needs in the tourism sector in Europe. In: Cedefop; Strietska-Illina, O.; Tessaring, M. (dir.) *Trends and skill needs in tourism*, 2005, p. 7-12.
- Kaplan, L. Skills development in tourism: South Africa's tourism-led development strategy. *GeoJournal*, vol. 60, n° 3, 2004, p. 217-227.
- Keep, E.; Mayhew, K. *Skills task force research group: paper 6: the leisure sector*. Londres: DfEE, 1999.
- Korczyński, M. Communities of coping: collective emotional labour in service work. *Organization*, vol. 10, n° 1, 2003, p. 55-80.
- Lashley, C.; Morrison, A. *In search of hospitality*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 2000.
- Lubatkin, M.; Ndjaye, M.; Vengroff, R. The nature of managerial work in developing countries: a limited test of the universalist hypothesis. *Journal of International Business Studies*, vol. 28, n° 4, 1997, p. 711-724.
- Nickson, D.; Warhurst, C. From globalization to internationalization to Americanization: the example of "Little Americas" in the hotel sector. In: Hughes, M.; Taggart, J. (dir.) *Multinationals in a new era: international strategy and management*, 2001, p. 207-225.
- Nickson, D. et al. *Skills, organizational performance and economic activity in the hospitality industry: a literature review*. Oxford: ESRC SKOPE, 2002.
- Nickson, D.; Warhurst, C.; Witz, A. The labour of aesthetics and the aesthetics of organization. *Organization*. vol. 10, n° 1, 2003, p. 33-54.
- Pine, J.; Gilmore, J. *The experience economy: work is theatre and every business a stage*. Boston: Harvard Business School Press, 1999.
- Poon, A. *Tourism, technology and competitive strategies*. Wallingford: CABI, 1993.
- Rigby, M.; Sanchis, E. The concept of skill and its social construction, *European Journal of Vocational Training*, n° 37, 2006, p. 22-33. Disponible sur Internet: [http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/430/37\\_en\\_rigby.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/430/37_en_rigby.pdf) [cité le 31.1.2008].
- Riley, M. Labour markets and vocational education. In: Baum, T. (dir.) *Human resource issues in international tourism*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1993.

- Riley, M. *Human resource management in the hospitality and tourism industry*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1996.
- Ritzer, G. *The McDonaldization of society*. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 2004.
- Shaw, G.; Williams, A. *Critical issues in tourism: a geographical perspective*. Oxford: Blackwell, 1994.
- Warhurst, C.; Grugulis, I.; Keep, E. *The skills that matter*. Basingstoke: Palgrave, 2004.
- Westwood, A. *Is new work good work?* Londres: The Work Foundation, 2002.

# Changer un système primé: pour le meilleur ou pour le pire?

Anja Lindkvist V. Jørgensen

Doctorante, Université d'Aalborg

Département d'économie, de politique et d'administration publique

## RÉSUMÉ

Le présent article examine les dernières modifications structurelles du système danois de formation et d'enseignement professionnels (FEP), un système qui était jusqu'à présent caractérisé par un principe d'alternance entre formation pratique et enseignement théorique. Les modifications structurelles peuvent être décrites comme un changement de paradigme, qui pourrait être considéré comme une régression par rapport au système danois de FEP qui avait reçu le prix Bertelsmann en 1999. Ce changement peut également être considéré, dans une certaine mesure, comme un pas en arrière dans la réalisation des programmes et des objectifs politiques tels que la stratégie de Lisbonne.

## Mots clés

Apprentice, qualification, labour market, VET system, policy, lifelong learning

Apprenti, qualification, marché du travail, système de FEP, politique, apprentissage tout au long de la vie

## Le principe d'alternance de la formation et de l'enseignement

Au cours de ces dernières décennies, la politique de formation professionnelle initiale et continue est devenue un instrument politique de plus en plus important en dehors et à l'intérieur du contexte de la politique du marché du travail afin de gérer les problèmes liés à l'évolution économique mondiale et les efforts pour devenir une société plus cognitive. Lorsque l'on envisage la façon de créer des systèmes spéciaux permettant d'assurer la transition vers le marché du travail et servant les intérêts de la personne, des entreprises et de la société en général, l'attention se porte souvent sur le principe d'alternance de l'enseignement et de la formation.

Le principe d'alternance peut être considéré comme un exemple unique de rapprochement entre le secteur public et le secteur privé, et entre l'école et le monde du travail (Heinz, 2002; Ryan, 2004). La formation et l'enseignement professionnels (FEP) ont suscité un intérêt politique et de re-

cherche croissant ces dernières années (Lave et Wenger, 1991; Heikkinen et Sultana, 1997; Nielsen et Kvale, 2003). Cet intérêt grandissant pour la FEP s'explique par le fait que l'étude de notions telles que les «qualifications», les «compétences» et «l'apprentissage» a généralement conduit à examiner ces notions en rapport avec l'emploi et le potentiel d'apprentissage inhérent à la vie professionnelle, à savoir quelque chose qui transcende une compréhension purement institutionnelle.

Dans le système éducatif danois en général, la mise en place de la FEP, à savoir l'organisation de l'enseignement et de la formation pour le personnel qualifié, a souvent été distinguée pour certaines qualités spéciales. Elles veillent d'une part à ce que l'objet de l'enseignement dans différents corps de métiers corresponde aux besoins du marché du travail. D'autre part, les programmes, qui reposent sur le principe d'alternance et qui comprennent la participation aux activités de production des entreprises, sont réalistes et reflètent les besoins présents et futurs en qualifications.

Tout le monde sait que le système danois de FEP relève du modèle corporatiste de l'État-providence, caractérisé par l'engagement des partenaires sociaux à tous les niveaux de l'éducation.

Les échanges entre les différents acteurs du système danois de FEP et l'approbation internationale du principe d'alternance des programmes de FEP, entre autres, se sont traduits par la remise du prestigieux prix allemand Carl Bertelsmann au système danois de FEP en 1999.

Le Prix Carl Bertelsmann est décerné à une approche innovante de résolution des problèmes et, en choisissant le Danemark, le jury a mis en avant la capacité du système danois de FEP à s'améliorer en permanence. Avec ce prix, le Danemark pouvait se féliciter d'avoir «le meilleur système de formation et d'enseignement professionnels au monde».

Toutefois, malgré ces éloges, les premiers signes d'une rupture vis-à-vis de la façon traditionnelle de concevoir le système danois de FEP et son principe d'alternance de la formation et de l'enseignement ont commencé à apparaître début 2000.

En 2003, dans le cadre d'un compromis politique, cette rupture est devenue perceptible et a amené, entre autres, le Conseil danois de conseillers économiques à faire part de ses préoccupations dans un rapport publié à l'automne 2003. Avant d'examiner plus en détail les préoccupations concernant la future évolution du système de FEP, il est important de revenir en arrière et de présenter les divers conflits d'intérêts, afin de mieux comprendre comment et pourquoi le Danemark a été en mesure de remporter le Prix Bertelsmann.

## De membres d'un même corps de métier à des groupes distincts appartenant à des classes distinctes

La formation des apprentis, ou la tradition d'être sous les ordres d'un maître en tant qu'apprenti, remonte jusqu'au Moyen Âge, à une époque où la formation et l'enseignement étaient régis par les guildes (Jespersen, 2003).

Durant les années 1860-1880, une crise considérable a touché la formation des apprentis danois, déclenchée par la loi sur la liberté de commerce de 1857 et la libéralisation des contrats d'apprentissage, qui devenaient des contrats de droit privé. Ce changement a eu de graves conséquences sur la qualité de la formation des apprentis. Il constituait une menace pour les aspects quantitatifs et qualitatifs de la formation des apprentis mais également pour la demande d'ouvriers qualifiés. La libéralisation s'est traduite par des problèmes de reproduction dans les différents corps de métiers (Sørensen, 1988; Sigurjonsson, 2003).

### **L'autonomie des corps de métiers et la réglementation de la quantité et de la qualité des programmes de FEP**

Au début des années 1900, la voix des mouvements syndicaux a commencé à se faire entendre dans les écoles de formation professionnelle. Ces mouvements ont commencé à s'intéresser de près aux conditions de formation dans les entreprises, faisant de l'enseignement théorique et technique une obligation supplémentaire pour la formation des apprentis, ce qui a permis de transformer la formation des apprentis en un projet coopératif pour les partenaires sociaux, les syndicats et les employeurs considérant l'apprentissage comme une mission commune d'un point de vue du contrôle de la quantité et de la qualité. Progressivement, cette coopération s'est institutionnalisée, se traduisant par la Loi de 1937 sur l'apprentissage, qui a étendu cette forme de coopération à tous les corps de métiers (Sørensen, 1988; Lassen, 2002).

Au début des années 1950, la FEP a connu certains changements, plusieurs initiatives de l'État ayant été lancées pour préparer le marché du travail à l'évolution technique et industrielle attendue. En invoquant le fait que les entreprises offraient trop peu d'apprentissages, il a été tenté, lors de la préparation de la loi de 1956 sur l'apprentissage, de rendre plus attractive l'offre d'apprentissages. Les changements les plus profonds de la loi de 1956 concernent la partie scolaire de la formation des apprentis. La nouvelle loi prévoyait qu'en l'espace de huit ans, tous les corps de métiers devraient offrir un enseignement de jour à la place des cours du soir. En d'autres termes, la partie scolaire a acquis un rôle indépendant aux côtés de la formation au sein des entreprises, tout en continuant à dépendre de «l'autonomie des corps de métiers» (Mathiesen, 1976; Sørensen, 1977, 1988).

## Le talon d'Achille du système de FEP: les problèmes de reproduction

À la fin des années 1960, l'offre de contrats d'apprentissage a commencé à stagner. Parallèlement, le système a été critiqué par les apprentis, qui ont été largement soutenus par les syndicats et compris par certains employeurs (Mathiesen, 1976, 1979; Sørensen, 1977, 1988).

Suite à cette critique, une commission de réforme a été nommée et chargée de créer un nouveau modèle appelé système EFG <sup>(1)</sup>. L'EFG avait pour objectif que tous les contrats d'apprentissage commencent par une année d'enseignement scolaire à temps complet, suivie de deux ou trois années de formation pratique dans une entreprise. La plupart des partis politiques étaient séduits par le nouveau modèle de FEP, qui coexistait avec «l'ancien» modèle d'apprentissage dans les années 1970. Auparavant, il n'avait pas été possible de déterminer clairement ou par le biais de statistiques combien d'apprentis potentiels cherchaient un stage en vain, ou combien d'employeurs offraient des apprentissages sans succès (Mathiesen, 1976, 1979; Sørensen, 1977, 1988). Ces problèmes sont apparus avec l'introduction de l'EFG. Progressivement, les chiffres ont été enregistrés et des statistiques présentées. Cela a permis à la FEP d'occuper une place importante à l'ordre du jour politique.

À partir de la fin des années 1970 et jusqu'à la fin des années 1980, les politiques ont tenté de rendre le système de FEP plus attrayant en accordant des subventions supplémentaires aux entreprises souhaitant offrir des stages supplémentaires. De manière générale, le système politique et les organisations du marché du travail ont tenté de mettre en œuvre plusieurs mesures afin d'atténuer les problèmes, mais malgré ces efforts, le nombre de stages est resté insuffisant (Sørensen, 1987).

## Formation pratique à l'école

En raison du nombre insuffisant de stages, de nombreux jeunes se sont retrouvés bloqués dans leur apprentissage après avoir effectué une année d'études. Au début des années 1990, une nouvelle loi a mis en place un système de formation pratique à l'école, permettant à ces jeunes de terminer leur apprentissage, ce qu'il convient d'appeler la garantie d'éducation des jeunes (*Undervisningsministeriet*, 2002a). Par conséquent, au Danemark, outre le système dual d'apprentissage ordinaire, la possibilité de participer à une formation pratique à l'école (SPT) représentait une «bouée de sauvetage» pour les jeunes qui ne parvenaient pas à trouver un stage. Le système de SPT était financé par un mécanisme de financement des employeurs formant des apprentis, dénommé AER en danois (*Arbejdsgivernes Elevrefusion*) <sup>(2)</sup>.

---

(1) *Erhvervsfaglig grunduddannelse* – trad.: programme professionnel de base, mais l'abréviation danoise est EFG.

Pendant leur formation pratique à l'école, les apprentis – d'un point de vue juridique ils sont considérés comme des apprentis – sont tenus de continuer à chercher un contrat de stage «normal». Nombreux sont ceux qui y parviennent et certains passent la moitié de leur apprentissage en «formation pratique à l'école» et l'autre moitié en formation pratique en tant qu'employé dans une entreprise dans le cadre d'un contrat d'apprentissage.

La durée et les programmes d'enseignement dans le cadre du système de formation pratique à l'école sont identiques à la durée d'apprentissage dans le cadre d'un contrat normal.

Malgré la mise en place du système de formation pratique à l'école, il a été nécessaire dans les années 1990 d'appliquer plusieurs instruments politiques différents afin de remédier à la pénurie de stages. Les instruments utilisés étaient essentiellement des programmes de persuasion ou de motivation, mais ils ne se sont pas avérés très efficaces. Entre 1993 et 1996, le nombre de contrats de stage ordinaires est passé de 34 000 à environ 38 000, mais a de nouveau baissé pour atteindre 31 000 en 2000. Par conséquent, les contrats de formation pratique à l'école ont enregistré une tendance à la hausse au cours de cette même période, passant de 3700 en 1993 à 7000 en 2003, tandis que le nombre de contrats ordinaires est passé à 26 000. Cela en dépit d'un accord tripartite conclu par le gouvernement de coalition social-démocrate, la Confédération des syndicats danois et la Confédération des employeurs danois en 2000, afin de garantir un minimum de 36 000 contrats de stages ordinaires d'ici à 2004 (*Undervisningsministeriet*, 2000). Le tableau 1 ci-dessous illustre le problème sur le plan statistique.

---

(<sup>2</sup>) Le mécanisme de financement des employeurs (AER) prévoit davantage de contrats de formation pratique dans le cadre du système de FEP. Les employeurs publics et privés cotisent à l'AER et les employeurs, les étudiants, les écoles et les comités locaux de formation peuvent obtenir un soutien financier pour former les étudiants. En 1977, le Parlement danois a mis en place l'AER en tant qu'institution indépendante. L'AER est dirigé par un conseil composé de partenaires sociaux. Environ 90 000 employeurs cotisent à l'AER. Les lieux de travail publics et privés peuvent bénéficier du financement de certaines dépenses liées à la présence d'apprentis. L'AER aide le gouvernement à administrer des accords, afin de contribuer à offrir davantage de contrats de formation avec les employeurs.

Tableau 1

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Contrats conclus	34 094	36 734	39 600	38 274	31 228	34 512	31 285	31 007	28 954	27 667	26 476
**Demandeurs	10 516	9 298	7 600	7 346	7 227	7 900	*	7 387	9 733	10 076	10 771
Population de SPT	3 700	3 880	3 304	2 957	3 265	3 444	*	5 791	6 125	6 235	7 562

Source: *Undervisningsministeriet* [ministère de l'éducation], 2000; *Undervisningsministeriet* [ministère de l'éducation], 2004a.

\* En raison du changement de registre d'un système IT à un autre, il n'existe aucune information valable sur les demandeurs et la population de SKP.

\*\* Les demandeurs comprennent la population de SKP.

Entre 1995 et 2003, la répartition de la population a considérablement changé dans le système de FEP:

Tableau 2

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Ordinaires	94 %	92 %	86 %	82 %	78 %	76 %	74 %	73 %	72 %
Étudiants adultes	1 %	1 %	4 %	10 %	10 %	9 %	10 %	10 %	7 %
SPT	5 %	6 %	9 %	9 %	12 %	14 %	16 %	17 %	21 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Source: AER, 'Frafald på erhvervsuddannelsernes hovedforløb', 2004.

Le tableau 2 indique que 5 % des étudiants ont commencé leur formation en SPT en 1995, ce pourcentage ayant atteint 21 % en 2003. Le nombre d'étudiants commençant une formation en contrats adultes a également augmenté entre 1995 et 2003. Des études réalisées précédemment indiquent que le nombre d'étudiants adultes est influencé par les conditions de participation et non par les mesures du marché du travail, notamment les subventions versées par le service public de l'emploi (AER, 2004).

### Individualisation de la politique de FEP

Dans les années 1990, de nombreuses réformes du système de FEP portant davantage sur l'individualisation, notamment la Réforme 2000, ont été entreprises. Cette réforme avait pour objectif de rendre le système de FEP plus souple et le système ainsi que les programmes individuels moins restrictifs, en adoptant deux principes: une structure simplifiée et une plus grande flexibilité des programmes (*Undervisningsministeriet*, 1999).



C'est en plein milieu du processus de Réforme 2000 que le Danemark s'est vu décerner le Prix Bertelsmann et que son système de FEP a été salué sur le plan international comme «le meilleur au monde». Mais un certain nombre d'éléments préoccupaient déjà les acteurs du monde de l'enseignement. Le nombre de contrats de stage a chuté, le pourcentage d'abandon a augmenté, ainsi que le nombre d'étudiants en formation pratique à l'école, le nombre de candidats aux programmes a baissé, et le nombre d'apprentis poursuivant des études après avoir terminé leur programme de FEP s'est avéré décevant.

Des tentatives, au moyen d'un accord tripartite en 2000, en raison de la pénurie de stages et du taux d'abandon élevé, ont eu lieu afin de définir des objectifs positifs communs, sans grand succès. En 2002, le système politique a tenté de résoudre les problèmes. Ce processus s'est traduit par un projet de loi visant à promouvoir la «simplification et une plus grande flexibilité» de tous les programmes de FEP. Le projet de loi était le résultat d'un accord conclu par le gouvernement centre-droit en 2002 avec la Confédération des syndicats danois et la Confédération des employeurs danois sur l'enseignement professionnel, un compromis de budget que le gouvernement a négocié avec deux partis plus petits. Le projet de loi a suscité de vives préoccupations et des protestations de la part de syndicats, d'associations d'enseignants, de conseils régionaux d'emploi, d'établissements de FEP, de comités de corps de métiers et d'organisations étudiantes.

## Modernisation du principe d'alternance des programmes de FEP

Le budget de 2003 relatif aux améliorations générales dans le système d'éducation a été convenu entre le gouvernement minoritaire et deux autres partis libéraux. Cet accord s'est traduit par un rapport du gouvernement en juin 2002, renfermant un plan d'action pour «Une meilleure éducation». En ce qui concerne plus particulièrement la FEP, le plan d'action prévoit que le principe d'alternance sera réévalué et repensé, et que les conditions de durée des programmes et des stages seront moins restrictives (*Undervisningsministeriet*, 2002a).

Avant la présentation officielle de ce plan d'action; le travail a été entrepris par une commission composée de représentants des employeurs, d'employés, d'associations d'enseignants et d'établissements, ainsi que du ministère de l'éducation. La commission a réalisé deux rapports, présentant tous deux des propositions de modification de la structure et du contenu des programmes de FEP. Ces rapports sont devenus pour le système politique des recommandations générales pour la nouvelle loi (*Undervisningsministeriet*, 2002b, 2003c, 2003e). La citation ci-après, qui est extraite du premier rapport, don-

ne un aperçu de la nouvelle façon de penser en ce qui concerne le principe d'alternance traditionnel danois:

«Aujourd'hui, les programmes de FEP mènent à un niveau: celui de travailleurs qualifiés. Cependant, l'expérience de l'étranger (Pays-Bas) montre que les programmes de FEP peuvent être structurés de manière à intégrer plusieurs niveaux, qui donnent tous de véritables compétences sur le marché du travail. Ils débouchent tous sur un emploi» [traduction libre] (*Undervisningsministeriet*, 2002b).

Avant que la commission ne commence à travailler, trois grandes organisations patronales, le Commerce et les Services danois, la Confédération des industries danoises et la Fédération des employeurs pour le commerce, les transports et les services, ont rédigé un document commun présenté le même mois que le document de la commission sur la modernisation du système de FEP.

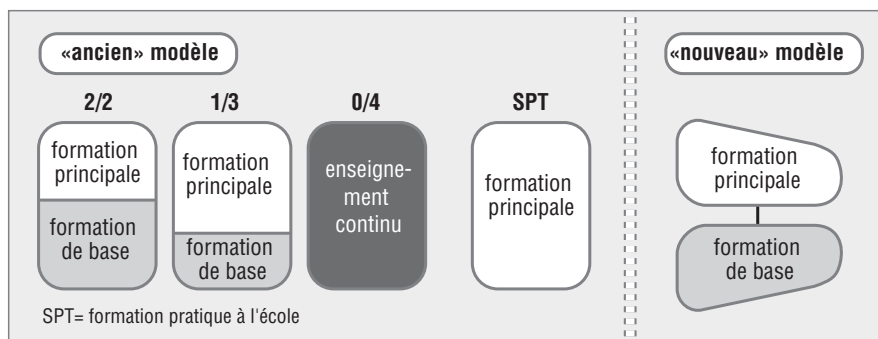
Dans ce document, les trois organisations soulignent à plusieurs reprises la nécessité d'un système de FEP axé sur les perspectives d'apprentissage des entreprises, et qui accorde une attention aux évolutions rapides dans les entreprises. Selon les trois organisations, il conviendrait de mettre en place un système de FEP modulable, dans lequel la notion d'alternance de la formation et de l'enseignement serait appliquée dans un cadre nouveau.

Concernant le futur contenu des programmes, les trois organisations ont jugé raisonnable de mettre fin aux missions assignées aux commissions de commerce en ce qui concerne l'offre de stages, les organisations ayant estimé, sur le principe, qu'il relèverait à l'avenir de l'entière responsabilité de l'étudiant de concevoir son propre programme.

La majeure partie du contenu du rapport des employeurs figure dans les rapports de la commission, ce qui indique qu'à bien des égards, ce sont les employeurs qui ont élaboré la nouvelle trame pour la révision du système de FEP.

### **Du projet à la loi**

En été 2003, le projet de loi s'est converti en une loi mettant en place le nouveau modèle des programmes de FEP. Les changements prévus par la nouvelle loi, de façon générale, permettent aux étudiants de terminer des programmes plus rapidement que la durée prévue, et les programmes peuvent également être plus courts, adaptés aux besoins de chacun et composés de parties d'un ou de plusieurs programmes de FEP (les programmes de FEP commerciaux et techniques peuvent être mélangés) (ministère de l'éducation, 2003f, 2003g). Dans les grandes lignes, les changements peuvent être illustrés de la façon suivante:



Dans «l'ancien» modèle, la durée moyenne des programmes de FEP était de trois ans et demi à quatre ans. Il comprenait une formation de base, d'une durée de 20 semaines environ (allant de 10 à 60 semaines) pour la formation technique et de un à deux ans pour la formation commerciale et administrative (modèles 2/2 et 1/3). La formation en entreprise représentait entre la moitié et deux tiers du programme complet.

La partie scolaire était également composée d'un programme divisé en quatre parties: matières générales, matières de domaines, matières spécialisées et matières optionnelles. Une fois que les étudiants trouvaient une place de formation, ils signaient un contrat de formation avec l'entreprise. Le contrat couvrait la formation complète: périodes de formation en cours d'emploi, périodes d'enseignement à l'école et examens de fin d'année. Il existait également un autre modèle 0/4 (en réalité le modèle le plus ancien). Selon ce modèle, les étudiants trouvaient une place de formation dès le départ et pouvaient commencer leur formation dans l'entreprise au lieu de suivre une formation de base à l'école.

Pour les étudiants qui, après un maximum de deux ans, ne parvenaient pas à trouver une place de formation, les écoles de formation professionnelle proposaient une formation pratique à l'école.

Le modèle susmentionné est une version simplifiée, mais il illustre les changements en termes généraux. La modification du fondement juridique des programmes de FEPP a ouvert la possibilité de concevoir des programmes flexibles en termes de durée et de contenu. Dans cette plus grande flexibilité, le mot clé est «évaluation des compétences», ce qui signifie, que lorsqu'un étudiant commence un programme de FEP, l'établissement évalue les qualifications et les compétences de chaque étudiant, celles acquises lors de formations à l'école et d'emplois précédents, afin de les évaluer pour d'éventuels transferts d'unités de cours capitalisables. De même, il n'existe plus aucune exigence spécifique quant à la pondération de matières générales, professionnelles, spécialisées ou optionnelles. Selon les mandats de certains des nouveaux programmes, le but n'est pas que tous les étudiants acquièrent les

mêmes qualifications, mais plutôt que les étudiants acquièrent des compétences conformément au plan d'éducation individuel et à l'objectif du programme. Le mandat souligne que, dans le cadre d'un programme, il s'agit également d'établir un profil de poste individuel pour chaque étudiant, afin d'améliorer les chances de chacun de trouver un emploi.

Les changements, politiquement dénommés «Modernisation du principe d'alternance et nouvelles initiatives visant à remplacer la formation pratique à l'école», avaient pour objectif de résoudre le problème des stages.

Le graphique suivant illustre le système danois actuel de FEP dans le cadre du système d'enseignement général.

### Système éducatif danois

Années	Système d'enseignement général	Éducation des adultes et formation professionnelle continue		
		Formation professionnelle des adultes	Éducation générale des adultes	Éducation populaire pour adultes
13 <sup>e</sup> -17 <sup>e</sup>	Enseignement supérieur long cycle	(1) Niveau Master		
13 <sup>e</sup> -15 <sup>e</sup>		(1) Niveau diplôme		
13 <sup>e</sup> -14 <sup>e</sup>	Licence	(1) Perfectionnement des adultes**		
10 <sup>e</sup> -12 <sup>e</sup>	Enseignement supérieur cycle moyen	(1) Enseignement et formation des adultes (VEUD)	Programmes de formation professionnelle continue (CVJ) et formation professionnelle des adultes (AMU)****	Examen préparatoire supérieur (HF)
	Enseignement secondaire supérieur général et professionnel	(1) Enseignement général des adultes (GVU)		
9 <sup>e</sup> -10 <sup>e</sup>	Enseignement et formation professionnelle		Enseignement préparatoire des adultes	Enseignement spécialisé pour adultes
	Enseignement secondaire primaire et de premier cycle		Enseignement général des adultes	Universités populaires****
			Enseignement préparatoire des adultes	Universités populaires de jour**
				Cours du soir****

Remarque: le graphique montre uniquement les niveaux, et non l'étendue des activités. Les encadrés blancs indiquent les changements dus à la réforme de VEU

\* Enseignement ouvert en dehors du système d'enseignement général. \*\* Introduit en 2001 dans le cadre de la réforme d'enseignement des adultes, (l'abréviation danoise pour perfectionnement des adultes est VVU). \*\*\* Le niveau ne peut être indiqué précisément. \*\*\*\* Seul ce programme d'enseignement se réfère au ministère du travail, tandis que les autres niveaux des programmes d'enseignement se réfèrent au ministère de l'éducation. \*\*\*\*\* Enseignement destiné aux étrangers. Abréviations danoises: AVU. Abréviations danoises: AVU. Abréviations danoises: AVU. Abréviations danoises: AVU.

Source: Lassen et al., 2006.

La principale intention consistait, pour résumer, à augmenter le nombre d'étudiants qui suivent un programme de FEP dans le cadre d'un contrat d'apprentissage ordinaire, et à garantir qu'un nombre moins important d'étudiants suivent une formation pratique à l'école. Cela serait notamment possible grâce aux nouveaux programmes de stages plus courts récompensant les écoles pour chaque nouveau contrat de stage obtenu, un durcissement des règles

sur la mobilité professionnelle et géographique des étudiants, la diminution de l'aide financière pour les étudiants en formation pratique à l'école, une meilleure transparence et flexibilité du marché des stages et la restriction du nombre de places de formation à l'école dans certains domaines afin de diminuer le nombre total de nouveaux étudiants, le faisant ainsi passer de 7000 par an (2004) à un maximum de 1200 par an en 2005 (ministère de l'éducation, 2003a).

En outre, en réalisant les objectifs de la phase II, le ministre de l'éducation a été en mesure de constituer des commissions *ad hoc*. De telles commissions peuvent être créées afin de se charger de missions et de fonctions normalement entreprises par les commissions nationales du commerce, de mettre en place de nouveaux programmes au cas où le ministre jugerait que les organisations en question ou les commissions du commerce correspondantes ne prennent pas assez d'initiatives dans ce secteur. Le ministre a donc été habilité à demander une commission *ad hoc* afin d'élaborer des programmes dans des domaines d'emploi ou des branches d'activités spécifiques. [Cet instrument politique a été utilisé en 2004 afin de présenter 29 nouveaux programmes courts, tous prêts à être lancés le 1<sup>er</sup> janvier 2005. Ces programmes durent entre un an et demi et deux ans; certains se déroulent exclusivement à l'école, d'autres comprennent une brève période de stage <sup>(3)</sup>.]

Depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2004, l'État prend en charge les coûts de financement de la formation pratique à l'école qui étaient auparavant assumés par le mécanisme de financement des employeurs (AER). Les employeurs contribuent maintenant à l'allocation de VEU, destinée aux étudiants adultes qui participent à l'enseignement et à la formation professionnels continus. En d'autres termes, les entreprises seront davantage responsables de la formation continue.

La façon dont le système danois de FEP a évolué depuis l'attribution du Prix Bertelsmann peut être résumée comme un développement fortement marqué par des incitations à une plus grande flexibilité et individualisation. Les apprentis ou étudiants sont supposés concevoir leur propre programme personnel de FEP et les établissements, les entreprises et les étudiants sont encouragés à mettre en place de nouveaux programmes de FEP plus courts (ou plus longs). Cette évolution a suscité les préoccupations et les protestations de nombreux acteurs dans le secteur.

---

(<sup>3</sup>) Exemples de nouveaux programmes courts de FEP: opérateur d'approvisionnement en énergie (programme court relevant de la commission des électriciens), constructeur (programme court relevant de la commission des charpentiers), employé administratif dans le secteur de la santé (programme court relevant du programme de secrétaire médical), employé de bureau (programme court relevant du programme d'assistant administratif).

### Préoccupations quant à l'évolution récente du système de FEP

Chaque année, environ 40 % d'une cohorte de jeunes commence un programme de FEP. Le projet de loi de 2002 avait pour objectif d'atténuer l'ensemble des problèmes affectant le système de FEP, mais également d'exprimer une intention politique afin d'encourager une nouvelle croissance et un dynamisme dans la société. Dans ce contexte, et afin de répondre aux critères internationaux élevés de qualité, l'enseignement et la formation danois doivent rester compétitifs dans le cadre de la mondialisation.

En ce qui concerne ces changements dans le domaine de la FEP, le Conseil national de conseillers sur la politique économique a écrit:

«Le problème de décalage entre les souhaits professionnels spécifiques des jeunes et le nombre de stages disponibles sera atténué grâce à l'accord sur la formation pratique à l'école. La diminution du nombre de places de formation pratique peut cependant avoir des conséquences négatives non souhaitées, notamment l'abandon de la FEP au profit d'établissements tertiaires, ou le choix de ne pas poursuivre d'études» (Conseil national des conseillers en matière d'économie, 2003) (traduction libre).

Des préoccupations semblables ont été soulevées par la Confédération des syndicats danois et le Syndicat de l'industrie du bois et de la construction. Une note du ministère de l'éducation, suite à une réunion avec le Conseil national d'enseignement et de formation professionnels et les commissions du commerce en septembre 2003, précise que, de manière générale, les commissions du commerce estiment que la nécessité de mettre en place des programmes plus courts n'est pas réelle et que, dès lors, seules quelques commissions envisageaient cette option.

En dépit de ces préoccupations et protestations, les quatre partis politiques à l'origine de l'accord s'en sont tenus à leur plan et, le 1<sup>er</sup> janvier 2005, les programmes courts et progressifs de FEP sont devenus une réalité.

D'un point de vue d'analyse politique, les phases I et II du compromis pluriannuel impliquent un changement de paradigme, dans le pilotage de la FEP et le principe d'alternance danois des programmes. En ce qui concerne le pilotage, la position du ministère de l'éducation, désormais en mesure de créer des commissions *ad hoc*, a été renforcée vis-à-vis des partenaires sociaux. En principe, il sera possible de changer les programmes de FEP afin de supprimer le stage et de les baser principalement à l'école. Ce changement n'est cependant pas présenté comme un objectif politique, les parties à l'origine du compromis ayant souligné le fait qu'elles souhaitent maintenir et renforcer le principe d'alternance et la participation des partenaires sociaux aux programmes.

Avant d'examiner quel type de problèmes cette évolution du système danois de FEP pourrait créer, le chapitre suivant décrira les programmes et les

objectifs politiques à l'échelle nationale et internationale afin d'établir un lien entre le contenu du présent article et le débat européen portant sur l'emploi et l'enseignement.

## Un meilleur enseignement et de meilleurs emplois

Lors du Sommet de Lisbonne en 2000, les chefs d'État et de gouvernement européens ont convenu d'un objectif commun visant à faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive au monde avec une amélioration qualitative et quantitative des emplois et une cohésion sociale accrue. Le Conseil européen a également souligné que cet objectif non seulement exigerait une transformation radicale de l'économie européenne dans son ensemble, mais nécessiterait également un programme ambitieux pour la modernisation des systèmes de protection sociale et d'enseignement (Conseil européen, Lisbonne, mars 2000).

Lors d'une autre réunion des ministres à l'automne 2002, sous la présidence danoise, trente ministres européens de l'éducation ont ratifié la déclaration de Copenhague sur une «coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels». La déclaration de Copenhague, ainsi que d'autres déclarations de programmes politiques sur la façon d'atteindre les objectifs fixés, mettent en valeur la vision qui consiste à offrir un meilleur accès pour tous à l'apprentissage tout au long de la vie et à l'acquisition des compétences nécessaires.

Les notions de «compétence» et d'«apprentissage tout au long de la vie» ont été définies dans plusieurs rapports de l'UE et de l'OCDE. Une caractéristique commune de ces définitions est que la compétence revêt une signification plus vaste que la connaissance, et que les compétences sont liées au contexte et qu'elles ne peuvent donc pas être déterminées une fois pour toutes.

De façon générale, les documents politiques attachent une grande importance à la «compétence» et à «l'apprentissage tout au long de la vie», mais ils comprennent également, outre les aspects liés à l'emploi, des aspects tels que la citoyenneté active, la satisfaction personnelle et l'inclusion sociale.

Les préoccupations de l'OCDE et de l'UE en ce qui concerne «l'apprentissage tout au long de la vie» et la «compétence», ainsi que les déclarations de Lisbonne et de Copenhague, laissent entendre que l'enseignement en général, et la FEP en particulier, au 20<sup>e</sup> siècle et d'autant plus au 21<sup>e</sup> siècle, ont joué un rôle essentiel dans la société.

Il ressort souvent des débats politiques qu'il est extrêmement important que la main-d'œuvre, les salariés, soient en mesure de prendre plus de responsabilités, d'être plus créatifs, désireux et en mesure de partager leurs

connaissances au sein d'équipes interfonctionnelles, tout en étant préparés à mettre à jour leurs connaissances et leurs compétences tout au long de la vie.

À la lumière des déclarations et des objectifs politiques à l'échelle nationale et internationale, le chapitre suivant a pour objet de déterminer si l'évolution du système danois de FEP peut être considérée dans une certaine mesure comme un pas en arrière dans la réalisation de ces programmes et objectifs politiques.

## Deux marchés distincts de la demande et de l'offre d'apprentis

Au milieu des années 1800, la loi sur la liberté de commerce au Danemark a compromis le fondement des mécanismes sociologiques et politiques de réglementation des apprentissages. Elle a eu des répercussions immédiates sur la quantité et la qualité de personnel qualifié. La lutte politique qui a suivi, entre autres afin de préserver les intérêts des apprentis en tant qu'employés, s'est traduite par une esquisse du modèle danois de FEP. Les syndicats de travailleurs qualifiés ainsi que les organisations patronales au niveau national ont tous deux formulé leurs demandes concernant les qualifications techniques et professionnelles des apprentis. Ces demandes ont pour la plupart été acceptées par l'État.

De façon générale, le rôle des écoles, et de l'État, a gagné en importance au début des années 1900, en raison de la pression exercée par les parties du marché du travail. Il n'est pas surprenant que l'État ait choisi de répondre aux demandes des organisations. En réalité, le marché de la FEP n'est pas un seul marché, dans le sens où l'offre d'apprentissages équivaut à la demande de personnel qualifié des entreprises. La situation est plutôt celle de deux marchés qui coexistent, et l'offre d'un certain nombre d'apprentissages ne correspond pas à la demande réelle de personnel qualifié des entreprises.

Cette logique de double marché repose sur le fait que de nombreuses entreprises, souvent importantes, qui ont réellement besoin de compétences et de qualifications, ne sont pas en mesure de former elles-mêmes les travailleurs qualifiés, par exemple en raison d'un haut niveau de spécialisation, de technologie, de changements rapides, d'emplois fluctuants, etc. Des conditions de nature intérieure ou extérieure rendent impossible ou difficile de répondre aux exigences de formation – ces entreprises peuvent être décrites comme des entreprises de recrutement d'apprentis. Vice versa, certaines entreprises plus petites et plus artisanales peuvent être en mesure de répondre aux exigences inhérentes aux règles et règlements de la FEP et également béné-



ficier financièrement de la formation d'apprentis, mais n'ont ni le besoin ni les ressources financières pour les embaucher une fois qualifiés. Ces entreprises peuvent être décrites comme formant des apprentis. En d'autres termes, certaines entreprises disposent des moyens et des ressources leur permettant de créer des qualifications, contrairement à d'autres, qui ont les moyens, les ressources et le besoin d'employer les travailleurs qualifiés.

Voici essentiellement les deux marchés: 1) le premier marché a trait à la demande d'apprentissages formulée par les jeunes, et à l'offre d'apprentissages, ou de stages, des entreprises; 2) le second marché concerne l'offre de personnel qualifié ayant bénéficié d'un enseignement récent d'une part, et la demande de personnel qualifié d'autre part. (Pour une explication de cette logique de double marché, voir Sørensen et al., 1984; Lassen et Sørensen, 2004).

La tendance générale est la suivante: les apprentis sont formés dans de petites et moyennes entreprises, mais celles-ci représentent une part relativement infime des emplois, tandis que les grosses entreprises, qui représentent la majeure partie des emplois, ne forment qu'un nombre infime d'apprentis (ministère de l'éducation, 2000). La proportion de recruteurs par rapport aux formateurs varie en fonction des secteurs et des métiers, mais en général on retrouve cette tendance dans toutes les catégories.

### **Recruteurs et formateurs de personnel qualifié**

Cette division des entreprises entre formateurs et recruteurs est importante, compte tenu de l'importance croissante de l'école dans la formation et l'enseignement professionnels. Il convient de garder à l'esprit que, d'un point de vue historique, lorsque l'on insiste sur les objectifs professionnels et pédagogiques de la formation en entreprise, le résultat s'est souvent traduit par une diminution du nombre d'entreprises en mesure d'offrir un stage et désireuses de le faire. En pratique, cela signifie généralement que toute augmentation ou modification des exigences de qualification ont été transférées aux établissements. Il a donc été possible d'augmenter le niveau des qualifications, sans trop augmenter la demande pour les entreprises et le risque de voir baisser le nombre d'apprentissages. Au fil des années, alors que les entreprises ont éprouvé des difficultés à se conformer aux règles et réglementations concernant l'étendue et la profondeur des qualifications des programmes, les établissements ont pris de plus en plus de responsabilités quant aux qualifications.

À la lumière des nouvelles initiatives comprenant des programmes plus courts et la réduction significative de la formation pratique à l'école, ainsi que l'introduction d'une évaluation des compétences réelles, de plans d'éducation individuels et de profils de postes individuels, on peut affirmer que le discours dominant est la perception de marché unique. Ce système peut être

décrit comme un système davantage régi par la demande. Certaines perspectives inquiétantes commencent à apparaître en ce qui concerne l'évolution des qualifications du personnel qualifié.

Si les nouveaux programmes courts et progressifs deviennent plus attractifs pour de nombreuses entreprises formant des apprentis, ils peuvent tout d'abord se traduire par un ensemble de qualifications plus restreint, ce qui ne contribuera pas à augmenter les possibilités de mobilité des jeunes pour trouver un emploi. La durée de l'enseignement joue un rôle important dans l'accès à certains emplois et le niveau de rémunération. Dans la plupart des cas, la pénurie de lieux de travail touche ceux dont le niveau d'éducation est relativement bas et il s'agit du rang de chaque individu sur le marché du travail, ce qui est décisif pour les possibilités de revenu de l'individu (Hansen, 2003; Andersen et Sommer, 2003).

Deuxièmement, cela posera également problème pour les entreprises de recrutement qui ont besoin de travailleurs qualifiés dotés de vastes qualifications actualisées. L'étendue d'évaluation des véritables compétences et les profils de postes individuels n'offrent aucune garantie que la main-d'œuvre acquière des compétences comprenant à la fois les capacités de travail et la volonté de travailler, qui constituent le fondement des définitions de compétence rédigées par l'UE et l'OCDE. Malgré le fait que les entreprises aient des facilités de technologie/production presque identiques, il existe très souvent différents types de profils de postes et d'organisation du travail, et des demandes de qualifications très diverses. Il s'agit de la thèse de l'élasticité, qui signifie que la même technologie est compatible avec différentes formes d'organisation du travail, et donc différentes demandes de qualifications. Cette perspective est importante pour comprendre que l'éducation doit couvrir un corps de métier à la fois en largeur et en profondeur (Sørensen, 1988; Jørgensen et al., 2004)

## Conclusion: pour le meilleur ou pour le pire?

Ces dernières années, la priorité accordée à l'enseignement et à la formation dans le cadre de la politique économique et de la politique en matière d'emploi ne peut être attribuée uniquement à la rhétorique actuellement en vogue sur le type d'économie émergente et les demandes d'accompagnement pour la transformation de la structure de qualifications pour la main-d'œuvre. Dans le contexte danois, le fait que plus d'un tiers de la main-d'œuvre n'ait aucune qualification professionnelle ou autre qualification, et qu'environ un cinquième d'un groupe de jeunes déscolarisés ne parvienne toujours pas à acquérir un type de qualifications formelles entre également en jeu. En outre, le fait que de nombreux jeunes qui commencent un programme professionnel ou autre

quittent le système sans avoir terminé leur formation pose problème. (Le Conseil des conseillers économiques, 2003)

Les documents politiques de l'UE et de l'OCDE attachent beaucoup d'importance à la «compétence» et à «l'apprentissage tout au long de la vie», mais ils comprennent également, outre leurs aspects liés à l'emploi, des aspects tels que la citoyenneté active, la satisfaction personnelle et l'inclusion sociale. Si l'on examine plus particulièrement des documents tels que la Stratégie de Lisbonne et la déclaration de Copenhague, l'objectif qui consiste à créer plus d'emplois de meilleure qualité, une plus grande cohésion sociale et un meilleur accès pour tous à l'apprentissage tout au long de la vie est également mis en valeur.

À la lumière des nouvelles initiatives comprenant des programmes plus courts et des programmes de *stage* et l'introduction de l'évaluation des compétences, de plans d'éducation individuels et de profils de poste individuels, on peut soutenir que les changements du système danois de FEP sont une bonne chose car davantage d'étudiants ont la possibilité de suivre un programme de FEP. Le système est maintenant organisé autour du concept d'apprentissage tout au long de la vie. En ce sens, les objectifs d'inclusion sociale et d'accès pour tous à l'apprentissage tout au long de la vie peuvent être atteints.

Au Danemark, le système de formation pratique à l'école garantissait à un jeune de pouvoir terminer son programme de FEP. Parallèlement, il aurait également pu être utilisé en tant qu'instrument afin de différencier la durée de l'élément de formation pratique des programmes, en fonction des besoins des différents corps de métier. Au lieu d'étendre le SPT, il a été décidé au niveau politique d'introduire de nouveaux programmes de FEP de durée plus courte. Ces nouveaux programmes pourraient augmenter le nombre de jeunes qui suivent un programme professionnel. Cependant, si le prix à payer est une qualité de programme si médiocre qu'elle ne peut développer la capacité des étudiants à agir indépendamment, à réfléchir, à être en mesure d'utiliser des outils de manière interactive ou à travailler ou fonctionner en équipes ou groupes sociaux, il pourrait s'ensuivre une polarisation plus importante et une orientation élitiste. Dans ce cas, les objectifs politiques qui consistent à renforcer l'inclusion et la cohésion sociales peuvent être remis en question (Hansen, 2003; Lassen et Sørensen, 2004). En outre, cette perspective selon l'objectif de Lisbonne pourrait conduire, à court terme, à une augmentation du nombre d'emplois, en soulevant en même temps la question du type d'emplois qui seraient créés. En d'autres termes, se traduira-t-elle par des emplois de meilleure qualité et répondra-t-elle aux futurs besoins et changements de la structure du lieu de travail?

En ce qui concerne les chances pour les jeunes de trouver un emploi, on pourrait soutenir qu'il est primordial qu'ils aient acquis suffisamment de

qualifications techniques et professionnelles pour entrer sur le marché du travail.

Les personnes dotées de vastes compétences professionnelles développent souvent une identité professionnelle: une perception de soi comme étant un professionnel, possédant toutes les qualifications requises par son métier. Une telle personne est probablement moins susceptible de poursuivre une formation continue portant sur les besoins présents d'une seule entreprise. On peut avancer le fait que le principe d'alternance, en associant enseignement et formation pratique en cours d'emploi, permet de développer une identité professionnelle chez les jeunes, basée sur la compréhension de l'étendue et de la profondeur du métier (Rasmussen, 1990; Juul, 2004; Smistrup, 2004; Lassen et Sørensen, 2004).

Sans identité professionnelle et sans compréhension des qualifications professionnelles, on peut interpréter la nécessité de formation continue comme une nécessité de servir les intérêts spécifiques d'un individu ou d'une entreprise, ignorant totalement l'interprétation sociétale de la nécessité de formation continue et d'éducation permanente. La façon dont la FEP évolue à présent, les exigences concernant l'étendue et la profondeur du programme dépendront, en principe, des modules que le jeune et son employeur et/ou établissement finissent par choisir. Le renforcement des compétences peut se transformer en quelque chose de très différencié, et pas nécessairement en quelque chose menant à une identité professionnelle profondément ancrée (Jørgensen, 2001).

Une identité professionnelle implique de véritables possibilités de choisir un emploi dans un marché du travail, et la capacité ainsi que l'assurance d'être en mesure de suivre une formation continue. L'absence de développement d'une identité professionnelle profondément ancrée peut donc aller à l'encontre des objectifs politiques d'amélioration de l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie.

En outre, les nouvelles façons de structurer les programmes de FEP présentent une perspective selon laquelle la FEP au Danemark sera en pratique réduite à la formation d'une main-d'œuvre flexible et compétente, reléguant les objectifs les plus démocratiques de compétences générales et civiques à un statut moins important. Cela peut compliquer la réalisation des objectifs politiques qui consistent à offrir à tous la possibilité d'acquérir plusieurs compétences et aptitudes personnelles, et le souhait de préserver des valeurs telles que la liberté de parole, l'égalité, la tolérance et la démocratie (Sørensen et Lassen, 2004; Andersen et Sommer, 2003).

Le système d'apprentissage danois s'inscrit dans le cadre du système de FEP initiale. Il s'agit d'un enseignement professionnel général qui, non seulement permet à chaque individu d'obtenir de bons résultats dans sa vie professionnelle, mais lui permet également de prendre part à la société, à la vie de tous les jours et à la formation continue.

Le présent article a tenté d'expliquer la dynamique de l'évolution des réformes du système de FEP en analysant les résultats de ces réformes. Au cœur de cette analyse se pose la question suivante: l'évolution du système répond-elle aux demandes du futur marché du travail en général et donne-t-elle à l'apprenti les capacités indispensables lui permettant de suivre une formation professionnelle soutenant la lutte pour une vie meilleure et une valeur plus élevée du marché du travail? S'agissant de déterminer si la modification du système est ou non une bonne chose, l'auteur du présent article émet les plus grandes réserves.

## Bibliographie

- Andersen, A.S.; Sommer, F. *Uddannelsesreformer og levende mennesker*. Roskilde Universitets Forlag, 2003.
- Arbejdsgiverforeningen for Handel, Transport og Serviceerhvervene. *Oplæg til revision af Erhvervsuddannelsesloven: start på livslang læring*. Copenhagen, 2002.
- AER - Arbejdsgivernes elevrefusion. *Frafald på erhvervsuddannelsernes hovedforløb*. Copenhagen: AER, 2004.
- Bertelsmann Stiftung. *Hintergrundsinformation: Carl Bertelsmann-Preis 1999: Berufliche Bildung der Zukunft*. Berlin. Bertelsmann Stiftung, 1999.
- Crouch, C.; Finegold, D.; Sako, M. *Are skills the answer? The political economy of skills creation in advanced industrial countries*. Oxford: University Press, 1999.
- Commission européenne. *La déclaration de Copenhague: déclaration des ministres européens de l'enseignement et de la formation professionnels, et de la Commission européenne, réunis à Copenhague les 29 et 30 novembre 2002, concernant le renforcement de la coopération dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels*. Disponible sur Internet: 2002. [http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen\\_declaration\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf) [cité le 31.1.2007].
- Commission européenne. *Progrès réalisés sur la voie des objectifs de Lisbonne en matière d'éducation et de formation*. (SEC (2005) 419), 2005. Disponible sur Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf> [cité le 31.1.2007].
- Hansen, E.J. *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag, 2003.
- Heikkinen, A.; Sultana, R.G.: *Vocational education and apprenticeships in Europe*. Tampere: Université de Tampere, 1997.

- Heinz, W. Discontinuités de transition et formation biographique des carrières professionnelles précoces. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 60, n° 2, 2002, p. 220-240.
- Jespersen, Ejgil. Lavvælde og statsmagt: træk af mesterlærers historie. In: Nielsen, K.; Kvale, S. (dir.). *Praktikkens Læringslandskab: at lære gennem arbejdet* Copenhagen: Akademisk Forlag, 2003.
- Juul, I. Læringsmuligheder i skole og praktik. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, vol. 6, n° 1, 2004.
- Jørgensen, A.L.; Sørensen, J.H.; Lassen, M. *The elasticity thesis: how a CVT system can serve the diversified skills needs of industry as well as promote mobility and re-integration of the unemployed*. Article pour le 7<sup>e</sup> Congrès européen de l'Association des relations industrielles internationales à Lisbonne, septembre 2004.
- Lassen, M.; Sørensen, J.H. Falske læringsmodstillinger.-Mere frisk luft og et fugleperspektiv også, tak! *Dansk Pædagogisk tidsskrift*. n° 1, 2004, p. 78-90.
- Lassen, M. Leverandørforholdet og styring af grunduddannelserne. In: *Betænkning om grundlæggende erhvervsuddannelser*, n° 1112, 1986.
- Lassen, M. Politique éducative. In: Jørgensen, H. *Consensus, cooperation and conflict: the policy making process in Denmark*, 2002.
- Lassen, M. et al. *Skill needs and the institutional framework conditions for enterprise-sponsored CVT: the case of Denmark*. Berlin: Centre d'études de sciences sociales. (Document de réflexion; SP I 2006-121), 2006.
- Lauglo, J. Yrkesuddanningens organisasjonsformer, med eksemplene Sverige, Tyskland og Japan. In: Halvorsen, T.; Olsen, O.J. (dir.) *Det kvalifiserte samfunn?* Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992, p. 173-203.
- Lave, J.; Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- Mathiesen, A. *Uddannelse og produktion*. Copenhagen: Munksgaard, 1976.
- Mathiesen, A. *Uddannelsespolitikken, Uddannelsesfordelingen og Arbejdsmarkedet*. Copenhagen: Lavindkomstkommissionen. (Arbejdsnotat; 4), 1979.
- Mathiesen, A. *Uddannelsernes sociologi*. Århus: Christian Ejlers Forlag, 2000.
- Nielsen, K.; Kvale, S. *Praktikkens læringslandskab*. Copenhagen: Akademisk Forlag, 2003.
- Økonomiske Råd - formandskabet. *Dansk økonomi efteråret 2003: konjunkturvurdering: uddannelse*. Copenhagen: Økonomiske Råd, 2003.
- Rasmussen, P.H. Erhvervsuddannelsernes betydning for differentiering i kvalifikations- og interesseudvikling blandt faglærte. In: Rasmussen, P. *Kvalificering: til hvad? – for hvem?* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 1990.
- Ryan, P. *Institutional requirements of apprenticeship training*. Discours prononcé lors de la troisième conférence ITAC sur l'apprentissage. Institut de technologie de Cork, King's college, Londres, 2004.

- Sigurjonsson, G. Fra mesterlære til skolestisk læring. In: Nielson, K; Kvale, S. (dir.) *Praktikkens Læringslandskab: at lære gennem arbejdet*. Copenhagen: Akademisk Forlag, 2003.
- Smistrup, M. Fag og fagidentitet: en fantastisk og problematisk ramme for at blive dygtig. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, vol. 6, n° 4, 2004.
- Sørensen, J.H. *Dansk uddannelsespolitik: staten og klasserne*. Copenhagen: Munksgaard, 1977.
- Sørensen, J.H. Erhvervsuddannelserne i et historisk perspektiv. In: Jacobsens, A. *Erhvervsuddannelse: Krise?: Fornyelse?*, 1984.
- Sørensen, J.H. *Arbejdsmarkedets partners rolle i ungdoms- og voksenerhvervsuddannelserne*. Aalborg: Aalborg Universitet, 1988.
- Sørensen, J.H. et al. *Lærlinge: uddannelse og udbytning: om lærlingeuddannelsernes økonomiske, politiske og ideologiske funktioner*. 2<sup>e</sup> édition. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 1984.
- Telhaug, A.O.; Tønnessen, R.T. *Dansk uddannelsespolitik under Bertel Haarder 1982-1992*. Oslo: Universitetsforlaget Oslo, 1992.
- Uddannelsesrådet. *Uddannelse og erhvervsuddannelse 2010: Lissabonstrategiens succes afhænger af gennemførelsen af hastende reformer: fælles midtvejsrapport fra Rådet og Kommissionen om gennemførelsen af det detaljerede arbejdsprogram for opfølgning af uddannelsessystemernes mål i Europa*, Copenhagen: Uddannelsesrådet, 2004.
- Undervisningsministeriet. *Betænkning om grundlæggende erhvervsuddannelser*. Copenhagen: Undervisningsministeriet. (Betænkning; 1112), 1986.
- Undervisningsministeriet. *Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000*. Copenhagen: Undervisningsministeriet. (Uddannelsesstyrelsens temaserie; 20) 1999.
- Undervisningsministeriet. *Rapport om praktikpladsproblematikken*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2000.
- Undervisningsministeriet. *Bedre uddannelse: handlingsplan*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2002a.
- Undervisningsministeriet. *Rapporten fra udvalget om de merkantile uddannelser*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2002b.
- Undervisningsministeriet. *Enigt Europa bag styrkelse af erhvervsuddannelser*. Communiqué de presse du 30 novembre 2002. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2002c.
- Undervisningsministeriet. *Aftale om fase II: fornyelse af vekseluddannelsesprincippet og nye løsninger i stedet for skolepraktik*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003a.
- Undervisningsministeriet. *Brev til erhvervsskolerne om opfølgning på lov nr. 448 og på flerårsaftalen*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003b.
- Undervisningsministeriet. *På vej mod bedre erhvervsuddannelser*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003c.

- Undervisningsministeriet. *Tal der taler: uddannelsesnøgletal 2003*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003d.
- Undervisningsministeriet. *Rapport fra Udvalg om fornyelse af vekselluddannelsesprincippet mv. for visse tekniske erhvervsuddannelser*. Copenhagen: Undervisningsministeriet. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie; 3) 2003e.
- Undervisningsministeriet. *Opfølgning af lov 448*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003f.
- Undervisningsministeriet. *Brev til de faglige udvalg – opfølgning på lov 448*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2003g.
- Undervisningsministeriet. *Uddannelse på kryds og tværs*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2004a.
- Undervisningsministeriet. *Orientering om ny bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (hovedbekendtgørelse)*. Copenhagen: Undervisningsministeriet. Undervisningsministeriet (2004c). *Anmodning om indstilling vedr. nye, korte erhvervsuddannelser*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2004b.
- Undervisningsministeriet. *The Danish vocational education and training system*. Copenhagen: Undervisningsministeriet, 2005.
- Winther-Jensen, T. *Kompetence og livslang læring om begrebernes oprindelse og udvikling i internationale organisationer og dokumenter*, Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitet, 2004.



# 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

Professeure associée de pédagogie à l'Institut de l'éducation de Stockholm

Sven Sundin

Directeur de l'éducation à l'Agence nationale de l'éducation suédoise

## RÉSUMÉ

La présente étude décrit les flux d'élèves avant et après la dernière réforme de l'enseignement secondaire supérieur, qui a introduit une troisième année, un nouveau système de notation et de nouveaux critères d'admission dans les programmes professionnels. Les données publiées et non publiées relatives aux flux d'élèves dans l'enseignement secondaire supérieur avant et après la mise en œuvre de la réforme constituent la base de l'étude.

Les résultats montrent que le nombre d'élèves qui ont abandonné l'enseignement secondaire supérieur avant la fin de leurs études a considérablement augmenté après la réforme. La plupart d'entre eux ont toutefois quitté l'enseignement secondaire supérieur vers la fin de leur troisième année. Les perspectives d'emploi étaient bien meilleures pour ce groupe que pour ceux qui avaient quitté l'école durant leur première ou deuxième année, mais inférieures à celles des élèves qui avaient suivi l'enseignement secondaire supérieur professionnel jusqu'à son terme.

## Mots clés

Dropouts, vocational upper secondary education, flows of pupils/students, School policy, longitudinal study, employment opportunities

Abandon scolaire précoce, enseignement professionnel secondaire supérieur, flux d'élèves/étudiants, politique scolaire, étude longitudinale, possibilités d'emploi

## Introduction

Le système scolaire suédois a connu des mutations majeures au cours du siècle dernier. La décision instituant la scolarité obligatoire pour tous les enfants a été prise en 1842, mais n'a pas été appliquée avant la fin du siècle (Marklund, 1980). À cette époque, 1 % à 2 % seulement des enfants d'une classe d'âge suivaient l'enseignement secondaire supérieur (Erikson et Jonsson, 1993). La plupart des jeunes poursuivent aujourd'hui leurs études dans l'enseignement secondaire supérieur, après neuf ans d'enseignement général obligatoire (98 % en 2004) (Agence nationale de l'éducation, 2005). Cette évolution radicale n'a pas eu lieu de manière continue. La plupart des changements se sont produits dans les années 1950 et les années suivantes. La réforme de l'enseignement secondaire supérieur a débuté dans les années 1960. En 1965, les établissements techniques (quatre ans) et les écoles de commerce (trois ans) ont été intégrés à l'enseignement secondaire supérieur, avec l'enseignement secondaire supérieur général en trois ans. Quelques années plus tard, en 1971, la formation professionnelle était également intégrée, avec des programmes de deux ans incluant des éléments d'enseignement général. En outre, plusieurs cours professionnels, d'une durée de un an en général, ont été créés. Quelques autres programmes, qui n'étaient ni professionnels, ni strictement axés sur la préparation à l'enseignement supérieur, sont également devenus des programmes en deux ans. L'objectif de cette réforme était de générer davantage d'égalité dans les possibilités éducatives (Härnqvist et Svensson, 1980). Un autre objectif était d'accroître les compétences de la main-d'œuvre et de faciliter les changements d'emploi liés à l'évolution technique (Olofsson, 2005).

Au début des années 1990, la réforme de l'enseignement secondaire supérieur a fait de tous les programmes des cursus en trois ans. Peu après, les établissements d'enseignement secondaire supérieur étant jugés dépassés, de nouveaux changements ont été proposés et débattus. Les changements suggérés, très critiqués, n'ont jamais été adoptés par le Parlement. Le gouvernement a alors présenté un projet de loi pour appliquer une réforme progressive en onze mesures (projet de loi 2003/04:140). Ce projet aurait été mis en pratique en 2007 si le gouvernement était resté en place après l'élection de septembre 2006. Le nouveau gouvernement a déclaré souhaiter une réforme de l'enseignement secondaire supérieur plus ambitieuse que les onze mesures prévues, et a donc mis un terme à cette réforme progressive. Il va entreprendre une nouvelle étude de l'enseignement secondaire supérieur.

On le voit, la politique scolaire fait l'objet d'un débat politique constant et revêt une importance vitale dans une économie et un marché de l'emploi en évolution rapide. Il est à cet égard intéressant d'examiner les événements qui ont suivi la dernière réforme de l'enseignement secondaire su-

périeur, après l'introduction d'une troisième année dans les programmes professionnels et d'un nouveau système de notation. Il est important d'observer l'évolution, d'une part des flux d'élèves dans l'enseignement secondaire supérieur, d'autre part des perspectives d'emploi des jeunes adultes après l'application de la réforme.

## Objets de l'étude

La présente étude vise à examiner les flux d'élèves dans l'enseignement secondaire supérieur avant et après la dernière réforme de l'enseignement secondaire supérieur suédois en 1991. Nous cherchons à savoir si le nombre de jeunes n'ayant pas achevé l'enseignement secondaire supérieur a augmenté après la réforme. L'analyse des flux au sein de l'enseignement secondaire supérieur remontera aux années 1960, afin d'illustrer les changements sur une période plus longue, au lieu de se restreindre à la période précédant immédiatement la réforme. L'étude s'intéressera également aux perspectives d'emploi des jeunes adultes qui ont suivi dans son intégralité le nouvel enseignement secondaire supérieur professionnel après la réforme et de ceux qui ne l'ont pas suivi. Ces groupes ont-ils plus de difficultés à trouver un emploi qu'avant la réforme?

## Méthode et données

Les flux d'élèves dans le système scolaire suédois sont relativement bien documentés dans une étude longitudinale (évaluation par suivi): tous les cinq ans, un échantillon d'une classe d'âge d'élèves est suivi dans son parcours scolaire (Härnqvist, 1998). La taille de l'échantillon est de quelque 10 000 élèves pour chaque classe d'âge étudiée. La première classe d'âge est née en 1948 et la dernière en 1987. Les statistiques utilisées dans le présent projet proviennent de rapports publiés ou sont calculées à partir de ces rapports.

Les flux d'élèves dans l'enseignement secondaire supérieur ont également fait l'objet d'études de suivi consacrées aux jeunes qui ont achevé les neuf ans de scolarité obligatoire. Ces jeunes ont été interrogés par Statistics Sweden à l'âge de 23 ans à propos de leur niveau d'études et de leur emploi après avoir quitté l'école. La première classe d'âge a été sondée en 1978 (Statistics Sweden, 1980). Les membres de cette classe d'âge ont quitté l'enseignement général obligatoire à l'âge de 16 ans, en 1971. Ils ont été les premiers à suivre les cours des établissements d'enseignement secondaire supérieur intégrés (*gymnasieskolan*), créés après les changements introduits en 1971. Ce type d'étude de suivi des jeunes sept ans après la fin de leur sco-

larité obligatoire a également été effectué en 1986 et 1995 (Statistics Sweden, 1987 et 1996). Ces études s'appuyaient sur de vastes échantillons de jeunes adultes (12 800-16 000 personnes).

Les statistiques relatives au niveau d'études atteint dérivées de ces études et présentées dans le présent article sont calculées à partir des rapports publiés. Les statistiques sur l'emploi sont des données non publiées émanant de projets de recherche distincts fondés sur les études de suivi susmentionnées (Murray, 2000). Toutefois, ces études de suivi ont cessé durant les années 2000. À la place, Statistics Sweden a choisi de lier les données provenant des registres sur les niveaux d'études à celles des registres sur l'emploi dans une base de données destinée à l'Agence nationale de l'éducation en 2002 (Agence nationale de l'éducation, 2005). Les registres incluent des données sur l'ensemble de la population, dont certaines ont été publiées dans un rapport suédois (Agence nationale de l'éducation, 2005). Ainsi, la présente étude rassemblera à la fois des statistiques précédemment publiées et des données inédites.

## Mise en œuvre de l'enseignement général et de l'enseignement secondaire supérieur intégré

Au début des années 1950, lorsqu'un programme pilote a été lancé pour instituer un enseignement général obligatoire de neuf ans, seuls 10 % des élèves d'une classe d'âge poursuivaient des études secondaires supérieures (Erikson et Jonsson, 1993). En comparaison avec d'autres pays d'Europe, la Suède avait un système scolaire relativement archaïque (Marklund, 1980). Sept années de scolarité étaient alors obligatoires, et ce depuis peu.

La décision de mettre en place un enseignement général de neuf ans n'a été prise par le Parlement qu'en 1962. À cette époque, 50 % des municipalités suédoises participaient au programme pilote d'enseignement général sur neuf ans. La réalisation de ce programme s'est poursuivie jusqu'en 1970. La décision de 1962 a été suivie d'une réforme de l'enseignement secondaire supérieur. Durant les années 1970, de nouveaux établissements d'enseignement secondaire supérieur intégrés ont été créés dans l'ensemble du pays et la scolarisation des élèves a progressé, vraisemblablement à la suite de l'augmentation du chômage chez les jeunes. Dans les années 1980, le gouvernement a lancé un nouvel objectif politique: inclure l'enseignement secondaire supérieur dans l'éducation normale de tous les jeunes (Dahlgren, 1985).

## Flux d'élèves dans les années 1960 et 1970

Avant même l'introduction de l'enseignement secondaire supérieur intégré en 1971, le nombre de jeunes poursuivant leurs études au-delà de la scolarité obligatoire a considérablement augmenté (tableau 1). L'enseignement général de neuf ans était obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans.

Tableau 1: **Jeunes scolarisés à l'âge de 17 ans (un an après la fin de la scolarité obligatoire) en pourcentage de leur classe d'âge**

Année de naissance	Année scolaire correspondant à la 10 <sup>e</sup> année d'études	Pourcentage de jeunes de 17 ans encore scolarisés	Pourcentage ayant suivi les neuf années de scolarité obligatoire
1948	1964/65	41	33
1953	1969/70	63	80
1958	1974/75	73	100

Source: calculs propres à partir de données provenant de Härnqvist et Svensson, 1980, p. 17-19.

Le tableau 1 montre que quelques années après la décision d'instituer une scolarité obligatoire de neuf ans, 41 % des jeunes d'une classe d'âge étaient encore scolarisés à l'âge de 17 ans (un an après la fin de la scolarité obligatoire). Seuls un tiers des jeunes avaient suivi les cours des nouveaux établissements d'enseignement général. En 1969/1970, cinq années plus tard, 80 % des jeunes âgés de 17 ans avaient suivi ces cours, et plus de la moitié d'entre eux étaient encore scolarisés. Cela représentait une hausse de 22 points de pourcentage en cinq ans. En 1974/1975, après un autre intervalle de cinq ans, tous les jeunes âgés de 17 ans avaient suivi l'enseignement obligatoire durant neuf ans. Le nombre de jeunes de 17 ans scolarisés avait lui aussi considérablement augmenté, mais deux fois moins que durant l'intervalle précédent. Ainsi, la forte hausse de la participation à l'enseignement et à la formation post-obligatoires s'est produite avant l'introduction de l'enseignement secondaire supérieur intégré dans l'ensemble du pays en 1971. Cette hausse est survenue au cours de la mise en œuvre de la scolarité obligatoire sur neuf ans.

Il y avait probablement une vaste demande réprimée d'enseignement et de formation postobligatoires chez une grande partie de la population. L'économie était en pleine croissance et la demande de main-d'œuvre qualifiée augmentait. Après les neuf années de scolarité obligatoire, l'enseignement secondaire supérieur, qui ne représentait plus que deux années supplémentaires, paraissait bien plus accessible qu'auparavant. Cela s'appliquait particulièrement aux jeunes à la campagne. Avant l'instauration de la scolarité obliga-

toire de neuf ans, les parents devaient envoyer leurs enfants loin de la maison dès l'âge de 11-13 ans pour suivre le premier cycle de l'enseignement secondaire, condition nécessaire à la poursuite des études secondaires. Avec la mise en place de la scolarité obligatoire de neuf ans, il devenait plus facile de choisir de suivre l'enseignement secondaire supérieur. Une telle décision était plus simple à prendre lorsque les enfants étaient âgés de 16 ans, au lieu de 11 à 13 ans seulement.

## La dernière réforme en date de l'enseignement secondaire supérieur

Après de nombreuses années de programmes pilotes, une nouvelle réforme de l'enseignement secondaire supérieur a été introduite au début des années 1990: tous les programmes de l'enseignement secondaire supérieur ont été fixés à trois ans, et les matières principales (suédois en première ou seconde langue, anglais et mathématiques) sont devenues obligatoires dans tous les programmes professionnels. Cela signifiait que les programmes professionnels étaient prolongés d'une année et que d'autres programmes de deux ans se transformaient en programmes littéraires de trois ans dont la vocation n'était pas strictement théorique. L'objectif était de préparer les jeunes aux demandes accrues de compétences dans la vie active et de leur offrir de meilleures bases pour la poursuite de leurs études et pour l'apprentissage tout au long de la vie. Un autre objectif était d'accorder aux programmes professionnels un statut plus comparable à ceux des programmes généraux (Olofsson, 2005). Les autorités souhaitaient également, dès les années 1980, inciter tous les jeunes à suivre l'enseignement secondaire supérieur. Les programmes de trois ans ont été mis en œuvre dans tous les établissements d'enseignement secondaire supérieur en 1993. Les élèves qui ont commencé à suivre l'enseignement secondaire supérieur cette année-là ne pouvaient choisir que des programmes nationaux de trois ans. Un autre changement appliqué après les programmes de trois ans fut la conception d'un nouveau système de notation dans les établissements d'enseignement général et l'enseignement secondaire supérieur. Ce changement est devenu effectif en 1994 pour ceux qui commençaient à suivre l'enseignement secondaire supérieur cette même année. Le nouveau système de notation était et demeure fondé sur quatre critères de référence: mauvais, passable, bien et très bien. L'ancien système de notation reposait sur des normes et comportait cinq notes, allant de 5 pour «excellent» à 1 pour «très médiocre». Les élèves n'étaient pas recalés s'ils obtenaient une note, quelle qu'elle soit, dans toutes les matières. Il n'y avait toujours pas de qualifications officielles pour poursuivre ses études dans l'enseignement secondaire supérieur. Si les élèves avaient un certificat

de fin d'études délivré par leur établissement d'enseignement général, ils pouvaient s'inscrire dans un établissement d'enseignement secondaire supérieur. Toutefois, le nombre de programmes accessibles aux élèves ayant obtenu une faible moyenne était limité.

En 1998, de nouveaux critères d'admission furent introduits pour l'enseignement secondaire supérieur. Les élèves quittant l'enseignement général obligatoire devaient obtenir la moyenne dans plusieurs matières (suédois en première ou seconde langue, anglais et mathématiques) de leur certificat de fin d'études afin de pouvoir s'inscrire à un programme national, ou devaient améliorer leurs aptitudes en suivant un «programme individuel» les préparant aux programmes nationaux.

### **Décentralisation de l'enseignement secondaire supérieur**

Les établissements d'enseignement secondaire supérieur étaient dans le passé gérés par l'État, mais les municipalités ont pris le relais en 1991, devenant ainsi les employeurs des enseignants. Elles ont de ce fait pu créer de nouvelles écoles et des programmes particuliers adaptés à la demande locale. Ce changement n'a pas accru l'écart des ressources affectées aux écoles selon les municipalités, comme cela avait été escompté (Ahlin et Mörk, 2005). L'offre et la disponibilité de l'enseignement secondaire supérieur ont augmenté avec la réforme, mais ce sont principalement les programmes plus théoriques qui se sont répandus. La plupart des établissements d'enseignement secondaire supérieur créés étaient réduits et n'offraient que quelques programmes. Les programmes professionnels étaient trop spécialisés et onéreux pour les petites municipalités. C'est ainsi que la disponibilité de nombreux programmes professionnels est devenue plus limitée après la réforme, en particulier dans certaines régions (Agence nationale de l'éducation, 2002). Les élèves des programmes professionnels ont dû affronter un autre changement: ils étaient désormais comparés non seulement à leurs condisciples, mais aussi aux élèves suivant les programmes généraux, dans des matières telles que le suédois, l'anglais et les mathématiques, avec cette conséquence que les élèves des programmes professionnels obtenaient en moyenne des notes inférieures à celles des élèves des programmes généraux.

## Flux d'élèves avant et après l'introduction d'une troisième année dans les programmes professionnels

Il est intéressant d'étudier les flux d'élèves après l'introduction de la troisième année dans les programmes professionnels, avant la mise en place du nouveau système de notation et des nouveaux critères d'admission. La classe d'âge qui a commencé à suivre un enseignement secondaire supérieur en 1993 a expérimenté les programmes de trois ans, mais conservé l'ancien système de notation et les anciens critères d'admission. Cette classe d'âge a été étudiée en 1997 à l'âge de 20 ans dans le projet longitudinal susmentionné («évaluation par suivi», Härnqvist, 1998) et peut être comparée à deux classes d'âge précédemment étudiées et une classe d'âge analysée cinq ans plus tard. Cette dernière classe d'âge a connu à la fois le nouveau système de notation et les nouveaux critères d'admission. Les niveaux d'études des quatre groupes étudiés à l'âge de 20 ans sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2: Niveau d'études de quatre groupes à l'âge de 20 ans. Pourcentage par classe d'âge.

Hommes / Niveau d'études	1987	1992	1997	2002
Achèvement de l'enseignement secondaire supérieur	81	85	82	69
Abandon de l'enseignement secondaire supérieur	8	8	12	27
Poursuite actuelle de l'enseignement secondaire supérieur	-	-	3	2
Absence d'inscription dans l'enseignement secondaire supérieur	10	7	3	2
Total	100	100	100	100
Femmes / Niveau d'études	1987	1992	1997	2002
Achèvement de l'enseignement secondaire supérieur	82	84	84	76
Abandon de l'enseignement secondaire supérieur	10	9	10	21
Poursuite actuelle de l'enseignement secondaire supérieur	-	-	4	1
Absence d'inscription dans l'enseignement secondaire supérieur	8	7	3	2
Total	100	100	100	100

Source: Statistics Sweden, 2003, p. 7.

Le tableau 2 montre que la transition vers l'enseignement secondaire supérieur est devenue plus fréquente pour chaque classe d'âge présentée. Il montre également que la proportion de jeunes de 20 ans ayant achevé leurs études secondaires supérieures a peu évolué entre 1992 (avant l'application de la réforme) et 1997 (après la mise en œuvre des programmes de trois ans).



En revanche, cette proportion a considérablement chuté parmi les hommes et les femmes en 2002, c'est-à-dire après la mise en place du nouveau système de notation et des nouveaux critères d'admission à l'enseignement secondaire supérieur. Le taux d'abandon scolaire était particulièrement élevé chez les hommes.

Le prolongement des programmes professionnels sur trois ans n'était peut-être pas la principale cause de la diminution du pourcentage de jeunes de 20 ans achevant leur enseignement secondaire supérieur. D'autres changements doivent être pris en compte, tels le nouveau système de notation et les nouveaux critères exigés pour s'inscrire à un programme national d'enseignement secondaire supérieur, qui ont tous deux été appliqués quelque temps après les programmes professionnels de trois ans.

## Flux d'élèves avant et après la troisième année et le nouveau système de notation

Les études de suivi des jeunes de 22-23 ans après la fin de leur scolarité obligatoire incluent la première classe d'âge qui a commencé à suivre l'enseignement secondaire supérieur intégré en 1971. Nous pouvons donc observer l'évolution des niveaux d'études des jeunes de 22-23 ans depuis les années 1970. Les données de 2002 sont également plus détaillées que dans le tableau 2. Elles précisent si les jeunes ont quitté l'école durant les deux premières années ou la troisième année. Toutefois, la classe d'âge examinée en 2002 à l'âge de 22 ans n'a pas connu les nouveaux critères d'admission. Ces jeunes se sont inscrits en 1996 dans les établissements réformés d'enseignement secondaire supérieur, où les programmes professionnels de trois ans et le nouveau système de notation étaient déjà en place, mais pas les nouveaux critères d'admission.

Le tableau 3 présente les niveaux d'études de quatre groupes à l'âge de 22-23 ans, en s'inspirant des études de suivi de Statistics Sweden (Statistics Sweden, 1980, 1987, 1996) et des données relatives aux niveaux d'études provenant de la base de données de l'Agence nationale de l'éducation.

Tableau 3: Niveau d'études de quatre groupes à l'âge de 22-23 ans.  
Pourcentage par classe d'âge.

Hommes / Niveau d'études	1978 <sup>(1)</sup>	1986 <sup>(1)</sup>	1994 <sup>(2)</sup>	2002 <sup>(2)</sup>
Achèvement d'un programme de 3-4 ans ou d'un nouveau programme de 3 ans	25	25	40	72
Achèvement d'un programme de 2 ans	33	43	41	-
<b>Achèvement d'un programme d'enseignement secondaire supérieur</b>	<b>58</b>	<b>68</b>	<b>81</b>	<b>72</b>
Cours professionnel (1 an)	7	4	3	-
Abandon durant l'une des trois années	12	8	10	-
Abandon durant la 3 <sup>e</sup> année	-	-	-	17
Abandon durant la 1 <sup>re</sup> ou la 2 <sup>e</sup> année	-	-	-	11
Absence d'inscription dans l'enseignement secondaire supérieur	24	20	7	1
Total	100	100	100	100
Femmes / Niveau d'études	1978 <sup>(1)</sup>	1986 <sup>(1)</sup>	1994 <sup>(2)</sup>	2002 <sup>(2)</sup>
Achèvement d'un programme de 3-4 ans ou d'un nouveau programme de 3 ans	20	25	46	78
Achèvement d'un programme de 2 ans	35	43	36	-
<b>Achèvement d'un programme d'enseignement secondaire supérieur</b>	<b>55</b>	<b>68</b>	<b>82</b>	<b>78</b>
Cours professionnel (1 an)	11	7	3	-
Abandon durant l'une des trois années	12	7	9	-
Abandon durant la 3 <sup>e</sup> année	-	-	-	12
Abandon durant la 1 <sup>re</sup> ou la 2 <sup>e</sup> année	-	-	-	10
Absence d'inscription dans l'enseignement secondaire supérieur	21	17	7	1
Total	100	100	100	100

(<sup>1</sup>) Données des questionnaires (âge: 23 ans).

(<sup>2</sup>) Données des registres des établissements d'enseignement secondaire supérieur (âge: 22 ans).

Source: Statistics Sweden 1980, 1987, 1996 et, pour les élèves de 2002, données provenant de la base de données de l'Agence nationale de l'éducation.

Le tableau 3 montre, comme le tableau 2, que davantage de jeunes ont fréquenté les établissements d'enseignement secondaire supérieur et que les jeunes non inscrits sont passés de 21-24 % dans les années 1970 à 1 % seulement à la fin des années 1990. Malgré la part croissante de ceux qui ont poursuivi des études au niveau de l'enseignement secondaire supérieur, la proportion de jeunes abandonnant cet enseignement n'a pas augmenté, sauf dans le cas de la dernière classe d'âge (voir le tableau 2). Le pourcentage des

membres de cette classe d'âge achevant leur enseignement secondaire supérieur a diminué, passant de 81 % à 72 % pour les hommes et de 82 % à 78 % pour les femmes. Le pourcentage d'abandons scolaires a simultanément augmenté, particulièrement durant la troisième année, mais une grande partie d'entre eux se sont produits tardivement au cours de la troisième année et souvent à la fin de l'année scolaire. En effet, les élèves qui n'ont pas réussi tous leurs examens sont classés parmi les cas d'abandon scolaire (Agence nationale de l'éducation, 2002). Avant la réforme, si les élèves obtenaient des notes dans toutes les matières, ils avaient achevé leur cycle d'enseignement secondaire supérieur, même si ces notes étaient faibles. Cela signifiait que les élèves obtenant des résultats médiocres n'échouaient pas véritablement.

Le taux d'abandon scolaire varie selon les différents programmes nationaux et apparaît très lié à la moyenne des notes obtenues dans le certificat de fin d'études délivré à la fin de la scolarité obligatoire. En ce qui concerne le programme scientifique, qui réunit les meilleurs élèves, environ un élève sur dix abandonne ses études avant leur terme. En revanche, cette proportion passe à un élève sur trois pour les programmes d'ingénierie des véhicules. Pour la plupart des programmes nationaux, le taux d'abandon de l'enseignement secondaire supérieur atteint environ 20 % à 25 % (Agence nationale de l'éducation, 2002).

Si l'on compare les résultats des hommes et des femmes dans le tableau 2, on observe que les hommes de la première classe d'âge recevaient une éducation légèrement meilleure. Les hommes étaient plus nombreux que les femmes à suivre un enseignement secondaire supérieur, et à le suivre durant trois ans. Cet avantage a disparu chez les jeunes de 23 ans en 1986. En 1994, les femmes de 22 ans obtenaient de meilleurs résultats que les hommes du même âge. Une proportion plus élevée de femmes suivait un enseignement secondaire supérieur de trois ans. En 2002, date à laquelle les programmes de deux ans furent remplacés par des programmes de trois ans, l'avantage éducatif des jeunes femmes s'amplifia encore, parce que le taux d'abandon scolaire était plus élevé chez les hommes.

En conséquence, la progression du nombre de jeunes achevant leur enseignement secondaire supérieur prit fin après la mise en œuvre des programmes professionnels de trois ans et du nouveau système de notation. Toutefois, de nombreux jeunes se sont inscrits dans des établissements d'enseignement secondaire supérieur après la réforme et la plupart des abandons ont eu lieu au cours de la troisième année. Les élèves qui ont interrompu leurs études avaient donc suivi au moins deux années d'enseignement secondaire supérieur, ce qui correspondait au niveau atteint par les élèves achevant un programme professionnel d'enseignement secondaire supérieur avant la réforme, et nombre d'entre eux avaient même suivi trois années d'enseignement secondaire supérieur, bien qu'ils n'aient pas réussi dans toutes les matières.

On peut donc estimer que leur niveau scolaire différait peu de celui des élèves qui avaient achevé leur enseignement secondaire supérieur les années précédentes. Les jeunes femmes, qui étaient plus nombreuses à suivre un programme théorique de trois ans que les hommes avant la réforme, semblent s'être mieux adaptées à l'enseignement secondaire supérieur réformé. Les abandons scolaires ont été moins fréquents chez les femmes que chez les hommes (22 % contre 28 %).

### **Niveaux d'études dans les autres pays européens**

Une comparaison des niveaux d'études de la population en âge de travailler (de 16 à 64 ans) a été conduite à la fin des années 1990 en France, aux Pays-Bas, au Portugal, en Suède, au Royaume-Uni et dans l'ex-Allemagne de l'Ouest. D'après ses résultats, la proportion de personnes n'ayant pas suivi d'enseignement ni de formation postobligatoires (en dessous du niveau 3 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) de l'UNESCO) variait nettement plus selon les pays que la proportion de personnes ayant suivi un enseignement supérieur. C'est dans l'ex-Allemagne de l'Ouest et en Suède que la population en âge de travailler n'ayant pas suivi d'enseignement ni de formation postobligatoires était la plus faible. Tel était également le cas des franges les plus jeunes de la population. Seuls 14 % des jeunes de 25 à 27-28 ans n'avaient pas reçu ce type d'éducation, contre 21 % en France et 43 % au Royaume-Uni (Murray et Steedman, 2001).

Toutefois, lors d'une comparaison ultérieure des niveaux d'études des jeunes de 25 à 28 ans en 1994, 1998 et 2003, Steedman, McIntosh et Green (2004) estiment que les différences entre la France, le Royaume-Uni et l'ex-Allemagne de l'Ouest ont substantiellement diminué entre 1994 et 2003. Par ailleurs, d'autres pays européens développent actuellement leur enseignement secondaire supérieur, et les catégories les plus jeunes de la population atteindront probablement bientôt un niveau d'éducation comparable à celui de l'ex-Allemagne de l'Ouest et de la Suède.

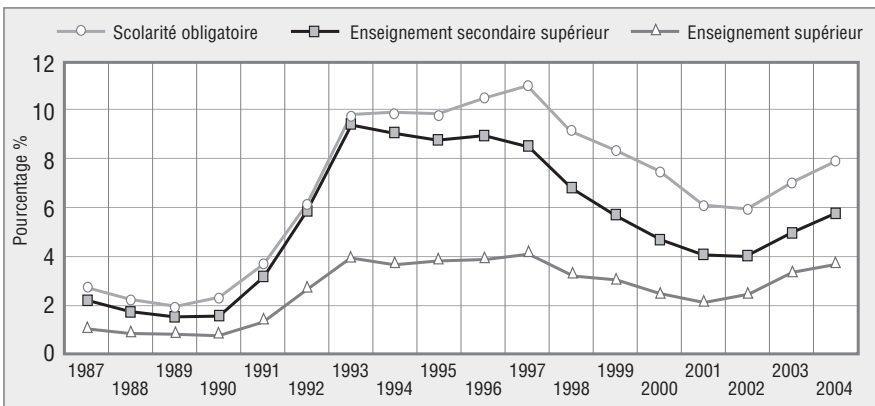
L'évolution de la situation de la Suède par rapport aux autres pays et la critique politique du taux d'abandon scolaire élevé ont attiré l'attention des décideurs politiques sur les moyens d'inciter davantage d'élèves à poursuivre l'enseignement secondaire supérieur, afin de ne pas prendre de retard par rapport à d'autres pays européens. Certaines des onze mesures proposées pour développer la qualité de l'enseignement secondaire supérieur (projet de loi 2002/04) visaient à lutter contre les taux élevés d'abandon scolaire au niveau de l'enseignement secondaire supérieur. Le projet estimait notamment que l'enseignement des matières principales devait s'adapter davantage au contenu des programmes professionnels. Une autre mesure aurait consisté à remplacer certaines matières par d'autres, afin d'améliorer les notes des élèves, ce qui est impossible une fois les cours terminés. Des

programmes professionnels auraient pu être introduits sous la forme d'apprentissage, mais davantage de ressources ont finalement été promises aux programmes individuels. Ces mesures auraient probablement permis d'achever plus facilement un cursus. Le nouveau gouvernement n'appliquera toutefois pas ces onze mesures. Il souhaite introduire des changements plus ambitieux, mais seulement après avoir effectué une nouvelle étude. L'impact de ces changements sur les flux d'élèves dans l'enseignement secondaire supérieur est incertain. Il dépendra probablement de l'évolution des exigences scolaires au niveau de l'enseignement secondaire supérieur.

## L'emploi des jeunes adultes ayant suivi ou non un enseignement ou une formation complémentaires

La section suivante analyse l'évolution des perspectives d'emploi des jeunes adultes ayant suivi ou non un enseignement secondaire supérieur professionnel avant et après la réforme de 1991. Un indicateur de la situation du marché de l'emploi est fourni par les taux de chômage. Les jeunes sont toutefois frappés plus durement durant une récession (Wadensjö, 1987). Dans le graphique 1, les taux de chômage des actifs (âgés de 16 à 64 ans) sont présentés selon leur niveau d'études.

Graphique 1: **Chômage au sein de la population active (16-64 ans)**



Source: Enquête sur la population active, Statistics Sweden.

Le graphique 1 montre que le chômage était très faible à la fin des années 1980, mais a connu une hausse spectaculaire entre 1991 et 1993, en particulier pour les personnes qui n'ont pas suivi d'études supérieures. Les taux de chômage n'ont commencé à décliner qu'en 1998. Cette tendance s'est poursuivie

jusqu'en 2001 et 2002. Après 2002, ils ont de nouveau augmenté. Le chômage était donc très élevé en 1994, mais bien plus faible en 2002. En comparant les taux de chômage de 1988-1990 à ceux de 2002-2003, il apparaît que ceux de 2002-2003 sont plus élevés. Les écarts sont également plus prononcés entre les différents niveaux d'études. En 1988, le chômage était compris entre 0,9 % et 1,9 % selon le niveau d'études; en 2001, il était compris entre 2,2 % et 6,1 %.

L'analyse des perspectives d'emploi avant et après la réforme portera sur les jeunes adultes qui n'ont pas suivi d'enseignement ni de formation post-obligatoires, c'est-à-dire ceux qui ne se sont pas inscrits dans l'enseignement secondaire supérieur et ceux qui ont abandonné leur cursus avant son terme. Nous avons sélectionné à des fins comparatives les hommes et les femmes d'une même classe d'âge qui, après avoir obtenu des notes médiocres lors de leur scolarité obligatoire, ont suivi jusqu'à son terme un programme professionnel d'enseignement secondaire supérieur. La procédure de sélection est décrite à l'annexe 1.

Le tableau 4 présente les pourcentages de jeunes adultes exerçant une activité rémunérée selon quatre classes d'âge. Leur emploi constitue leur principale occupation. Tous les participants aux études de suivi ont été interrogés à propos de leur principale occupation chaque automne depuis qu'ils ont quitté l'école. Les statistiques du tableau 4 concernent l'automne au cours duquel ils étaient âgés de 22 ans ou ont atteint cet âge. En 2002, les informations sur leur situation professionnelle ont été collectées auprès des employeurs dans le contexte de l'impôt sur le revenu.

**Tableau 4: Pourcentage des jeunes de 22 ans exerçant une activité rémunérée selon leur niveau d'études**

Hommes / Niveau d'études	1977	1985	1994	2002
Absence d'inscription dans l'enseignement secondaire supérieur	89	82	70	49
Abandon de l'enseignement secondaire supérieur	85	74	53	61
Achèvement d'un programme de ferronnerie	91	91	70	-
Achèvement d'un programme d'ingénierie des véhicules	-	-	67	90
Achèvement d'un programme de puériculture	-	-	-	76
Femmes / Niveau d'études	1977	1985	1994	2002
Absence d'inscription dans l'enseignement secondaire supérieur	69	67	45	30
Abandon de l'enseignement secondaire supérieur	62	66	44	55
Achèvement d'un programme d'économie domestique	63	73	49	-
Achèvement d'un programme de puériculture	-	-	-	74
Achèvement d'études d'infirmière	72	76	60	81

Source: Statistics Sweden 1980, 1987, 1996 et, pour les élèves de 2002, données provenant de la base de données de l'Agence nationale de l'éducation.

Le tableau 4 montre que les taux d'emploi du groupe qui n'a pas suivi d'enseignement secondaire supérieur et du groupe qui a interrompu cet enseignement avant son terme ont décliné à la fois chez les hommes et chez les femmes avant la réforme de 1991. Après la réforme, ils ont continué à diminuer pour le groupe très réduit de ceux qui n'ont pas suivi d'enseignement secondaire supérieur (1 % de la classe d'âge). Parmi le groupe beaucoup plus important de ceux qui ont abandonné leurs études, les taux d'emploi ont augmenté, mais sans retrouver leurs niveaux de 1977 et 1985.

Les taux d'emploi des jeunes adultes ayant suivi un enseignement secondaire supérieur professionnel de deux ans étaient généralement plus élevés que ceux des groupes qui n'avaient pas suivi ce type d'enseignement. Les taux d'emploi de ceux qui ont suivi un enseignement secondaire supérieur professionnel de trois ans étaient nettement plus élevés en 2002 que ceux des groupes comparables en 1994. Les niveaux de 2002 étaient similaires à ceux de 1977 et 1985. Cela signifie que, après la réforme de 1991, l'écart s'est creusé entre les possibilités d'emploi des jeunes selon qu'ils avaient suivi ou non un enseignement secondaire supérieur professionnel, même si les groupes comparés étaient de jeunes adultes ayant suivi jusqu'à leur terme les programmes offrant les critères d'admission les plus bas.

En 2002, nous disposons d'informations plus détaillées sur l'emploi que pour les classes d'âge antérieures. Le tableau 5 présente les taux d'emploi de ceux qui ont interrompu leurs études durant la première ou la deuxième année et de ceux qui les ont interrompues au cours de la troisième année des programmes spécifiques étudiés.

**Tableau 5: Pourcentage des jeunes de 22 ans exerçant une activité rémunérée en 2002 selon leur programme d'études**

Hommes / Programme d'études	Ingénierie des véhicules N=2270	Puériculture N=974	Études d'infirmier N=352
Abandon au cours de la 1 <sup>re</sup> ou 2 <sup>e</sup> année	63	48	40
Abandon au cours de la 3 <sup>e</sup> année	83	73	80
Achèvement d'un programme national	90	76	80
Femmes / Programme d'études	Ingénierie des véhicules N=46	Puériculture N=3428	Études d'infirmier N=352
Abandon au cours de la 1 <sup>re</sup> ou 2 <sup>e</sup> année	58	52	40
Abandon au cours de la 3 <sup>e</sup> année	63	70	80
Achèvement d'un programme national	76	74	81

Le tableau 5 montre que plus les élèves quittent l'école tôt, plus leurs taux d'emploi sont faibles. Les jeunes qui ont interrompu leurs études au cours de la première ou deuxième année ont des taux d'emploi inférieurs à ceux qui les ont interrompues pendant la troisième année. Comme prévu, les élèves qui ont suivi le programme jusqu'à son terme ont les taux d'emploi les plus élevés. Toutefois, les perspectives d'emploi diffèrent davantage entre les élèves qui ont interrompu leurs études au cours de la première ou deuxième année et ceux qui les ont interrompues pendant la troisième année qu'entre ceux qui ont achevé leur cursus et ceux qui ne l'ont pas fait. Cela s'explique vraisemblablement par le fait que de nombreux élèves n'ont pas réussi tous leurs examens mais n'ont quitté l'établissement qu'à la fin de la troisième année. Le très faible écart des taux d'emploi entre ceux qui ont quitté l'établissement durant la troisième année et ceux qui ont achevé leurs études d'infirmier(ère) ou leur programme de puériculture peut s'expliquer par le fait que 6 % à 9 % ont suivi des études supérieures. Dans le domaine de l'ingénierie des véhicules, cette différence est plus significative car 0,5 % seulement ont suivi des études supérieures.

## Conclusion et discussion

Dès l'instauration d'une scolarité obligatoire de neuf ans en Suède, un nombre croissant de jeunes ont poursuivi leurs études dans des établissements d'enseignement secondaire supérieur. L'expansion la plus rapide de l'enseignement et de la formation postobligatoires a eu lieu au cours des dernières années de la mise en œuvre de la scolarité dans les établissements d'enseignement général, à la fin des années 1960. Après l'introduction d'un nouvel enseignement secondaire supérieur intégré (incluant des programmes professionnels sur deux ans) au début des années 1970, le nombre de jeunes fréquentant des établissements d'enseignement secondaire supérieur a continué à augmenter. En 2004, seuls 2 % des élèves achevant leur scolarité obligatoire ne poursuivaient pas directement dans l'enseignement secondaire supérieur. Toutefois, 9 % de ces mêmes élèves ne suivaient pas un programme national, mais un programme individuel les préparant aux programmes nationaux (Agence nationale de l'éducation, 2005).

La proportion de jeunes achevant leur enseignement secondaire supérieur a augmenté dans les années 1980 et 1990, jusqu'à l'application de la réforme de l'enseignement secondaire supérieur. L'introduction d'une troisième année dans les programmes professionnels n'a pas beaucoup modifié la proportion de jeunes achevant leur enseignement secondaire supérieur: elle n'a affecté qu'un faible pourcentage de jeunes hommes. En revanche, lorsque le nouveau système de notation et les nouveaux critères d'admission au pro-



gramme national ont par la suite été mis en place, cette proportion a décliné, tandis que le taux d'abandon scolaire augmentait de manière spectaculaire. La plupart des élèves quittaient cependant l'école au cours de leur troisième et dernière année d'enseignement secondaire supérieur. Même s'ils ne partaient généralement qu'à la fin de l'année scolaire, le fait qu'ils ne réussissaient pas tous leurs examens les classait dans la catégorie des élèves n'ayant pas achevé leur enseignement secondaire supérieur.

### Hommes et femmes

Nous avons observé que les hommes avaient un niveau d'études légèrement plus élevé dans les années 1970. Ils étaient plus nombreux à suivre un enseignement secondaire supérieur, notamment un enseignement général. Cette différence a disparu dans les années 1980 et, au début des années 1990, le pourcentage de jeunes femmes suivant un enseignement secondaire supérieur général dépassait celui des jeunes hommes. Après la dernière réforme, l'avantage des femmes s'est encore amplifié: les hommes étaient en effet plus nombreux que les femmes à interrompre leur cursus avant son terme. Les jeunes femmes semblent donc s'être mieux adaptées à la réforme de l'enseignement secondaire supérieur que les hommes. Depuis les années 1970, le niveau d'études augmente plus rapidement chez les femmes que chez les hommes.

En résumé, l'impact de la réforme sur les flux d'élèves semble avoir provoqué de grands changements mais, après avoir observé de près ces flux, les changements apparaissent plus modérés. Avant la réforme de 1991, un peu plus de 80 % des jeunes d'une classe d'âge achevaient leur enseignement secondaire supérieur (dont près de la moitié sur deux ans). Après la réforme, environ 70 % achevaient leur cursus (sur trois ans pour la totalité d'entre eux). De plus, 12 % à 17 % suivaient un enseignement secondaire supérieur pendant au moins deux ans, voire trois ans, sans l'achever. En ajoutant ce pourcentage à celui des jeunes qui achevaient leurs trois années, plus de 80 % suivaient finalement l'enseignement secondaire supérieur, résultat comparable au pourcentage antérieur à la réforme. En définitive, la réforme a donc amélioré le niveau d'études des jeunes de 19-20 ans. Ils ont consacré plus d'années aux études que les mêmes classes d'âge avant la réforme. En revanche, davantage de jeunes adultes peuvent avoir l'impression d'avoir échoué à l'école, car ils n'obtiennent pas de certificat de fin d'études à l'issue de l'enseignement secondaire supérieur.

La fréquentation élevée des établissements d'enseignement secondaire supérieur après la réforme est liée à la diminution des perspectives d'emploi pour les jeunes âgés de 16 à 19 ans. Très peu d'entre eux parviennent aujourd'hui à trouver un emploi au lieu de suivre des études, ce qui était en-

core possible dans les années 1970 et 1980. Les jeunes qui ne réussissent pas à s'inscrire à un programme national se tournent vers les programmes «individuels». Néanmoins, s'inscrire à un programme individuel prolonge les programmes professionnels de trois ans d'une autre année. Comparés aux anciens programmes de deux ans, les nouveaux programmes de trois ans, voire quatre lorsqu'ils sont précédés d'un programme individuel, représentent une grande différence, en particulier pour les jeunes lassés des études, et favorisent des taux plus élevés d'abandon scolaire. Mais d'autres facteurs peuvent également expliquer ces taux accrus. L'enseignement secondaire supérieur réformé est devenu plus général à divers égards. La décentralisation des établissements d'enseignement secondaire supérieur dans les municipalités les a rendus plus accessibles aux jeunes à l'extérieur des grandes villes, mais les programmes professionnels, plus onéreux, sont devenus moins fréquents dans de nombreuses régions. Les programmes professionnels s'adressant plus spécifiquement aux femmes sont désormais moins nombreux (Agence nationale de l'éducation, 2002). L'introduction des «matières principales» (suédois en première ou seconde langue, anglais et mathématiques) dans tous les programmes professionnels représente un autre changement, qui a rendu les programmes professionnels plus généraux et a donné une orientation plus théorique aux sujets étudiés. L'introduction de ces matières dans les programmes professionnels explique probablement la proportion élevée d'élèves qui poursuivent leurs études au cours de la troisième année, mais n'achèvent pas le programme: ils obtiennent de bons résultats dans les cours professionnels, mais échouent dans certaines matières scolaires.

Un autre changement pourrait expliquer la hausse des taux d'abandon scolaire après la réforme. Au lieu de proposer des matières dans lesquelles les élèves peuvent progresser au fur et à mesure de leurs études, l'enseignement secondaire supérieur réformé offre des cours dans lesquels les notes ne peuvent être améliorées: elles sont définitives pour chaque cours de la première année et de la deuxième année. Les jeunes ne peuvent améliorer leurs notes que dans le cadre de l'enseignement secondaire supérieur pour adultes. Cela démotive probablement les élèves qui n'ont pas réussi à mener à bien leurs études secondaires supérieures en raison de certaines matières.

Le marché de l'emploi a finalement connu une reprise à la fin des années 1990 et au début des années 2000, offrant de meilleures perspectives qu'en 1994 aux élèves lassés des études, et notamment aux jeunes de 18-19 ans.

### **Mesures proposées pour combattre les taux d'abandon scolaire élevés**

Certaines des onze mesures proposées pour développer la qualité de l'enseignement secondaire supérieur (projet de loi 2002/04), mentionnées dans

l'introduction, sont destinées à combattre les taux d'abandon scolaire élevés de l'enseignement secondaire supérieur. L'enseignement des matières principales devrait s'adapter davantage au contenu des programmes professionnels. En outre, certaines matières pourraient être remplacées par d'autres afin d'améliorer les notes des élèves, ce qui est impossible une fois le cours achevé. Des programmes professionnels auraient pu être introduits sous la forme d'apprentissage, mais davantage de ressources ont finalement été promises aux programmes individuels. Ces mesures auraient probablement permis d'achever plus facilement un cursus. Le nouveau gouvernement n'appliquera toutefois pas ces onze mesures. Il souhaite apporter des changements plus ambitieux à l'enseignement secondaire supérieur, mais pas immédiatement.

### **Changements dans les possibilités d'emploi**

En étudiant l'emploi des jeunes adultes ayant achevé ou non leur enseignement secondaire supérieur, nous observons que les groupes qui ont suivi jusqu'à son terme un programme professionnel relevant de l'enseignement secondaire supérieur ont généralement connu des taux d'emploi plus élevés que ceux qui n'en ont pas suivi, dans toutes les classes d'âge, à quelques exceptions près. Cet écart s'est creusé après la réforme, mais une analyse plus fine des taux d'emploi montre que le groupe qui a interrompu ses études au cours de la troisième année n'avait pas des taux d'emploi beaucoup plus faibles que le groupe qui avait achevé son cursus. La situation était très différente pour ceux qui avaient abandonné leurs études durant la première ou la deuxième année et pour le groupe réduit qui ne s'était pas inscrit du tout dans un établissement d'enseignement secondaire supérieur. Il est difficile d'affirmer que les programmes d'ingénierie des véhicules et de puériculture (dont les critères d'admission étaient les plus bas) ont apporté après la réforme plus d'atouts professionnels à leurs élèves que les programmes de ferronnerie ou d'économie domestique, car la situation du marché de l'emploi était très différente pour les jeunes âgés de 22 ans en 1994 et ceux âgés de 22 ans en 2002. Néanmoins, en comparant les taux d'emploi des jeunes ayant suivi un enseignement professionnel de deux ans d'une part et de trois ans d'autre part à la même époque, ceux-ci avaient un léger avantage (Murray et Skarind, 2005). Sur le marché de l'emploi, l'écart est généralement plus prononcé entre ceux qui ont suivi un enseignement secondaire supérieur et ceux qui ne l'ont pas fait (voir le graphique 1). Les jeunes adultes ayant mené à terme leur programme professionnel dans les établissements d'enseignement secondaire supérieur réformés constituent en outre un groupe plus restreint, car les jeunes qui n'ont pas achevé le second cycle de leurs études secondaires sont devenus plus nombreux après la réforme, en comparaison avec les groupes qui avaient suivi un enseignement secondaire supérieur professionnel dans les années 1990 avant la réforme.

Un nouveau groupe semble avoir fait son apparition dans l'enseignement secondaire supérieur réformé: ceux qui ont abandonné leurs études au cours de leur troisième et dernière année d'enseignement secondaire supérieur. Leurs taux d'emploi sont relativement proches de ceux qui ont achevé leur cursus, ce qui indique qu'un grand nombre d'entre eux ont quitté l'établissement à la fin de la troisième année. Ainsi, pour ce large groupe de jeunes adultes qui n'ont pas achevé leur enseignement secondaire supérieur professionnel mais l'ont suivi pendant trois ans, les perspectives d'emploi semblent relativement satisfaisantes et presque équivalentes à celles des jeunes qui ont achevé leur cursus. Une autre question est de savoir comment leur carrière va se développer à long terme. Le fait de ne pas avoir achevé le cursus se révélera peut-être néfaste.

Les véritables perdants de l'enseignement secondaire supérieur réformé sont ceux qui abandonnent leurs études durant la première ou la deuxième année. Comparés aux hommes dont les taux d'emploi étaient très faibles avant la réforme (ceux qui ne suivaient pas d'études secondaires supérieures ou les interrompaient), ces groupes ont augmenté de deux points de pourcentage. En revanche, les groupes de jeunes femmes souffrant de taux d'emploi très faibles après la réforme ont diminué de cinq points de pourcentage.

Les résultats montrent que poursuivre ses études et s'inscrire à un programme national (même sans l'achever) sont des points appréciés par les employeurs. Il est possible que de nombreux élèves aient seulement échoué dans les matières générales qui ne sont pas essentielles aux emplois qu'ils recherchent. Une autre interprétation est également envisageable: les élèves qui poursuivent leurs études présentent de meilleures dispositions pour rester dans le système scolaire et trouver un emploi sur le marché du travail. En effet, les jeunes qui ne suivent pas d'enseignement ni de formation post-obligatoires ont en moyenne plus de difficultés scolaires que ceux qui achèvent un programme, même si les critères d'admission de ce programme sont faibles (Murray, 1997).

## Bibliographie

- Agence nationale de l'éducation. *Efter skolan: en utvärdering av gymnasieutbildning*. [Après l'école: une évaluation de l'enseignement secondaire supérieur]. Stockholm, Skolverket, 2002. (Rapport; 223).
- Agence nationale de l'éducation. *Väl förberedd?* [Bien préparé?] Stockholm, Skolverket, 2005. (Rapport; 268).
- Ahlin, Åsa; Mörk, Eva. *Effects of decentralization on school resources*. [Effets de la décentralisation sur les ressources affectées aux écoles]. Upp-

- sala, Institut pour l'évaluation des politiques du marché de l'emploi (IFAU), 2005. (Document de travail de l'IFAU; 2005:5). Disponible sur Internet: <http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2005/wp05-05.pdf> [cité le 25.6.2007].
- Dahlgren, Hans. *Gymnasieskolan: en skola för alla. Fortbildning och utvecklingsarbete: en uppföljning*. [L'enseignement secondaire supérieur pour tous: stages et travaux d'étude]. Göteborg, Université de Göteborg, département des sciences de l'éducation, 1985. (Rapport; 1985:21).
- Erikson, Robert; Jonsson, Jan. O. *Ursprung och utbildning. Social snedkrytering till högre studier*. [Origine sociale et éducation. Recrutement sélectif en vue de l'enseignement supérieur]. Stockholm, ministère de l'éducation, 1993. (Statens offentliga utredningar; 1993:85).
- Härnqvist, Kjell. *A longitudinal program for studying education and career development*. [Un programme longitudinal pour étudier l'éducation et l'évolution des carrières]. Göteborg, Université de Göteborg, département des sciences de l'éducation, 1998. (Rapport; 1998:01).
- Härnqvist, Kjell; Svensson, Allan. *Den sociala selektionen till gymnasiet*. [Sélection sociale en vue de l'enseignement supérieur]. Stockholm, ministère de l'éducation, 1980. (SOU; 1980:3).
- Marklund, Sixten. *Skolsverige 1950-1975: del 1: 1950 års reformebeslut*. [L'école en Suède 1950-1975. Partie 1: la décision de réforme de l'année 1950]. Stockholm, Liber Utbildningsförlaget, 1980.
- Murray, Åsa. Changes on the labour market for young adults without further education and training. [Évolution du marché de l'emploi pour les jeunes adultes sans enseignement ni formation complémentaires]. *Journal of Education and Work*, 2000, n° 3, p. 327-347.
- Murray, Åsa. Young people without an upper secondary education in Sweden. Their home background, school and labour market experiences. [Jeunes adultes sans éducation secondaire supérieure en Suède: origines, scolarité et expérience professionnelle]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1997, n° 2, p. 93-125.
- Murray, Åsa; Skarlind, Anders. De l'importance de la formation professionnelle pour les jeunes adultes sur le marché du travail. *Revue européenne de formation professionnelle*, 2005, n° 34, p. 17-29.
- Murray, Åsa; Steedman, Hilary. Profils de compétences en France et en Allemagne, aux Pays-Bas, au Portugal, en Suède et au Royaume-Uni. *Revue européenne de formation professionnelle*, 2001, n° 22, p. 3-15. Disponible sur Internet: [http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/117/22\\_fr\\_murray.pdf](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/117/22_fr_murray.pdf) [cité le 25.6.2007].
- Olofsson, Jonas. *Svensk yrkesutbildning: vägval i internationell belysning*. [Enseignement et formation professionnels en Suède: voies choisies dans une perspective internationale]. Stockholm, SNS förlag, 2005.
- Projet de loi 2003/04:140. *Kunskap och kvalitet. Elva steg för utveckling av*

- gymnasieskolans kvalitet*. [Savoir et qualité: onze mesures pour développer la qualité de l'enseignement secondaire supérieur]. Stockholm, ministère de l'éducation, 2004.
- Statistics Sweden. *Grundskolan: elevuppföljning våren 1978*. [Suivi des élèves au printemps 1978]. Stockholm, Statistics Sweden, 1980. (Statistiska meddelanden U 1980:13).
- Statistics Sweden. *Ungdomars verksamhet efter grundskolan*. [L'emploi après l'école chez les jeunes adultes]. Stockholm, Statistics Sweden, 1987. (Statistiska meddelanden; U 44. SM8701).
- Statistics Sweden. *Ungdomars verksamhet sju år efter grundskolan*. [L'emploi sept ans après l'école chez les jeunes adultes]. Stockholm, Statistics Sweden, 1996. (Statistiska Meddelanden; U 82 SM 9601).
- Statistics Sweden. *Elevpanel for longitudinella studier. Elevpanel 4 – Från grundskolan genom gymnasieskolan 1998-2002*. [Panel d'élèves pour études longitudinales. Panel 4: de la fin de l'enseignement obligatoire à la fin de l'enseignement secondaire supérieur 1998-2002]. Stockholm, Statistics Sweden, 2003. (Statistiska Meddelanden; UF 73 SM 0301).
- Steedman, Hilary; McIntosh, Steve; Green, Andy. *International comparisons of qualifications: skills audit update*. [Comparaisons internationales des qualifications: actualisation de l'audit sur les compétences]. Londres, Department for Education and Skills, 2004. (Rapport de recherche du DfES; RR548). Disponible sur Internet: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/upload-files/RR548.pdf> [cité le 25.6.2007].
- Wadensjö, Eskil. The youth labour market in Sweden: changes in the 1980s. [Le marché de l'emploi des jeunes en Suède: changements dans les années 1980.] *Economia et Lavarò*, 1987, p. 97-104.

## Annexe 1

### Programmes sélectionnés et classification des jeunes déscolarisés

Afin d'examiner la situation professionnelle des jeunes adultes n'ayant pas suivi d'enseignement ni de formation postobligatoires, des élèves des programmes spéciaux ont été sélectionnés à des fins comparatives. L'un des critères de cette sélection prévoit que le programme doit être étendu et représentatif des programmes professionnels offrant des perspectives d'emploi, sans nécessiter beaucoup d'enseignement ou de formation complémentaires. Selon un autre critère, ce programme doit être une alternative possible pour les jeunes qui ont obtenu une moyenne faible à l'issue de leurs neuf années de scolarité obligatoire. Le programme de ferronnerie était l'un des trois programmes professionnels les plus suivis parmi les hommes des trois premières classes d'âge, et offrait par ailleurs les critères d'admission les plus faibles (Murray, 1997). Ce programme a toutefois disparu dans l'enseignement secondaire supérieur réformé, et le programme le plus comparable est relativement réduit. Le programme d'ingénierie des véhicules, qui était lors de l'enquête le deuxième programme professionnel pour les hommes, a donc été sélectionné à sa place. Les critères d'admission de ce programme étaient les plus faibles de tous les programmes nationaux.

Le programme d'économie domestique a été sélectionné pour les trois premières classes d'âge de femmes. Il réunissait de nombreuses élèves et offrait les critères d'admission les plus faibles de tous les programmes orientés vers les femmes (Murray, 1997). Le plus important programme féminin, le programme d'études d'infirmière, a également été sélectionné, bien que la moyenne des notes des participantes y soit supérieure à celle des élèves du programme d'économie domestique. En 2002, le programme d'économie domestique avait cessé et les études d'infirmière comprenaient deux programmes, les soins infirmiers et la puériculture. Le programme de puériculture sélectionné pour la quatrième classe d'âge est aujourd'hui un vaste programme dont les critères d'admission sont les plus faibles de tous les programmes adressés aux femmes.

# La formation professionnelle continue et l'environnement: durabilité et emploi <sup>(1)</sup>

**Alberto Martínez Villar**

Professeur de formation professionnelle continue et coordinateur de la division de l'environnement à FOREM – A (Malaga). Chercheur en formation et en éducation à l'environnement, Université de Grenade.

## Mots clés

Occupational training, employment and environment, environmental awareness, evaluation, sustainability, indicators

Formation continue, emploi et environnement, sensibilisation à l'environnement, évaluation, durabilité, indicateurs

## RÉSUMÉ

**L'intégration d'un Programme de sensibilisation à l'environnement (PSE) à la formation professionnelle continue (FPC) en Espagne est considérée comme un fait important et transcendantal compte tenu de la nécessité actuelle d'incorporer une culture environnementale à l'ensemble de la société en général, et en particulier dans les différents emplois et diverses pratiques professionnelles, appartenant non seulement aux gisements d'emplois liés à l'environnement, mais aussi au système productif dans son ensemble.**

Outre les changements nécessaires du point de vue du système éducatif, lesquels sont essentiels au développement durable et à l'éducation à l'environnement pour la durabilité, la présente étude aborde les changements qui se révèlent indispensables dans la formation qui prépare à l'emploi. Elle analyse également les différentes dimensions du PSE qui sont en rapport avec sa création, son application et son évaluation, ainsi que celles relatives aux objectifs posés, à la fonction des centres de formation et à la portée du programme auprès des élèves. Finalement, elle contient une proposition de critères de qualité.

(1) L'étude citée dans le présent article a été réalisée sous la direction des docteurs de l'université de Grenade, José Gutiérrez Pérez, professeur titulaire des méthodes de recherche et de diagnostic dans le domaine de l'éducation, et F. Javier Perales-Palacios, professeur des sciences de l'éducation, dans le cadre du Programme de doctorat interuniversitaire en éducation à l'environnement mis en place au sein de neuf universités espagnoles.



## Introduction

L'objet de la présente étude s'inscrit dans le cadre de la formation professionnelle continue (FPC) et de la mise en œuvre, depuis l'an 2000, du Programme de sensibilisation à l'environnement (PSE).

L'Espagne possède trois itinéraires au sein de la formation des adultes: la formation professionnelle initiale, sous la responsabilité des administrations de l'éducation; la FPC, sous la direction des administrations du travail; et la formation continue des travailleurs.

Diverses familles professionnelles entrent dans le cadre de la FPC. La famille professionnelle intitulée Sécurité et Environnement est de création très récente et doit encore à ce jour faire l'objet d'une mise en pratique. L'application de ces cours de formation intègre traditionnellement certains programmes communs tels que la prévention des risques dans le travail et l'orientation pour la recherche d'emploi. Récemment, un programme de sensibilisation à l'environnement a été intégré à tous ces cours. Son objectif général est le suivant:

«Développer une conscience environnementale individuelle, par la motivation et l'implication de chacun des citoyens, afin de modifier leurs habitudes en termes de comportement et de consommation, et de promouvoir ainsi le développement durable. Cet objectif se réfère au domaine de l'individu et également à celui du travail.»

Dès lors, le Réseau d'autorités environnementales s'est proposé d'inclure l'environnement dans toutes les actions cofinancées par le Fonds social européen pour la période de programmation 2000-2006. Ce réseau s'est vu confier la mission de déterminer les besoins de formation et d'information des différents secteurs d'activité économique ainsi que ceux des administrations régionales et locales pour améliorer les interventions des Fonds structurels, en garantissant l'application de la politique communautaire environnementale visée dans le cinquième programme. En 1999, ce réseau a conçu une stratégie en matière de formation, qui s'appuie, entre autres, sur le fondement suivant:

«Tous les programmes de formation, indépendamment de la matière de fond concernée, doivent inclure un PSE qui informera, d'une manière générale, de la situation environnementale actuelle, des problèmes présents et des risques futurs, en vue de développer une conscience environnementale individuelle permettant un usage prudent et rationnel des ressources naturelles.»

Jusqu'à la date de commencement du présent travail de recherche, aucune évaluation sur la portée et l'efficacité de cette stratégie n'avait été ef-

fectuée par les administrations compétentes. Par conséquent, les objectifs fondamentaux proposés ont été les suivants:

1. **Analyser la conception**, le développement et les résultats de l'intégration et de l'enseignement du PSE depuis son origine à l'échelle nationale, jusqu'à son application à l'échelle des communautés autonomes, et plus concrètement par l'étude d'un cas, dans la province de Malaga (communauté autonome d'Andalousie), d'un centre de formation continue. Quatre scénarios ont été analysés au sein de cet objectif.
  - Conception de la stratégie à l'échelle nationale.
  - Conception de matériels didactiques (à l'échelle nationale et des communautés autonomes).
  - Conception de la stratégie à l'échelle des communautés autonomes (communauté autonome d'Andalousie).
  - Mise en œuvre du programme dans un centre de formation. Corps enseignant. Étude d'un cas à partir d'élèves d'un des cours.
  
2. **Confronter les propositions d'évaluation** conçues pour le PSE, avec celles mises en pratique, et ébaucher d'autres lignes d'évaluation en proposant des indicateurs de sensibilisation à l'environnement ou une batterie de critères de qualité.

L'hypothèse de départ est subordonnée à la recherche de réponses à des questions ayant trait à des thèmes variés. Le premier thème est relatif à la possibilité d'inclure la sensibilisation à l'environnement dans la FPC. L'obligation de dispenser ce programme contribue à faire de l'éducation à l'environnement un outil transversal et fondamental en vue du développement durable. Quelle a été l'évolution suivie pour aboutir à cette proposition éducative pionnière au sein de la formation professionnelle? Quelles sont les techniques pédagogiques à employer pour parvenir à une sensibilisation à l'environnement?

Peut-on parvenir à une sensibilisation à l'environnement en neuf heures? Quels sont les contenus conceptuels à assimiler? Quels sont les valeurs et les changements de comportement souhaitables? Comment parvenir aux changements de comportements et de valeurs? Quelles sont les aptitudes à acquérir de la part des élèves? Quelle serait l'approche stratégique la plus appropriée? Existe-t-il un plan de communication et de développement?

D'autres questions ont également été soulevées, notamment:

- Comment intégrer le PSE dans la dynamique du cours?  
Le concept d'intégration est associé à un travail transversal. Comment procéder compte tenu de la dynamique bureaucratique et d'enseignement de ces cours?

- Comment introduire et évaluer un code de bonnes pratiques environnementales dans la dynamique du cours?  
Cette application requiert l'implication du professeur de la spécialité, ainsi que celle des gérants du centre de formation.
- Qui doit être chargé de dispenser le PSE?  
Bien que les professeurs de la spécialité soient en principe les personnes responsables, le défaut de préparation de ces derniers dans le domaine environnemental, et la difficulté conceptuelle et méthodologique du thème, recommandent de confier cette mission à des éducateurs à l'environnement spécialisés.
- Comment et que peut-on évaluer dans le PSE?  
L'on peut évaluer les contenus conceptuels, les contenus liés aux procédures et aux comportements. Néanmoins, il convient d'étudier certains objectifs au terme de l'action éducative, comme par exemple l'acquisition des bonnes pratiques environnementales (BPE) dans la dynamique du cours ou dans le métier des élèves.  
Pour évaluer la création et l'application du programme, divers acteurs, experts et responsables ont été élus (graphique 1, voir annexes).

Le présent travail de recherche a fait appel à la méthodologie qualitative interprétative, compte tenu de l'inexistence jusqu'à ce jour d'outil d'évaluation employé aux fins de l'application de ce programme, de l'absence d'enregistrements d'évaluation de la part des équipes psychopédagogiques et du défaut d'incidence de l'évaluation de ce programme sur l'évaluation globale des différents cours. Il a été posé un problème de recherche à caractère descriptif, axé sur la transformation d'une certaine réalité sociale.

Les outils de recherche qualitative interprétative utilisés ont été l'entretien approfondi non structuré et l'étude d'un cas (de type plus descriptif qu'interprétatif) au moyen d'un questionnaire, en tant qu'outil de complément, de vérification et de validation des résultats des entretiens. Le tout a été complété par une analyse documentaire exhaustive, reposant sur l'observation directe et un cahier de terrain tenu par l'auteur.

Dans le cadre théorique de référence, on insiste sur le concept de durabilité et sur ce que signifie réorienter l'éducation vers celle-ci, en établissant une différence entre la durabilité de l'apprentissage et l'apprentissage de la durabilité. Pour l'approche transversale visée, il a été nécessaire un travail transdisciplinaire associé à l'application de principes constructivistes dans le cadre d'une approche systémique. La recherche de connexions avec les stratégies d'éducation à l'environnement et au développement durable n'en est pas moins importante. La typologie des centres de formation, le profil des enseignants, les caractéristiques des élèves, et le modèle d'évaluation sont des facteurs qui ne passent pas non plus inaperçus et qui conditionnent la nais-

sance de réflexions, de conclusions et de propositions, comme par exemple un système d'indicateurs de sensibilisation à l'environnement, à la manière d'une batterie de critères de qualité.

L'hypothèse de départ tient compte du fait que, bien que le PSE constitue une occasion idéale, il n'en demeure pas moins qu'il est très difficile d'atteindre certains des objectifs fixés, compte tenu de la façon dont ils sont posés. Le programme requiert une reformulation fondée sur l'évaluation approfondie.

## Cadre théorique de référence

L'intégration de la culture environnementale dans les différentes pratiques professionnelles de la FPC constitue un défi d'unification qui peut être atteint progressivement, ce qui signifie également, sous la perspective d'une planification cohérente, que cette même culture environnementale doit s'infiltrer dans les différents échelons de la prise de décisions et que cette stratégie doit être mise en œuvre d'une manière coordonnée entre deux systèmes, administrations et domaines d'action: le système environnemental et le système socioprofessionnel. Concilier l'écologie et l'économie constitue un thème fréquent de débat depuis que la conférence de Rio en 1992 a popularisé le concept de développement durable, pour lequel il existe différentes acceptions.

Il s'agit d'une question d'approche: ou bien l'environnement est une variable de plus au sein du système économique, jugé conventionnel, classique, et qui n'internalise pas les coûts environnementaux, (Carpintero, 2005, p. 16), ou bien c'est l'économie qui dépend de l'écologie, de la biosphère, dont les lois (physiques et biologiques) déterminent les principes de base sur lesquels repose la société.

La présente étude considère que le défi d'unification de la durabilité aux fins de l'exercice des différents emplois requiert des approches conceptuelles devant faire l'objet de consensus autour de différents concepts tels que la durabilité, l'environnement, le développement durable, le tout, dans les différents stades de la prise de décisions. Selon Álvarez et Vega (2005, p. 2), cette construction n'est pas envisageable à partir d'un quelconque modèle, dans la mesure où les objectifs à atteindre et les méthodes pour y parvenir sont subordonnés à l'idéologie qui en constitue la base, ce qui implique la nécessité d'éclaircir ce modèle, dans la mesure où toute proposition éducative exige la concrétisation préalable d'un corps théorique.

## Le paradigme de la durabilité. Vers une définition de la durabilité

L'application du PSE à la FPC est une stratégie d'éducation à l'environnement, dont l'objectif fondamental est la consolidation du PSE dans tous les cours de FPC dispensés sur le territoire national à l'horizon 2007. Cependant, comme toute stratégie, ce programme doit reposer sur un processus d'alphabétisation (Tilbury, 2001, p. 1).

Le développement durable consiste à offrir des services environnementaux, sociaux et économiques de base à tous les membres d'une communauté sans mettre en péril la viabilité des systèmes naturels ou créés, ni la viabilité des systèmes sociaux, dont dépend l'offre de ces services. Le développement durable a trait à divers aspects liés entre eux, qui doivent être envisagés conjointement lors de l'analyse des problèmes et de la recherche des solutions.

D'après Mayer (2000), l'idée qu'il existe un rapport entre la crise écologique et les modes de vie et de production sociale se propage de plus en plus. En définitive, il suffit d'accepter *«la necesidad de edificar las bases teóricas, epistemológicas y metodológicas de la EA a partir de su consideración como una ciencia de la Educación Crítica»* (la nécessité de construire les bases théoriques, épistémologiques et méthodologiques de l'éducation à l'environnement (EE) à partir de son caractère de science de l'éducation critique) (Caride, Meira; 2001, p. 214). Sauvé (1999, p. 10) nous rappelle que l'évolution de l'éducation à l'environnement, critique du point de vue social, est décrite par Robotton et Hart, que l'origine de son développement remonte aux années 80 et qu'*«inscribía a la EA en un proceso de análisis crítico de las realidades ambientales, sociales y educativas interrelacionadas (portadoras o reflejo de las ideologías), con el fin de transformarlas»* [elle inscrivait l'EE dans un processus d'analyse critique des réalités environnementales, sociales et éducatives liées entre elles (porteuses ou reflet des idéologies), en vue de les transformer].

Il faut vaincre la résistance au changement par la création d'un processus au cours duquel nous devons prendre conscience des causes de la problématique environnementale au sein de notre société et des possibles voies de solution. *«Para aprender a aprender la complejidad ambiental es necesario desaprender y desujetarse de los conocimientos consabidos»* (Leff, 2000) (Pour apprendre à apprendre la complexité environnementale, il est nécessaire de désapprendre et de s'écarter des connaissances traditionnelles).

La «définition officielle» du développement durable a connu une diffusion progressive depuis la publication, en 1972, d'un rapport élaboré à la demande du Club de Rome intitulé «Les limites de la croissance». Le concept de durabilité est récent. Toutefois, ce consensus déclaré rencontre des difficultés dans la pratique, difficultés qui nous poussent à une réflexion sur l'ambiguïté du concept, et qui contribuent à renforcer la fonction fondamentale de l'édu-

cation envers l'avenir.

Los «principes de Rio» (1992) nous procurent les paramètres permettant de visualiser un développement durable culturellement approprié et localement important pour nos pays, nos régions, nos communautés. Ces principes <sup>(2)</sup> nous aident à comprendre le concept abstrait de développement durable et à entamer sa mise en œuvre fondamentalement par le biais des célèbres Agendas 21. Il convient de signaler l'accord relatif à la stratégie européenne en faveur du développement durable du Sommet de Göteborg, adopté en 2001, qui a donné lieu à une avancée importante au profit de l'intégration des valeurs économiques, sociales et environnementales, en affirmant qu'il est nécessaire que la croissance économique repose sur le progrès social et préserve l'environnement, que la politique sociale nourrisse les résultats économiques et que la politique environnementale soit rentable. Ces définitions qui sont, à leur tour, des engagements pris sérieusement, impliquent des changements profonds dans notre façon de produire, de consommer, de travailler et de rechercher; et logiquement, dans notre façon de former et de préparer par l'intermédiaire de la formation professionnelle. Promouvoir le développement durable signifie modifier et adapter à de nouveaux modèles notre croissance actuelle, de sorte que la société européenne des prochaines années assistera à la façon dont évolueront ses modes de vie et de travail. De là une idée-force, la production et l'emploi. En définitive, la société et le système économique ont besoin d'un nouveau modèle.

La durabilité semble être acceptée comme un terme médiateur conçu pour construire une passerelle sur l'abîme qui sépare les «développementalistes» et les «défenseurs de l'environnement». Nous évoluons dans une ambiguïté conceptuelle de fond lorsque l'on évoque le développement durable ou la durabilité. Cette ambiguïté ne peut être effacée par de simples retouches terminologiques. «Sustainability» est un terme anglais qui se traduit par soutenabilité ou durabilité. Il existe un large consensus relatif aux trois dimensions de la durabilité: environnementale, sociale et économique. En définitive, il s'agit d'un développement compatible avec l'environnement qui ne dépasse pas la «capacité de charge des écosystèmes», économiquement durable et viable pour la population autochtone résidente, apportant des bénéfices à long terme liés à l'amélioration environnementale et sociale de la région; et socialement durable en tant que pratique de l'équité.

---

(2) Ces principes comprennent notamment l'environnement, l'approche d'avenir, la qualité de vie, l'équité, le principe de précaution, la pensée holistique.

## Réorienter l'éducation vers la durabilité: signification dans la pratique

La décennie 2005-2014 a été déclarée par l'ONU la décennie pour l'éducation en vue du développement durable. Le paradigme actuel de l'éducation doit évoluer en ce qui concerne certains aspects fondamentaux: il faut à présent penser davantage en termes d'apprentissage que d'enseignement; d'éducation permanente et continue tout au long de la vie; l'éducation doit être multidisciplinaire, sensible au genre et à la diversité, elle doit être participative ...

Ce programme de sensibilisation à l'environnement dans le cadre de la formation professionnelle représente un pas très important, car il constitue un exemple pratique de la façon de réorienter l'éducation vers la durabilité.

La présente étude attire l'attention sur la conception de la stratégie contenue dans le document intitulé «*La Integración del Medio Ambiente en las Acciones Cofinanciadas por el Fondo Social Europeo*» (L'intégration de l'environnement dans les actions cofinancées par le Fonds social européen) (Réseau d'autorités environnementales, Valence 1999). De même, elle analyse les matériels didactiques et la mise en œuvre du programme de formation par des centres de formation, moyennant l'étude d'un cas à Malaga (communauté autonome d'Andalousie) avec un corps enseignant dont nous analysons le profil professionnel. L'étude de cas est axée sur «l'avant» et «l'après» des neuf heures de formation du PSE appliqué à un cours de cuisine.

Cependant, l'évaluation des attitudes et des comportements des élèves après neuf heures de formation, et surtout tout au long du cours et au terme de celui-ci, nous pose certains problèmes méthodologiques qui échappent à la dimension temporelle de la présente étude. Par conséquent, l'étude du changement de comportement, comme le signalent Alvarez, Gutiérrez et Perales (1996, p. II), «*debe ser una línea prioritaria de investigación y de innovación didáctica, en el caso de la EA resulta absolutamente imprescindible ... Para poder desarrollar una metodología asociada con la enseñanza – aprendizaje de actitudes ambientales, como paso previo, debemos conocer en qué consisten aquellas, cómo se adquieren y cómo determinan nuestras acciones, además de cómo se evalúan*» (doit être une ligne prioritaire de recherche et d'innovation didactique, [qui] dans le cas de l'EE se révèle absolument indispensable... Pour pouvoir développer une méthodologie associée à l'enseignement – apprentissage d'attitudes environnementales, en tant qu'étape préalable, nous devons savoir en quoi consistent celles-ci, la façon dont elles sont acquises et la façon dont elles déterminent nos actions, en plus de la manière de les évaluer).

L'un des défis consiste à déterminer la façon de faire face à l'intégration du développement durable (UNESCO, 1998, p. 42-43). Michael Härte, so-

ciologue et membre du comité scientifique de l'Institut fédéral pour la formation professionnelle de Berlin, signale dans le chapitre consacré à l'éducation à l'environnement et à la formation, que:

«La protection environnementale effective dépasse la simple application de connaissances technologiques et l'exécution de réglementation. Pour agir avec intégrité environnementale, il est de la plus haute importance que les individus comprennent les conséquences de leurs propres actions.»

Ce document signale également que le Cedefop a mené en 1997 une recherche articulée autour de deux axes:

- étude de l'impact des changements liés à l'environnement sur le marché du travail,
- étude de la relation entre les changements observés et les nouvelles compétences émergentes.

La mobilisation vers un nouveau paradigme implique la nécessité d'une révision préalable des valeurs dans la mesure où la durabilité ne consiste pas uniquement en un nouveau concept (Folch, 1998, p. 33-36). Il existe une nécessité de renforcer et de partager la responsabilité d'éduquer en faveur de modes de vie durables au sein d'un vaste éventail de groupes sociaux. (Tilbury, 2001, p. 67; UNESCO, 1997).

Face au modèle associationniste de l'apprentissage (García, 2004, p. 92), il est appliqué des principes constructivistes, tels que le relativisme de la connaissance, sa construction conjointe, les personnes en tant qu'agents actifs de leur propre apprentissage et le contrôle de celui-ci.

La transversalité en tant que partie du processus est également très importante. Dans la conception de la stratégie à l'échelle nationale du PSE (Réseau d'autorités environnementales, Seeda et Analiter, 2001, p. 11), il est dit ce qui suit:

«Sans aucun doute, l'un des aspects fondamentaux de ce programme est représenté par sa transversalité, c'est-à-dire les critères de sensibilisation à l'environnement doivent être présents tout au long du cours...»

Il s'agit d'un effort visant à rompre le mécanicisme, comme unique mode d'acquisition de la connaissance, en le remplaçant par l'holisme, la théorie générale des systèmes de Bertalanffy ou les principes de la complexité de Morin. (Pujol 2003, p. 18).



## Formation professionnelle continue. Environnement et emploi

Au sein de la FPC, il est considéré de nos jours que la gestion environnementale est indispensable pour l'exercice de toute activité ayant une incidence sur l'environnement. Cela suppose une analyse du point de vue législatif, occupationnel et compétentiel pour les divers secteurs liés à cette nécessité de minimiser les risques environnementaux.

Par ailleurs, les apports et les études dans le cadre européen insistent et soulignent les principales préoccupations en matière environnementale et dispensent des recommandations pour la réalisation de politiques actives et appliquées à tous les agents impliqués dans la définition, la mise en œuvre et l'évaluation de politiques environnementales, ainsi que pour la recherche de thèmes liés à ce domaine, sur les plans local, régional et global.

La Commission européenne situe de nouveaux gisements d'emploi dans les domaines de «gestion des déchets», «gestion de l'eau», «protection et entretien des zones naturelles» et «contrôle de la pollution et gestion environnementale».

Les écosystèmes urbains, la pollution atmosphérique, l'eau potable, les eaux résiduelles, le sol urbain, le climat, les déchets, le bruit, le trafic, les systèmes de gestion environnementale municipale, etc. créent une série d'activités à caractère économique et productif, qui sont rassemblées dans la division de compétence dénommée gestion environnementale et qui concerne divers secteurs, d'où son caractère intersectoriel et sa transversalité (INCUAL – Arbizu, 2002, p. 74-82).

Les nécessités éducatives imposées par le défi de l'environnement présentent au moins cinq dimensions (INEM, 2003a), liées chacune aux forces économiques et institutionnelles:

1. Secteur de production environnementale.
2. Secteur environnemental de la connaissance. L'essor de son développement résulte non seulement de l'émergence de nouvelles fonctions sociales d'importance stratégique, mais aussi de la demande croissante de services d'environnement de la part du secteur environnemental.
3. Introduction de nouvelles fonctions et instances de la modernisation écologique du processus productif dans les activités traditionnelles (départements et divisions de l'environnement) et l'administration.
4. La propre adaptation des administrations publiques et des organisations sociales à un cadre institutionnel et social écologiquement plus sensible.
5. Le changement du paradigme technologique implique une nouvelle culture du travail et l'adaptation des aptitudes de tous les travailleurs de l'organisation. La sensibilisation et la qualification environnementale chercheront à atteindre quasiment la totalité des effectifs, avec adaptation des exigences éducatives requises par le changement total de routines.

Un autre aspect auquel nous devons prêter attention est la façon de réaliser la transition vers la durabilité. En ce sens, ce PSE est une contribution de très grande valeur.

## Sensibilisation à l'environnement dans la FPC. PSE

Pour le développement et la mise en œuvre du programme, le Réseau d'autorités environnementales a élaboré un document stratégique. Le Réseau d'autorités environnementales trouve son origine dans la propre politique de l'Union européenne en matière d'environnement, et traduit le résultat concret des dispositions visées dans le règlement-cadre 2081/93/CEE concernant les missions des Fonds à finalité structurelle, lequel établit que les États membres associeront les autorités environnementales à la préparation et à l'exécution des plans et des programmes de développement régional financés à l'aide des Fonds communautaires.

À cet effet, la Commission européenne a encouragé, dans tous les États membres, la création de réseaux d'autorités environnementales.

Étant donné que l'une des missions confiées au Réseau d'autorités environnementales consiste en la détermination des besoins de formation et d'information des différents secteurs d'activité économique et des administrations régionales et locales pour améliorer les interventions des Fonds structurels, en garantissant ainsi l'application de la politique communautaire d'environnement visée dans le cinquième programme (le sixième programme est d'ores et déjà en vigueur), il est proposé d'intégrer l'environnement dans toutes les actions cofinancées par le Fonds social européen pour la période 2000-2006.

Dans la communauté autonome d'Andalousie (de même que dans d'autres communautés autonomes), le département de l'emploi et du développement technologique propose, dans l'arrêté du 12 décembre 2000 publié au *BOJA* n° 146, relatif à la convocation et à la mise en œuvre des programmes de formation continue, d'intégrer à tous les cours de FPC un programme de sensibilisation à l'environnement. Il est passé commande de l'élaboration de matériels didactiques et de manuels de bonnes pratiques environnementales. Les centres de formation, quant à eux, louent les services d'éducateurs à l'environnement pour dispenser le PSE et les élèves de cours de différentes spécialités reçoivent les neuf heures de formation.

## Méthodologie et instruments de collecte de données

Les instruments de recherche qualitative interprétative qui ont été employés pour évaluer le développement et l'intégration du PSE dans la FPC sont les suivants:

- l'entretien approfondi non structuré;
- l'étude d'un cas (de type plus descriptif qu'interprétatif) par le biais d'un questionnaire;
- l'observation; le cahier de terrain;
- l'analyse documentaire.

La création et le développement du programme ont été évalués et, pour ce faire, divers acteurs, responsables et experts des phases énoncées, ont été élus.

Les personnes expertes interrogées appartiennent à différents niveaux. Niveau 1: responsables / experts en matière de conception de la stratégie nationale, appartenant à l'administration de l'État et à celle d'une communauté autonome.

Niveau 2: responsables / experts de l'élaboration des matériels didactiques.

Niveau 3: responsables / experts en matière de conception de la stratégie à l'échelle de la communauté autonome d'Andalousie.

Niveau 4: responsables / experts du processus d'enseignement - apprentissage du PSE dans un centre de formation.

Les niveaux 1 et 3 sont plus en rapport avec la gestion de programmes et disposent de ressources économiques et d'une certaine capacité de prise de décisions.

Les niveaux 2 et 4 sont plus en rapport avec l'éducation. L'échantillon choisi du niveau 2 est en relation avec les éducateurs à l'environnement qui conçoivent des matériels didactiques en suivant les directives des niveaux 1 et 3 (graphique 1) (voir annexes).

Les questions de l'entretien approfondi, posées à 11 professionnels, sont axées sur la conception, l'évolution et l'évaluation du programme, à différents niveaux, dans un centre de formation et auprès des élèves. L'entretien réalisé est celui contenu dans le tableau 1 (voir annexes).

Un système de catégories ouvert (tableau 2) (voir annexes) et une codification manuelle ont été créés, en assignant des mots, des phrases, des thèmes ou des paragraphes à chacune des catégories établies, qui sont les suivantes:

### **1. Professionnalisation (en rapport avec les questions 1, 2 et 3).**

Déterminer le degré de professionnalisation et d'expérience des personnes interrogées en matière d'EE et de FPC et le degré de relation avec le PSE. Notre travail se rapporte à l'expérience professionnelle des responsables experts de la conception de la stratégie à l'échelle nationale et de la communauté autonome, des responsables experts de l'élaboration des matériels didactiques et des responsables experts du centre de formation en ce qui concerne la coordination et l'enseignement.

#### *Sous-catégories*

- 1.1. Fonction actuelle
- 1.2. Expérience préalable
- 1.3. Diplôme et formation
- 1.4. Relation avec le PSE

### **2. Conceptualisation (en rapport avec les questions 4, 5, 9, 10).**

Degré de connaissance et notion des professionnels dans les différents domaines signalés, concernant la signification de l'éducation et la sensibilisation à l'environnement (définition, utilité, évolution et problèmes entravant l'évolution et, le cas échéant, intégration dans la dynamique de la FPC).

Possibilités et outils mis en œuvre pour l'évaluation des connaissances et des changements d'attitudes pendant et après la réalisation des cours, ainsi que des difficultés rencontrées.

Nous cherchons à dresser une liste d'éléments pouvant représenter des critères de qualité aux fins de fixer un contrôle des processus de sensibilisation à l'environnement liés à ce programme et de les comparer avec les réponses, et pouvant servir de propositions pour un modèle d'évaluation.

#### *Sous-catégories*

- 2.1. Concepts et connaissances
- 2.2. Actions et objectifs
- 2.3. Problèmes
- 2.4. Évolution
- 2.5. Indicateurs de sensibilisation à l'environnement

### **3. Institutionnalisation (en rapport avec les questions 6, 7, 8)**

Création, développement et consolidation de la proposition du PSE. Il s'agit de voir également les possibilités et le degré d'incorporation des bonnes pratiques environnementales à la dynamique des centres de formation et des divers cours de formation continue des différentes familles professionnelles puisqu'il s'agit du principal objectif. Possibilités d'existence de

stratégies de développement durable, en faveur de l'éducation à l'environnement, à l'échelle nationale et de la communauté autonome, qui constituent les piliers fondamentaux de l'institutionnalisation du programme, de même que le sont d'autres documents stratégiques tels que le sixième programme d'action communautaire pour l'environnement et l'existence de la décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014).

### *Sous-catégories*

- 3.1. Création et développement
- 3.2. Possibilités
- 3.3. Difficultés

En ce qui concerne les entretiens, nous présentons les données dans trois tableaux, un par catégorie (tableaux 1, 2 et 3) (voir annexes).

Afin de compléter l'étude, un cours de cuisine de FPC (d'une durée de 900 heures) a été sélectionné. Parmi tous les emplois possibles, le choix s'est porté sur celui-ci du fait que le métier est très concerné par les facteurs environnementaux: biodiversité et espaces naturels, eau, déchets, énergie, air.

Par ailleurs, le secteur du tourisme est devenu l'un des piliers de l'économie espagnole. L'hôtellerie emploie plus d'un million de personnes, représentant ainsi l'une des branches d'activité comptant le plus grand nombre de travailleurs sur l'ensemble des emplois. Il existe plus de 250 000 entreprises au sein du secteur de la restauration.

En vue de l'étude d'un cas, le choix s'est porté sur un cours de cuisine au cours duquel les élèves ont reçu un questionnaire contenant des questions liées aux objectifs conceptuels à atteindre. Les objectifs d'attitude et de comportement doivent faire l'objet d'une autre étude couvrant des échelles temporelles différentes de celles de l'étude citée.

Le nombre de questions s'élève à quatorze. Cinq d'entre elles sont liées aux objectifs généraux, et neuf autres aux objectifs spécifiques.

Les données de l'étude de cas ont été enregistrées moyennant transcription des réponses dans des tableaux de manière à les comparer avant (pré-questionnaire) et après (post-questionnaire) le cours de formation. Les membres du groupe sélectionné ont reçu le même questionnaire avant et après la période de formation de neuf heures, sans savoir qu'ils allaient devoir y répondre en deux occasions (tableau 3) (voir annexes).

## Analyse des données, débat et interprétation

Concernant la professionnalisation, les diplômes et expériences souhaitables doivent appartenir aux domaines environnemental et socioprofessionnel afin que les opinions et les décisions soient contextualisées dans le champ de la formation professionnelle continue et dans celui de l'éducation à l'environnement pour la durabilité. Nous jugeons également indispensable une coordination et une implication de la part des administrations compétentes sur les trois niveaux, qui sont ceux reflétés dans la sélection de l'échantillon: national, régional, local.

La conception de cette stratégie fait partie de ce qu'il convient d'appeler un «système de gestion partagée». L'on peut s'attendre à ce que les fonctions et les tâches assignées à la catégorie et au niveau professionnel de chaque niveau de responsabilité soient distinctes, mais à ce que celles-ci puissent partager à présent et à l'avenir certains aspects de l'application du PSE. Or, en dépit de la qualification de l'échantillon sélectionné, il s'avère que nous ne trouvons pas de fonctions et de tâches spécifiques du suivi et de l'évaluation de son application.

La formation et le diplôme des responsables dont les tâches et les actions incluent entre autres l'enseignement (notamment le PSE) et la conception de matériels d'EE présentent des caractéristiques environnementales; la plupart ne possède aucun bagage académique et aucune expérience dans le domaine socioprofessionnel. Dans les niveaux incluant plus spécifiquement les gérants, les décideurs et leurs assesseurs, l'absence d'expérience et de formation environnementale est quasiment totale.

La conceptualisation a également fait l'objet de nos réflexions. Notre option est liée à une éducation durable au cours de laquelle l'apprentissage est conçu comme un processus de changement et comme une période pendant laquelle l'accent est mis sur la capacité de construire des communautés et des institutions durables et en action. Les résultats indiquent que les éducateurs présentent une idée plus claire de cette vision transformatrice de l'éducation. Cependant, il ressort une opinion commune, à savoir la nécessité de fixer comme objectif l'amélioration de l'environnement à travers le métier et de définir le code des bonnes pratiques environnementales comme action pour y parvenir. Les documents stratégiques du Réseau d'autorités environnementales ainsi que les matériels didactiques élaborés à l'échelle nationale et à l'échelle des communautés autonomes explicitent pour leur part les objectifs à atteindre. Ce fait contraste avec le défaut de mention expresse aux objectifs de comportement dans le document du programme du PSE, de la part des services publics en matière d'emploi (voir <http://prometeo.us.es/recursos/guias/formacioncompl/FC-AM02.doc>).

Dans des domaines propres à la gestion, l'idée prédominante est qu'il s'agit

d'un processus visant à intégrer l'environnement à la réalité de la formation continue et à chaque spécialité. Seul un des responsables fait plus explicitement référence à la prise de conscience et à l'incorporation d'habitudes. Dans les niveaux propres aux éducateurs qui sont en contact avec des processus éducatifs axés sur les personnes, les idées liées aux changements de valeurs et de comportement foisonnent, y compris l'idée de la nécessité d'une transformation pour progresser vers un nouveau paradigme socio-économique sur la base du développement durable.

Dans ces deux niveaux (gérants et éducateurs), le manque, voire parfois l'absence totale de préparation initiale des professeurs sur les questions environnementales, sont conceptualisés comme un problème fondamental. Par conséquent, il semble que les éducateurs à l'environnement professionnels soient les mieux placés pour exercer cette fonction, ainsi que pour assurer les cours de spécialisation au profit des autres professeurs et du reste du personnel technique. Ce programme pourrait être dispensé par les professeurs titulaires du cours sous réserve d'être en possession du diplôme universitaire ou d'aptitude professionnelle équivalent, mais compte tenu du défaut de formation en matière d'environnement du corps enseignant en général, il est difficile d'atteindre des objectifs conceptuels et plus encore des objectifs de comportement. Dès lors, il est indispensable que cette formation environnementale soit assurée et nous entendons que les actions d'amélioration relative à la qualité des formateurs et du processus peuvent être diverses et complémentaires.

L'importance de ce PSE est manifeste dans la phase de conception de la stratégie. Cependant, celle-ci ne planifie aucune action tendant à sa mise en valeur par les différents acteurs, c'est-à-dire à la compréhension et à l'acceptation de son importance et au renforcement d'un caractère protagoniste actif dans l'intégration de celle-ci.

Par ailleurs, il n'existe aucun mécanisme permettant d'évaluer les changements de comportement et l'acquisition des bonnes pratiques environnementales pendant les différentes formations professionnelles ni à l'issue de l'enseignement du programme.

L'institutionnalisation est tout aussi importante. Il existe un plan stratégique de création et de développement, n'ayant fait l'objet d'aucune évaluation jusqu'à ce jour. Ce plan de création et d'application ne met pas l'accent sur la nécessité d'informer et de former des niveaux de gérants et d'éducateurs, ni sur la nécessité d'entreprendre des actions visant à sensibiliser et à prédisposer à capter l'importance de ce PSE, ou encore la nécessité de dispenser les connaissances et aptitudes de base en vue de la compréhension de la problématique environnementale et sa contribution à la résolution du problème dans le domaine propre à chaque responsable.

Aussi bien du point de vue du niveau des gérants que celui des édu-

cateurs, le soutien et le contrôle par les administrations et la coordination entre elles sont considérés comme des éléments clés. Or, comme nous l'avons signalé dans la conceptualisation des problèmes, ce soutien et ce contrôle sont actuellement inexistantes alors qu'il existe une demande dans tous les domaines. Les deux niveaux jugent importante l'évaluation des objectifs d'apprentissage par les élèves et ceux liés à l'acquisition de certaines BPE, tout au long du cours et lorsque l'élève intègre un poste de travail. Cependant, il convient de distinguer clairement les différentes parties du processus éducatif et de concevoir des instruments nécessaires. Il ressort dans ce domaine une carence. L'inexistence de proposition d'évaluation ayant une incidence sur l'évaluation de l'acquisition d'objectifs d'attitude et de procédures à plus long terme constitue une autre carence. Il est nécessaire de mettre en place une évaluation de la conception et des besoins. En ce sens, la présente étude représente une contribution importante.

Il est certain que la création et l'application requièrent des éducateurs à l'environnement dotés d'expérience afin de permettre au processus d'acquérir un degré d'institutionnalisation remplissant les critères de qualité auxquels nous avons fait référence dans la sous-catégorie d'indicateurs de sensibilisation à l'environnement, avec la création par exemple d'une base de données d'experts en rapport avec le programme, rendant dès lors nécessaire la création d'un profil professionnel d'éducateurs à l'environnement.

L'évaluation du PSE en tant que telle et la réussite des objectifs moyennant un système de contrôle et de qualité se présentent comme des difficultés dans la dynamique du PSE, notamment à l'égard de l'avenir et de l'institutionnalisation. Cependant, l'évaluation, comme nous l'avons vu, présente quatre rubriques bien différenciées et doit constituer un fil conducteur du processus à différents stades. Que ce soit aux niveaux de la gestion ou de l'éducation, l'évaluation est envisagée essentiellement par rapport aux objectifs d'apprentissage de la part des élèves et par rapport à l'acquisition de certaines BPE, tout au long du cours et lorsque l'élève trouve un emploi. Néanmoins, il convient de différencier clairement les différentes parties du processus d'évaluation et de concevoir des instruments nécessaires.

## Conclusions générales de l'étude de cas

L'étude de cas, réalisée également en tant que méthode de validation, a permis de vérifier que l'enseignement de PSE par le professeur (en l'occurrence spécialisé dans les questions environnementales) n'a pas servi à éclaircir le concept d'environnement, ni à élucider les causes, les conséquences et les solutions de nombreux problèmes environnementaux locaux, régionaux



ou mondiaux, particulièrement significatifs dans la spécialité de cuisine, tels que les problèmes liés aux consommations d'eau, d'énergie et la création et l'utilisation de produits toxiques ou non biodégradables.

Il convient de préciser qu'aux fins de l'élaboration du questionnaire distribué aux élèves et de l'analyse des données recueillies, il a été tenu compte des matériels didactiques publiés par le Réseau d'autorités environnementales et par la communauté autonome d'Andalousie, ainsi que des manuels de bonnes pratiques édités par les services publics de l'emploi en ce qui concerne la restauration.

Ainsi, par exemple, la réutilisation des huiles ne fait l'objet d'aucune évaluation dans les réponses; cependant, la moitié des élèves envisage l'utilisation de conteneurs étanches pour la collecte et la remise d'huiles aux gérants autorisés. Il n'en est pas ainsi dans les réponses concernant la réutilisation ou le recyclage, en tant qu'engrais, de la matière organique.

Dès lors, le PSE ne semble pas avoir été utile pour indiquer la voie à suivre en matière de législation (de sanction et de prévention), ni pour souligner la nécessité d'investissements dans des solutions technologiques, ou la nécessité d'affecter des fonds à ce type de mesures. Il ne ressort aucune connaissance liée à l'existence de la figure du délit écologique dans le code pénal, ainsi qu'aux mesures de sanction associées, ou encore à la réglementation volontaire en rapport avec l'écogestion (ISO 14.000, système EMAS), ni aucune connaissance concernant la réponse individuelle par le biais d'une prise de conscience et d'un comportement responsable.

Le défaut de prise en compte, dans les réponses des élèves, des mesures d'économie liées à l'énergie est très significatif; la moitié des élèves ne connaissent pas les énergies renouvelables, ni leur signification. Les mesures et les dispositifs d'économie d'eau sont très peu connus. Cependant, bien que dans un premier temps le groupe ignore totalement la signification des trois «R» (réduire, réutiliser, recycler), dans un second temps, il se montre capable tout au moins de les nommer. La réutilisation ou le choix des emballages retournables, en tant que bonne pratique pour la réduction des emballages, ni sont connues avant ni mentionnées après le programme de sensibilisation à l'environnement.

## Conclusions générales.

### Propositions et recommandations

1. L'hypothèse de départ est confirmée. Le modèle éducatif dans lequel s'inscrit la programmation du PSE est celui d'une Éducation au développement durable. Cependant, pour parvenir à atteindre les objectifs tels qu'ils sont posés, il est important de mettre l'accent sur la durabilité du processus

- d'apprentissage et non seulement sur l'apprentissage du développement durable. Il est nécessaire de poser une reformulation du programme.
2. La durabilité du processus d'apprentissage requiert une vision systémique globale, une pensée complexe et l'application de principes constructivistes.
  3. Le PSE représente une possibilité matérialisée dans tous les cours de FPC.
  4. Il est nécessaire d'intégrer un code de bonnes pratiques environnementales à la dynamique des cours, mais également dans les centres de formation et dans les entités promotrices.
  5. Le défi d'unification du développement durable dans l'exercice des différents emplois requiert des approches conceptuelles objet de consensus de la part de tous les acteurs impliqués.
  6. Il existe deux domaines d'expérience qui doivent faire partie du dialogue de cette action. Les experts en éducation à l'environnement doivent posséder une expérience et/ou une formation dans le domaine socioprofessionnel, ainsi que de la réalité de la FPC. Les experts dans les domaines de la gestion socioprofessionnelle doivent posséder une expérience et/ou formation dans le domaine de l'éducation à l'environnement.
  7. Les éducateurs à l'environnement sont suffisamment préparés pour dispenser ce PSE avec des garanties, mais il est nécessaire d'encourager et de compter sur tout le collectif de professeurs des différentes spécialités, dans la mesure où ils sont chargés de veiller au processus d'application du code BPE.
  8. Dès lors, des actions de formation et de sensibilisation sont nécessaires:
    - à l'intention des formateurs des différentes spécialités et des éducateurs à l'environnement,
    - à l'intention des responsables d'entités promotrices et de centres de formation.
  9. La création d'une assistance technique permanente sous la direction de l'administration compétente ou d'une entité pertinente peut représenter un progrès significatif.
  10. La consolidation/institutionnalisation de ce programme lors de la phase suivante, 2007-2013, nécessite l'incorporation de critères de qualité et l'application d'un modèle d'évaluation globale <sup>(3)</sup>, respectant l'approche proposée dans le programme, une approche systémique et constructiviste.
  11. Création d'un registre de «formateurs à l'environnement» agréés par l'autorité environnementale.
  12. Ce PSE peut constituer un instrument permettant d'avancer dans l'intégration de l'environnement dans les politiques publiques.

---

<sup>(3)</sup> Se reporter à l'annexe 2: Batterie de critères de qualité. Proposition d'un système d'indicateurs de sensibilisation à l'environnement.

13. L'étude de cas que nous avons menée dans le cadre de la présente étude démontre et étaye la majorité des conclusions dégagées. La mise en œuvre du PSE n'a pas permis d'éclaircir le concept d'environnement, ni d'éclaircir certains concepts, tels que la surpopulation et le gaspillage énergétique, ou la pollution du sol, et n'a été que faiblement utile pour accroître la perception de l'existence de certains problèmes, tels que les déchets, le bruit ou la pollution des eaux, ou encore l'effet de serre, le réchauffement global et la pluie acide.

## Conclusion finale

La FPC reflète les demandes d'emploi nées des divers secteurs de production. Nul doute qu'il est nécessaire d'adapter les activités économiques et productives à la législation et aux normes environnementales. Dans ce contexte, on peut considérer la mise en œuvre du PSE comme une réussite de premier ordre, qu'il est nécessaire de consolider à l'aide de critères de qualité évaluables.

À l'heure actuelle, le ministère du travail et des affaires sociales mène une étude sur le degré de mise en œuvre du PSE dans les différentes communautés autonomes. L'année 2006 constitue l'horizon temporel pour intégrer ce Programme d'une manière généralisée. Les aspects à décrire et à évaluer dans cette étude comparative sont énoncés ci-après:

- les promoteurs: organisme responsable de la mise en œuvre au sein de la communauté autonome;
- données de bilan: types de cours dans lesquels le programme a été mis en œuvre;
- application: application du programme tel qu'il a été prescrit ou modifié (structure, contenu, mode d'enseignement ...),
- matériels didactiques: type de matériels employés, publication de l'un d'entre eux,
- évaluation: quoi, qui, comment et quand?
- intégration environnementale: intégration au reste de la dynamique du cours; utilité et viabilité de ces connaissances et attitudes environnementales dans le développement professionnel de l'élève;
- formateurs: profil du formateur;
- formation des formateurs: réalisation d'un cours de formation de formateurs;
- services de soutien complémentaires: existence d'un soutien technique, assistance, etc.
- centre de formation: façon dont a été impliqué le centre de formation et degré d'application d'une bonne pratique environnementale.

## Bibliographie

- Alvarez Suarez, P; Vega Marcote, P. *Planteamiento de un marco teórico de la educación ambiental para un desarrollo sostenible. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2005, 4. 1. article 4. Disponible sur Internet: [http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen4/ART4\\_Vol4\\_N1.pdf](http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen4/ART4_Vol4_N1.pdf) [cité le 6.12.2007].
- Caride, J. A.; Meira, P. A. *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel Educación, 2001.
- Carpintero, O. *Economía ecológica: más allá de la valoración monetaria del medio ambiente. Rev. Ciclos. Cuadernos de comunicación, interpretación y educación ambiental*, 2005, 17, p. 15-18.
- Folch, R. *Ambiente, emoción y ética. Actitudes hacia la cultura de la sostenibilidad*. Barcelona: Ariel, 1998.
- García, J. E. *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Serie Fundamentos N° 20. Colección investigación y enseñanza. Sevilla: Diada, 2004.
- Gutiérrez Pérez, J. *La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid: Editorial La Muralla, 1995.
- INCUAL Instituto nacional de las cualificaciones (Institut nacional des qualifications). Arbizu Echevarri, F. M. (dir.) *Guía sectorial de la formación de profesionales en España*. Madrid: MTAS, 2002.
- INEM. *Estudio de las ocupaciones relacionadas con el cuidado y mejora del medio ambiente*. Étude réalisée par l'Observatoire de l'emploi de l'INEM avec la collaboration d'IMEDES. Instituto nacional d'empleo (Institut national de l'emploi, INEM). Sous-direction générale des services techniques, service de l'observatoire de l'emploi. Madrid: INEM, 2003a.
- Leff, E. *La complejidad ambiental*. México: Siglo XXI editores, 2000.
- Mayer, M. *Complexity, quality and evaluation. A challenge for environmental education*. UNESCO, 2000.
- Pujol, R.M. *Didáctica de las Ciencias en Educación Primaria*. Madrid: Síntesis, 2003.
- Red de autoridades ambientales. *La Integración del medio ambiente en las acciones cofinanciadas por el Fondo Social Europeo*. Valencia: Red de autoridades ambientales, 1999.
- Red de autoridades ambientales, SEEDA, ANALITER. *Programa y guía para la impartición del módulo de sensibilización ambiental*. Madrid: Red de Autoridades Ambientales, 2001.
- Sauvé, L. *La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia integrador*. (L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité. Les propositions du dé-

veloppement durable et de l'avenir viable). *Tópicos en Educación Ambiental*, 1999, 2, p. 7-25.

Sterling, S. *Towards sustainable education: re-visioning learning and change*. In: *Learning for a sustainable future: the role of communication, ethics, and social learning in environmental education*. VIII<sup>e</sup> conférence sur l'éducation au développement en Europe. Gand, 2002.

Tilbury, D. *Reconceptualizando la educación ambiental para un nuevo siglo*. *Tópicos en Educación Ambiental*, 2001, 3, p. 65-73.

UNESCO. *Vocational Education and Training in Europe on the Threshold of the 21st Century* (en préparation du Deuxième Congrès international sur l'enseignement technique et professionnel). Berlin: UNESCO, 1998.

## ANNEXE 1

Graphique 1

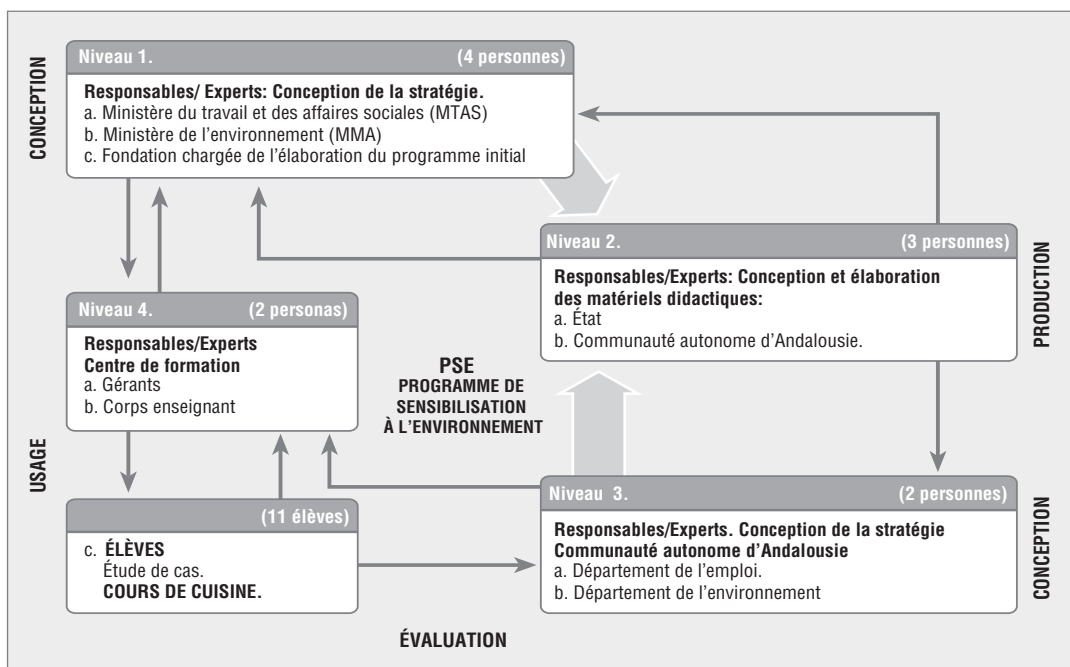


Tableau 1: Entretien

1. Quelles sont les fonctions que vous exercez actuellement dans votre poste de travail?
2. Quel est votre lien avec le Programme de sensibilisation à l'environnement des cours de FPO?
3. Quelle est votre préparation et expérience professionnelle spécifique en rapport avec la formation? Et en rapport avec l'éducation à l'environnement?
4. À votre avis, quelles sont les potentialités et les difficultés rencontrées dans l'enseignement du programme?
5. Quels sont les changements qui ont été réalisés et quels sont ceux nécessaires?
6. Il existe des stratégies dites nationales et régionales, tant en matière d'éducation à l'environnement que de développement durable. Croyez-vous qu'elles ont ou devraient avoir une relation avec le programme mentionné?
7. Quel type de relation existe-t-il ou devrait-il exister entre les responsables de la FPO et les responsables d'éducation à l'environnement de la communauté autonome?
8. Quelle est l'incidence actuelle de l'objectif qui consiste à inclure des comportements durables dans l'activité professionnelle à réaliser pendant le cours lui-même et/ou dans l'emploi futur de l'élève, ou quelle devrait être cette incidence? Comment évaluer cet élément?
9. Quelle est l'incidence de l'évaluation de ce programme dans l'évaluation globale du cours concerné? Quelle devrait-être son incidence?
10. Quels sont les principaux obstacles à surmonter à l'avenir dans l'enseignement du programme (profil des professeurs, utilisation de matériels didactiques, critères d'évaluation des élèves, acquisition des bonnes pratiques environnementales pendant le cours et dans le futur poste de travail de l'élève, etc.)?
11. Souhaitez-vous ajouter un commentaire à ce questionnaire?

Tableau 2

PROFESSIONNALISATION	Fonction actuelle	Expérience préalable	Diplôme et formation	Lien avec le PSE	
CONCEPTUALISATION	Concepts et connaissances	Actions et objectifs	Problèmes	Évolution	Indicateurs de sensibilisation à l'environnement
INSTITUTIONNALISATION	Création et développement	Possibilités	Difficultés		

Tableau 3: Questionnaire

**P.1 EN RAPPORT AVEC LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX**

1. Pour vous, qu'est-ce que l'environnement?
2. Quels problèmes environnementaux de caractère général (planétaire) sont les plus importants à vos yeux?
3. Quels problèmes de caractère régional/local sont les plus importants pour vous?
4. À votre avis, existe-t-il une solution à ces problèmes? En cas de réponse affirmative, comment résoudre ces problèmes? Quelles sont les mesures nécessaires?
5. Selon vous, quel est le rapport entre la cuisine, l'environnement et les problèmes environnementaux?

**P.2 EN RAPPORT AVEC LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES**

1. Donnez deux exemples faisant ressortir la façon dont l'origine et la provenance des produits à partir desquels on élabore la cuisine ont une incidence sur l'environnement.
2. Qu'entendez-vous par les trois «R»?
3. Énumérez deux sources d'énergie renouvelables.
4. Selon vous, que peut-on faire de l'huile usagée?
5. Énumérez cinq produits susceptibles d'être recyclés, d'usage courant dans la cuisine.
6. De quelle façon pourrions-nous diminuer en cuisine les déchets produits par les emballages?
7. Citez des règles environnementales correctes pour l'utilisation rentable de l'eau.
8. Citez des règles environnementales correctes pour l'utilisation rentable de l'énergie.
9. Existe-t-il des produits de nettoyage dans la cuisine, agressifs pour la santé et l'environnement? Quels sont-ils?

Tableau 4

	Fonction actuelle	Expérience préalable	Diplôme et formation	Rapport avec le PSE	
NIVEAU 1	E.1.	Responsable de la division de formation du centre.	Depuis 1999, a reçu et dispensé des cours d'EE.	<i>Licenciada</i> en pédagogie et sociologie.	Être informée des faits liés au programme.
	E.2.	Depuis 6 ans coordinateur-gérant du programme de formation environnementale du MMA-OAPPNN-CENEAM.	23 ans d'expérience pratique en EE.	<i>Licenciado</i> en Sciences biologiques. Technicien d'environnement. Formation spécifique et diverse jusqu'au niveau master.	J'ai participé au groupe de travail pour la création originale du programme et son mode d'implantation. J'ai enseigné ce programme en deux occasions.
	E.3.	Gestion économique dans un cabinet technique d'un secrétariat général du ministère de l'environnement.	Plus de 10 cours de plus de 100 heures de méthodologie didactique (depuis 1993) Cours expérimental de 360 heures en 1998 de formateur occupationnel. Programmation de formation environnementale au CENEAM. Rapporteur, coordinateur, journées, rencontres, ... d'EE.	Instructeur de formation continue de l'INEM depuis 1991. Technicien spécialisé supérieur d'organismes autonomes du ministère de l'environnement, spécialité EE.	J'ai participé au cabinet chargé de son élaboration et de sa correction depuis le commencement jusqu'à sa publication.
	E.4.	Responsable, auprès de l'autorité de gestion, de la coordination des ressources du FSE dans les régions de l'Objectif 1.	Sans expérience spécifique.	Échelle de formation de l'INEM.	J'ai proposé de l'enseigner dans toute la formation cofinancée par le FSE et à l'issue de nombreux efforts, j'ai obtenu gain de cause.
NIVEAU 2	E.5.	Interprétation du patrimoine. Conception et planification. Création d'expositions.	En EE depuis 1985. Entreprise privée liée à Doñana. Moniteur, guide. Enseignant de cours de FPO.	<i>Licenciado</i> en biologie.	J'ai été chargé d'élaborer des matériels didactiques à l'échelle nationale.
	E.6.	Chef de la division de dynamisation sociale de la Fondation depuis l'an 2000. Coordinateur des programmes d'éducation à l'environnement et dynamisation des Agendas 21 locaux.	Technicien d'usage dans le secteur public et responsable des programmes d'EE à Doñana pendant 13 ans. Publications de guides, jeux, articles, scénarios audiovisuels, conférences, professeur FPO, coordination de master en gestion environnementale et développement durable.	<i>Diplomado</i> de professeur des écoles. <i>Licenciado</i> en sciences humaines.	Auteur et coordinateur du matériel de soutien en faveur du PSE et responsable auprès du département de l'emploi. Coordinateur et organisateur de la Journée présentation du PSE en novembre 2004, à Séville.
	E.7.	Conception, organisation et développement des programmes d'EE.	25 années d'expérience en EE.	<i>Licenciado</i> en biologie.	Coordination, conception didactique, rédaction et suivi de l'édition des matériels didactiques en Andalousie.



	Fonction actuelle	Expérience préalable	Diplôme et formation	Rapport avec le PSE	
NIVEAU 3	E.8.	Responsable du département de la divulgation environnementale de la Direction générale d'EE du département de l'environnement de la Junta d'Andalousie. Coordinateur de la revue Aula Verde et DVD Educam.	Sans expérience en Formation. Chef du département de l'environnement pendant 4 ans et chef du département de la divulgation environnementale pendant 5 autres années, en tant que directeur de la revue d'EE Aula Verde, du n° 23 au n° 28, tous deux inclus.	<i>Licenciado</i> en sciences physiques. Licenciado en géographie et histoire.	Nous avons assumé en 2005 de nouvelles compétences en matière d'organisation d'actions de formation sur la base du Fonds social européen (formation continue). Action de formation pour le PSE des cours de FPO pour préparer les formateurs qui dispensent des cours (décembre 2005 à Cadix, Séville et Grenade).
	E.9.	Chef de département de la formation de formateurs au sein de la direction générale de formation pour l'emploi du service andalou d'emploi (depuis 4 ans).	5 ans d'expérience d'enseignement en FPO. INEM, Diputación de Sevilla, Forrem, et autres centres collaborateurs de FPO. Cours pour employés publics à l'IAAP. Technicien de formation (pendant environ 9 ans)	<i>Licenciada</i> en pédagogie. Cours d'expert en organisation, développement et évaluation de la FPO.	Coordination du projet d'élaboration de matériel didactique relatif au PSE des cours de FPO dans la communauté autonome d'Andalousie. Première expérience dans le domaine environnemental.
NIVEAU 4	E.10.	Auxiliaire de coordination l'organisme chargé de l'enseignement de la formation. Planification des cours de surveillance budgétaire.	Sans expérience professionnelle en formation ni en EE. Suit actuellement un cours de Technicien supérieur en prévention de risques du travail et découvre actuellement la matière environnementale.	<i>Graduado Social.</i>	Décide qui dispense le Programme et à quelles dates.
	E.11.	Dispenser le Programme de sensibilisation à l'environnement.	Guide de Jardin botanique. Élaborer du matériel didactique d'EE.	<i>Licenciada</i> en biologie. Formation spécifique sur l'Environnement. Je participe à diverses associations.	Monitrice du Programme.

Tableau 5

	Concepts et connaissances	Actions et objectifs	Problèmes	Évolution	Indicateurs de sensibilisation à l'environnement	
NIVEAU 1	E.1.	Transversalité.	Lier toute la FP à l'environnement le MA.	Formation et prise de conscience initiale des professeurs.	Formation. Conseil. Plan de cohérence dans les centres. Assistance technique.	Transversalité. Rapport avec la stratégie d'EE. BPE suivant familles professionnelles.
	E.2.	Intégrer le thème de l'environnement et de sensibilisation dans des cours de formation continue.	Apprendre et réfléchir sur son métier et l'incidence sur le milieu (ressources, processus, déchets et espaces). Créer des bonnes pratiques environnementales. Formation efficace avec répercussion positive sur la qualité environnementale de notre environnement.	Aucun suivi de mise en œuvre n'a été effectué. Ne pas respecter le nombre d'heures du PSE. Le professeur titulaire spécialiste ne participe pas au processus. Il n'y a pas de plan d'introduction-formation des responsables des organismes ni de professeurs spécialistes.	Chaque communauté autonome a mis en œuvre le programme à son gré, sans coordination. Il faut coordonner la façon de mettre en place le projet. Actions de sensibilisation à l'égard de l'importance du PSE. Le responsable du PSE devrait être le spécialiste orienté, formé et sensibilisé par des éducateurs environnementaux. Relation avec des stratégies d'EE et de DD.	Relation avec stratégie d'EE. Cette matière ne doit pas être considérée sans importance. Relation avec le professeur spécialiste. Élaboration d'un code de bonnes pratiques. Implication des responsables EE de la communauté autonome. Présenter de nouveau le questionnaire à l'élève ultérieurement.
	E.3.	Le PSE doit s'adapter à toute situation de travail.	Pratique et utile. Faible incidence sur le changement de comportements.	Manque de matérialisation pour chaque poste.	Recherche de transversalité au début, à la moitié et à la fin du cours.	Transversalité tout au long du cours. Il doit exister une relation entre responsables FPO et EE. Plus pratique que théorique.

	Concepts et connaissances	Actions et objectifs	Problèmes	Évolution	Indicateurs de sensibilisation à l'environnement	
NIVEAU 2	E.4.	Sensibilisation de base à la portée de tous les travailleurs.	Toute action financée par des fonds structurels, doit être respectueuse de l'environnement.	Aucune ingérence dans les affaires de la communauté autonome.	Il a été proposé une série de changements en avril 2005. Experts de six communautés autonomes. Mise à jour de l'actualisation de la législation recueillie.	Toute action cofinancée par des fonds structurels doit être obligatoirement respectueuse de l'environnement et favoriser le développement durable. Avoir une incidence sur le comportement et l'activité de l'élève.
	E.5.	Éducation professionnelle intégrale.	Atteindre tous les secteurs de la société. Code de bonnes pratiques utile au cours et à l'activité professionnelle de l'élève.	Transversalité dans tout le cours et dans tous les modules.	Le PSE doit être plus long en durée.	La transversalité est nécessaire. Le PSE doit être lié aux stratégies d'EE et de DD. Les responsables de l'EE et de la FPO devraient être en contact.
	E.6.	Durabilité en tant que nouveau paradigme socio-économique. Nouvelle sensibilité sociale. Éducation de valeurs et en faveur de l'action.	Doit impliquer un changement d'attitude et de comportement.	Faible formation des formateurs sur les thèmes de l'environnement. Difficulté d'évaluer des changements de comportement et de BPE.	Nouvelles approches de la FPO. Perspectives de travail et professionnelles des thèmes liés à l'environnement.	Caractère à englober toute l'action humaine. Rapport avec les stratégies d'EE et de DD, et entre administrations du travail et environnementales. Établir BPE.
	E.7.	Il ne peut être évalué la sensibilisation d'une personne à l'environnement après neuf heures de formation.	Augmenter la réceptivité des travailleurs en appliquant les bonnes pratiques dans leur domaine respectif.	Défaut de formation environnementale des formateurs. Impossibilité d'évaluer l'amélioration de la sensibilisation à l'environnement d'une personne après neuf heures de formation d'EE.	Inciter les futurs travailleurs à être plus réceptifs à l'application des bonnes pratiques. L'évaluation pourrait être faite à partir de ressources multiples et sur la base d'une conception efficace réalisée par des spécialistes.	Collaboration entre responsables de l'EE et de la FPO. Évaluer à partir de ressources multiples et sur la base d'une conception efficace.

		Concepts et connaissances	Actions et objectifs	Problèmes	Évolution	Indicateurs de sensibilisation à l'environnement
NIVEAU 3	E.8.	Formation environnementale spécifique pouvant être dispensée pour chacune des spécialités de formation.	Conservation des ressources naturelles et de l'environnement en général, à travers le métier.	Préparation insuffisante des moniteurs ou formateurs en sensibilisation à l'environnement.	Préparer des formateurs de cours de FPO. Les élèves devraient passer un test minimal de bonnes pratiques pour exercer leur activité professionnelle.	Les stratégies d'EE et de DD sont incluses à la fin du programme.
	E.9.	Faire prendre conscience à la population de la nécessité de protéger l'environnement, d'incorporer des habitudes et des comportements environnementaux à la pratique du travail, habitudes et comportements qui peuvent être facilement intégrés à la vie quotidienne.	Acquisition ou modification d'attitudes favorisant la protection de l'environnement dans le domaine du travail pour contribuer au développement durable de la planète.	Le formateur doit être sensibilisé à la protection de l'environnement et avoir à l'esprit toutes les habitudes que cela implique.	L'obligation d'inclure le PSE dans les cours de FPO (auparavant volontaire) et son financement par la direction générale de la formation pour l'emploi. Il faut éviter de dispenser ce module comme une série de contenus.	Intégrer aux contenus de la spécialité de formation. Sur proposition du Réseau d'autorités environnementales énoncée dans le Livre blanc d'EE en Espagne et dans la stratégie andalouse d'éducation à l'environnement (SadEE) (paragraphe 6.5). Coordination entre administrations. Pas uniquement des contenus. Il s'agit de sensibiliser, de développer des attitudes, de faire prendre conscience.
NIVEAU 4	E.10.	Les élèves en perçoivent une idée.	Culture préventive.	Neuf heures semblent insuffisantes. Réticence des élèves qui ne perçoivent pas la relation avec la spécialité choisie. Ignore l'existence des stratégies.	Accroître les contenus et la durée.	Si les stratégies existent, il faut les prendre en considération.
	E.11.	Éducation pour le changement de comportements.	Capable d'atteindre une certaine partie de la population. Prise de conscience, règles de conduite respectueuses de l'environnement, perdurables au cours de l'exercice futur de leur activité et dans leurs habitudes quotidiennes.	Inexistence d'interrelation avec les professeurs titulaires. Devient une activité ponctuelle.	Le corps enseignant doit acquérir certaines connaissances du thème.	Doit être en rapport avec la SadEE. Rapport entre responsables de l'EE et de la FPO. Coordination entre personnes impliquées.

Tableau 6

		Création et développement	Possibilités	Difficultés
NIVEAU 1	E.1.	Nous avons élaboré un plan d'action jusqu'en 2006 en coordination avec le service régional de l'emploi et les syndicats <i>Comisiones obreras</i> et UGT.	Mesures de formation et communication environnementale. Nous avons élaboré 20 codes de bonnes pratiques pour les différentes professions. Cours de formation pour le corps de professeurs.	L'évaluation du PSE et l'atteinte des objectifs.
	E.2.	Mettre en place des audits du travail professionnel des élèves. Enquêtes après une année ou une années et demie sur le processus de formation d'un échantillon significatif.	Intégrer le thème de l'environnement dans tous les cours de FPO.	A une incidence faible, voire nulle, sur l'évaluation globale du cours.
	E.3.	Le PSE devrait représenter 30% de la note du cours.	Renforcer la culture environnementale dans le domaine de la formation.	Il n'existe aucune relation entre responsables FPO et EE.
	E.4.	Si un expert de l'environnement s'en charge, le résultat sera probablement meilleur sur le plan technique et les contrats seront renforcés. Si l'enseignement du cours s'en charge, l'application sera automatique. Satisfaction à l'égard des résultats atteints. L'évaluation doit peser davantage.	La programmation 2007-2013 est en cours de conception. Nous sommes pionniers dans l'application de ce programme en Europe.	L'INEM ne fait pas partie du Réseau d'autorités environnementales, en dépit de l'invitation à y participer, qui lui a été adressée.
NIVEAU 2	E.5.	Elle doit insister sur la minimisation des impacts: économies d'énergie, économie de l'eau, gestion adéquate des déchets.	Il a été déployé de nombreux efforts pour y parvenir. Formation des professeurs en matière d'évaluation et sur la façon d'élaborer le code de bonnes pratiques.	La durée insuffisante. L'évaluation doit avoir une incidence sur celle du cours. L'importance du Programme n'a pas été assimilée.
	E.6.	Réticence à inclure l'EE dans la FPO Différent langage EE et FPO. Conseil continu sur les thèmes de l'environnement. Le PSE doit déteindre sur tous les contenus du cours.	Occasion idéale pour la mise en œuvre de stratégies.	Pour accéder au matériel de soutien sur l'internet. Formation insuffisante des formateurs. Part croissante accordée au volet «biologie» dans la formation à l'environnement Instances de travail et environnementales inconnues.

		Création et développement	Possibilités	Difficultés
NIVEAU 2	E.7.	La décision d'inclure ce PSE est une recommandation émanant du Livre blanc de l'EE et de la SadEE.	La formation en EE elle-même, la FP. Analyser et renforcer la formation dans de nouveaux diplômes liés à l'EE et au domaine du travail.	Manque de cours spécifiques pour l'enseignement du Programme.
	E.8.	Il pourrait être réalisé une enquête «a posteriori» auprès des élèves, en les interrogeant sur les bonnes pratiques environnementales. Il n'a pas été établi de passerelles dont nous aurions eu besoin (entre nous et le département de l'emploi).	Création d'attitudes en faveur de l'environnement des futurs professionnels.	Réticences ou méfiances à l'égard de la réalisation de ces cours. L'évaluation du PSE ne revêt aucune importance dans la note globale du cours.
NIVEAU 3	E.9.	Formation des professeurs en matière environnementale.	Pour l'application de stratégies d'évaluation: conceptions expérimentales ou quasi-expérimentales, échelles d'observation, entretiens avec des formateurs. Comparer le volume de l'investissement dans la formation avec le volume d'économie à l'issue des pratiques durables au sein des entreprises.	Difficulté de mise en place d'une coordination en raison de la complexité des structures administratives. Défaut de culture de responsabilité environnementale dans le domaine du travail. Difficulté pour évaluer l'impact de cette formation (évaluation différée).
	E.10.	J'ignore l'origine du PSE. Un ordre a été donné par la Junta. L'évaluation est actuellement dépourvue de validité au sein de l'évaluation globale du cours. Les bonnes pratiques doivent être appliquées par l'enseignant du cours.	La prise de conscience que cela implique vis-à-vis du futur travailleur d'une entreprise, par le biais de la culture préventive. Spécialisation environnementale des professeurs du PSE.	Le professeur titulaire du cours et l'élève ont le sentiment de disposer de neuf heures en moins. Le professeur titulaire ne connaît ni ne poursuit la formation à l'environnement. Selon moi, l'écologie est synonyme de prix élevé (par exemple, le papier).
NIVEAU 4	E.11.	Assuré par du personnel spécialisé. Soutien et contrôle de la part de l'administration. Suivi postérieur du comportement acquis par les élèves.	L'enseignement du PSE représente une grande réussite tant en matière de formation continue qu'en formation continue. Le devoir pour les entreprises d'assumer des responsabilités environnementales.	Cette matière peut être considérée comme sans importance. Les responsables de la FPO et d'EE devraient entretenir une relation fluide, constante et bidirectionnelle. L'évaluation du PSE n'a pas d'incidence sur l'évaluation globale du cours. Ne reçoit pas l'importance qu'il mérite. Défaut de communication entre les personnes impliquées.

## ANNEXE 2

### BATTERIE DE CRITÈRES DE QUALITÉ. PROPOSITION D'UN SYSTÈME D'INDICATEURS DE SENSIBILISATION À L'ENVIRONNEMENT

#### Indicateurs de conception:

---

1. Relation de cette stratégie avec d'autres, telles que les stratégies régionales d'éducation à l'environnement ou au développement durable.
2. Implication des responsables des communautés autonomes, aussi bien des départements de l'emploi que de l'environnement.
3. Utilisation d'indicateurs de qualité des matériels didactiques conçus pour le PSE.
4. Critères utilisés pour encourager la participation.
5. Une campagne de communication du PSE a-t-elle eu lieu?

#### Indicateurs de processus dans le centre de formation

---

6. Formation introductive des responsables des centres de formation et des professeurs de toutes les spécialités.
7. Élaboration et application d'un code de BPE dans le Centre de formation. Établissement de canaux de participation dans la gestion du centre.
8. Profil du corps enseignant qui assure le cours. Expérience et formation dans les domaines socioprofessionnels et d'éducation à l'environnement.
9. Disponibilité de ressources matérielles appropriées aux critères environnementaux.
10. Adéquation de l'équipement du centre de formation aux critères environnementaux.

#### Indicateurs de processus dans le cours

---

11. Formation intégrale du travailleur. Comportements et attitudes respectueuses de l'environnement, dans le travail et en dehors.
12. Application de principes:
  - a. Constructivisme.
  - b. Approche systémique.
  - c. Transversalité.
  - d. Transdisciplinarité.
13. Amélioration de la compréhension et de l'analyse de la problématique environnementale et de la sensibilisation à cette problématique (actualité locale et régionale). Recueillir des propositions auprès des élèves.
14. Utilisation de techniques de sensibilisation à l'environnement. Techniques de motivation: principes constructivistes (contact avec la réalité, expériences des élèves, utilisation de jeux, diversité des ressources, ambiance détendue).

Techniques de sensibilisation: éducation et rapprochement sensoriel (utiliser les sens). Prendre conscience. Affectivité et développement émotionnel.

Techniques ludiques et de simulation: développement affectif et émotionnel, conceptuel, d'aptitudes orientées vers une attitude positive à l'égard de la problématique environnementale. Rapprochement du thème (environnement naturel et social) vers la réalité, d'une manière globale; interconnexion.

15. Élaboration d'un code de BPE.
16. Mise en exergue de la dimension environnementale dans la programmation du cours. Le formateur/la formatrice, authentique connaisseur de la spécialité enseignée et conducteur du processus d'apprentissage, doit agir en tant que médiateur dans les contenus environnementalistes.

### **Indicateurs de résultats**

---

17. Positionnement éthique pour agir et participer à la résolution des problèmes.
18. Attitudes de l'élève en défense de l'environnement en ce qui concerne:
  - l'utilisation des ressources (soin du matériel, installations, etc.);
  - les déchets occasionnés pendant le cours;
  - le groupe dans son ensemble (respect, participation, solidarité, etc.);
  - les activités environnementales proposées par le moniteur;
  - le tout, en vue d'un code de valeurs aux fins du cours pour formateurs et participants.
19. Application d'un code de BPE à la spécialité concernée.
20. Évaluer et déterminer le degré d'application des BPE dans l'exercice professionnel futur des élèves. Déterminer l'acquisition de comportements de défense de l'environnement.
21. Usage de l'évaluation et des résultats pour l'amélioration de l'efficacité et du rendement aux fins d'interventions futures.



# De la pertinence de l'approche sectorielle dans le cadre de la coopération européenne en matière d'éducation

**Herbert Tutschner**

Directeur du secteur «Professions des services aux entreprises»,  
*Bundesinstitut für Berufsbildung* (Institut fédéral pour la formation professionnelle – BIBB), Bonn

**Erik Heß**

Directeur adjoint de la *Nationale Agentur Bildung für Europa* (Agence nationale pour la formation en Europe) auprès du BIBB, Bonn

**Georg Spöttl**

Directeur de l'*Institut Technik und Bildung* (Institut de technique et de formation),  
Université de Brême

## RÉSUMÉ

Le recours à des approches sectorielles est depuis longtemps encouragé dans le cadre du débat européen sur la formation et l'enseignement professionnels (FEP). Les responsables en la matière espèrent en effet ainsi stimuler la participation des partenaires sociaux. Or, jusqu'à présent, la question de savoir ce que l'on entend vraiment par la notion de «secteur» n'a pas encore été clarifiée. Au cours des discussions, cette notion est ainsi utilisée comme une formule pragmatique standardisée non étayée par des données issues de la recherche. Nous tenterons donc ci-après de concrétiser cette notion dans la perspective d'une politique de formation professionnelle et d'indiquer les possibilités offertes par les références sectorielles pour une formation professionnelle européenne. Nous relèverons également ses rapports avec les débats relatifs au cadre européen des certifications (CEC) et au système européen de transfert de crédits d'apprentissage dans la formation professionnelle (ECVET).

## Mots clés

Domain, sector, classification, economic branches, qualification framework, specialisation

Domaine, secteur, classification, branches économiques, cadre des certifications, spécialisation

## Introduction

La déclaration de Copenhague, adoptée en novembre 2002 par les ministres de l'éducation de l'UE et la Commission européenne, avec la participation des partenaires sociaux, marque une étape importante dans la construction d'un espace européen de l'éducation. En soulignant explicitement le rôle des approches sectorielles et du développement des compétences et qualifications pertinentes dans les différents secteurs, cette déclaration formule deux idées centrales: «Augmenter le soutien au développement de compétences et qualifications au niveau sectoriel, en renforçant la coopération et la coordination, en y associant plus particulièrement les partenaires sociaux.» (ibid.) (1).

À première vue, la notion de secteur est, politiquement parlant, une question beaucoup moins sensible que les autres objectifs de Copenhague. Il n'en reste pas moins remarquable que l'un des textes d'appel à propositions (Commission européenne, 2004) indique qu'un pourcentage appréciable des projets soutenus par le programme Leonardo da Vinci de 1995 à 2004 relèvent de l'approche sectorielle qui, par conséquent, doit devenir un «champ d'essai» en vue du développement des qualifications et compétences. Selon cet appel à propositions (ibid.), les atouts décisifs de l'approche sectorielle se résument comme suit:

- une référence sectorielle permet aux acteurs d'identifier clairement les besoins de qualifications;
- l'approche sectorielle permet de développer des solutions européennes et internationales;
- une référence sectorielle facilite la concrétisation des mesures de coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnelle.

Il convient d'ajouter que les projets reliés clairement aux secteurs impliquent en général les partenaires sociaux. Les avantages sont évidents: les partenaires sociaux exercent en général des activités dans un secteur donné, ils disposent d'un savoir-faire sectoriel spécifique et connaissent l'évolution et les besoins propres à leur secteur. Dans cette mesure, ils constituent donc, d'une part, des partenaires clés indispensables pour assurer la réussite de projets, et, d'autre part, ils jouent un rôle particulièrement important en qualité de porteurs de savoir-faire transsectoriel et transfrontalier. Les partenaires sociaux sont donc très bien placés pour promouvoir le dialogue eu-

---

(1) La promotion de projets pilotes européens (Fahle, 2004) dans le cadre du programme Leonardo da Vinci permet aux acteurs de la FP de disposer d'un instrument important pour la mise en œuvre de projets de référence dans le cadre d'une *approche ascendante*. L'appel à propositions 2005-2006 dans le cadre des deux dernières procédures du programme Leonardo da Vinci, qui se rattache à ce potentiel d'influence, s'inscrit ainsi explicitement dans la ligne des objectifs de Copenhague (Commission européenne, 2004).

ropéen requis en matière de FEP. Une étude de Winterton, qui confirme cette appréciation, constate que les partenaires sociaux jouent un rôle formel au niveau européen dans le développement de la politique de FEP en participant notamment à leur mise en œuvre au niveau sectoriel (Winterton, 2006).

Une étude empirique, réalisée par Mulder pour le secteur agroalimentaire, dégage néanmoins une absence de participation ou une participation extrêmement faible des partenaires sociaux, tout au moins dans les 60 projets Leonardo da Vinci examinés de 2000 à 2003 dans ce secteur. En tout état de cause, aucune organisation de partenaires sociaux n'avait participé à ces projets. Les personnes interrogées dans le cadre de cette étude ont toutefois confirmé dans le même temps qu'une participation des partenaires sociaux contribue considérablement au succès d'un projet.

C'est en ce sens qu'à la suite de la réunion de travail du comité Leonardo da Vinci qui s'est tenue à Bonn en décembre 2003, la Commission européenne souligne que les objectifs du processus de Copenhague, c'est-à-dire la transparence, la reconnaissance et la qualité, ne pourront être atteints qu'avec l'implication active et systématique des acteurs responsables au niveau sectoriel (Commission européenne, 2003).

Depuis lors, les débats dans le cadre du Forum européen e-skills créé à l'initiative de la direction générale Entreprise et industrie comme ceux menés au sein du CEN (?) Workshop «*Agreement on the ICT Skills Meta Framework*» ont continué à renforcer le caractère actuel de ce sujet en lançant le développement d'un cadre européen des certifications au niveau sectoriel.

Des éclaircissements importants s'imposent donc en ce qui concerne la définition des secteurs. En outre, il convient, dans ce contexte, d'examiner, d'une part, la question stratégique de savoir si, en faisant appel aux décideurs nationaux en matière de FEP, les secteurs peuvent parvenir à une consolidation durable et légalement pertinente des résultats concluants de certains projets, et, dans l'affirmative, quels sont les secteurs qui s'avèrent être les mieux placés pour ce faire (Heß, 2004). Enfin, la question se pose également de savoir si les projets sectoriels soutenus par des fonds européens sont véritablement à même de répondre aux attentes.

---

(?) Le *workshop agreement* du CEN (Comité européen de normalisation) est disponible sous: <ftp://ftp.cenorm.be/PUBLIC/CWAs/e-Europe/ICT-Skill/CWA15515-00-2006-Feb.pdf>

## La notion de secteur: de la carrière d'une notion vague

### Diversité des modèles sectoriels

Les notions de branche et de secteur sont souvent utilisées indistinctement. Selon la définition du dictionnaire Duden, une branche est une «subdivision économique et commerciale représentant un volet de spécialisation» [*Wirtschafts- und Geschäftszweig, als Fachgebiet*] (Duden, 2001). Or les subdivisions économiques et commerciales comme les volets de spécialisation, caractérisés par une diversité extrême, ne peuvent être précisés que lorsque leur contenu est défini concrètement, ce qui, en général, s'effectue en référence à une situation précise. Les appellations comme «branche de l'électronique», «branche du bâtiment» et «branche de l'automobile» etc. attestent un emploi largement répandu de ce terme, mais elles indiquent aussi un certain besoin de classification, auquel il est beaucoup plus facile de répondre en utilisant la notion de secteur, étant donné que celle-ci est définissable.

Les réflexions qui animent les discussions sur les secteurs sont en général axées sur les structures macroéconomiques. Dans un ouvrage dans lequel il décrit la naissance de la société des services et le remplacement de la société industrielle par la société de la connaissance (Helmstädter, 2000), Fourastié définit ainsi trois secteurs:

- le secteur primaire (agriculture, sylviculture, pêche),
- le secteur secondaire (industrie),
- et le secteur tertiaire (services) (Fourastié, 1954).

L'économie politique effectue, elle aussi, fréquemment une division en différents secteurs économiques comprenant les catégories principales suivantes:

- agriculture, sylviculture, pêche,
- industrie,
- commerce et transport,
- entreprises de services (Helmstädter, 2000, p. 15).

Par ailleurs, le terme de secteur se voit attribuer un grand nombre d'autres définitions comme celles opérées en fonction des acteurs économiques (entreprises, État, ménages privés etc.) pour calculer les comptes nationaux (Becks, s.a.) ou le modèle IAB pour l'analyse des services (Spöttl. et al., 2002).

Il est intéressant de noter les tentatives d'introduire un secteur «quaternaire» avec l'apparition des nouvelles techniques de l'information et des communications, ce à quoi on a toutefois renoncé aujourd'hui. Les nouvelles technologies de l'information et des communications trouvant en effet à s'appliquer partout et étant utilisées partout, il est en l'espèce recommandé de ne pas opérer de délimitation sectorielle particulière, étant donné qu'il s'agit pu-

rement et simplement de technologies transversales. En l'espèce, une délimitation sectorielle constituerait au contraire une entrave à la diffusion et à l'analyse des impacts.

Les exemples précédents suffisent à démontrer qu'en fonction des activités concrètes et des intérêts, les secteurs et les notions de secteur peuvent présenter de très grandes différences quant à leur contenu, leur définition et leur découpage.

Ce qui nous importe toutefois dans le cadre de la présente clarification de la notion de secteur, c'est que cette notion puisse caractériser une base pour la FEP et les différents champs de recherche en permettant leur intégration dans le paysage de la FEP, suivant un ordre clair et précis et à des coûts raisonnables.

Pour éviter que cette tentative ne s'enlise dans la disparité des déclarations sur les modèles de secteurs et de branches, il est indispensable de dégager une conception à deux niveaux de la notion de secteur:

À un *niveau macro*, il faut désigner les champs pertinents pour la FEP qui, en définitive, constituent un système de formation. Dans ce contexte, des analyses de la pertinence politico-économique, des orientations de développement, des besoins de qualification et des profils professionnels etc., effectuées dans certains ou dans tous les champs concernés, contribueront à dégager des connaissances essentielles sur le développement de systèmes de FEP et à les exploiter dans le cadre d'une politique de FEP; l'objectif prioritaire étant à cet égard d'acquérir une base solide pour la poursuite du développement des systèmes de FEP.

Au *niveau intermédiaire*, il s'agit de ne pas s'arrêter à l'observation des rapports structurels qui sont au centre du niveau macro, mais au contraire d'exploiter déjà les changements qui s'opèrent au niveau des activités et de leurs contenus, afin d'acquérir des connaissances pertinentes permettant une «nouvelle configuration et un développement plus poussé des initiatives de formation» (Spöttl, 2000), sans, toutefois, en définir déjà les détails.

La conception de secteur à ce deuxième niveau a pour but de classer les informations ainsi que, par exemple, les initiatives de FEP dans un contexte clairement défini, afin d'assurer la validité d'études ultérieures plus approfondies. Pour ce faire, les limites entre les secteurs doivent être clairement reconnaissables et définies.

Cette démarche fait déjà apparaître une première orientation pour une définition de la notion de secteur qui permettrait de traiter les différentes questions clés de la FEP en corrélation précise avec des champs de contenu (Hanf, 2003).

### Définition du secteur au sens des initiatives de formation professionnelle

Un secteur défini en ce sens se distingue par:

- un domaine (spécialisé) regroupant des activités comparables ou similaires et présentant des structures de production ou de services similaires;
- des données, statistiques et études qui couvrent – au niveau national et, le cas échéant, également transnational – le même champ (spécifique) et qui peuvent être utilisées pour enregistrer l'évolution du secteur spécifique;
- la définition d'activités fondées sur des nomenclatures statistiques des activités économiques, comme la NACE, par exemple <sup>(3)</sup> (NACE, 2004);
- l'examen de produits, clients, savoir-faire, besoins de services, activités spécialisées qui, du point de vue structurel, ne se différencient pas les uns des autres.

S'agissant du secteur de l'automobile, par exemple, cette définition signifie que l'on devra soigneusement réfléchir à la délimitation que l'on retient. À première vue, ce secteur comprend l'ensemble de la production, sous-traitants inclus, ainsi que les services et réparations, les stations-service, les entreprises de leasing, les entreprises de motocycles, les vendeurs de véhicules d'occasion, etc. Son examen sous l'angle de la définition précédente permet cependant de distinguer entre production d'une part et services, réparations et vente de l'autre. Appartiennent à la première catégorie «production» les constructeurs automobiles et leurs sous-traitants (ils fabriquent des produits), tandis que les services et les réparations relèvent de la seconde catégorie, ainsi que la vente en raison de son lien direct avec les unités spécialisées dans la fourniture de services et de réparations. Cette deuxième catégorie se distingue par une focalisation sur la clientèle, en tant que mandataire direct. C'est également dans cette catégorie que l'on peut classer la vente de véhicules d'occasion (dans la mesure où il ne s'agit pas d'entreprises autonomes) ainsi que la remise en état des motos ou motocycles en raison de leur lien étroit et concret avec le monde de l'automobile sur le plan technique et des services. En revanche, il convient d'en exclure les stations-service et entreprises de leasing. Elles sont orientées vers la vente et la location et, structurellement parlant, ne sont pas comparables aux unités de services automobile, réparations ou vente (Rauner et al., 1994).

Dans d'autres cas, comme par exemple pour le «secteur du recyclage», la question pratique de la définition d'un secteur se présente de façon totalement différente. À cet égard, il convient en effet de relever, d'une part, que

---

<sup>(3)</sup> NACE = Nomenclature statistique des activités économiques dans la Communauté européenne.

ce secteur n'est pas mentionné dans les statistiques et normes usuelles [comme la NICE <sup>(4)</sup> ou la nomenclature ISIC – directive 1999/42/CE, JO L201/77 <sup>(5)</sup>], bien qu'il apparaisse dans la classification NACE. D'autre part, compte tenu de son hétérogénéité, ce secteur ne peut être défini qu'en s'appuyant sur la loi de l'économie circulaire. Il convient donc, en premier lieu, de retenir une autre notion, à savoir celle de gestion des déchets en circuit fermé (*closed loop waste economy*), qui englobe les processus visant à empêcher, à éviter et à revaloriser les déchets, ce qui comprend le recyclage (*closed loop*), la gestion des déchets (*waste economy*) et le circuit lui-même (en tant que concept supérieur). Ce secteur comprend ainsi la collecte, le tri, le traitement et la fabrication de produits et de matières premières secondaires pouvant être commercialisés. En Europe, on conçoit ce secteur comme couvrant au moins 13 sous-secteurs, comme par exemple, les vieux verres, les vieux papiers, les vieilles voitures, le vieux bois, les gravats, les textiles usagés et les appareils électriques usagés, etc. L'incinération, la vente et le stockage font donc ainsi partie du «secteur du recyclage». En l'occurrence également, il n'y a donc que la définition sectorielle qui soit appropriée pour délimiter clairement le champ d'activités. À défaut d'une telle délimitation, les vieilles voitures et leur démantèlement, par exemple, risqueraient d'être attribuées au secteur des services automobiles et réparations, alors qu'elles constituent un cas type de recyclage.

Enfin les classifications des Nations unies et/ou de l'UE dans leurs versions synchronisées actuelles ISIC Rév. 3.1 et NACE Rév. 1.1 sont considérées comme déterminantes pour la représentation des données associées aux activités économiques.

La classification élaborée par l'office fédéral allemand des statistiques, harmonisée en conformité avec la nomenclature NACE, présente une structure correspondante finement ramifiée en profondeur, sans recourir à la catégorie de secteur. Néanmoins, bien que cette nomenclature constitue une source d'informations centrale pour les réflexions sur les définitions des secteurs et que, notamment, les données soient transférables lorsque les limites des secteurs sont proches des branches économiques, leurs définitions ne sont pas appropriées pour une acception du secteur au sens de la FEP. L'exemple ci-après le démontre:

Si l'on se base uniquement sur la nomenclature des activités économiques NACE en analysant:

- la sous-section DI: Métallurgie et travail des métaux,

---

<sup>(4)</sup> NICE = Nomenclature des industries établies dans les Communautés européennes.

<sup>(5)</sup> ISIC = International Standard Industrial Classification of All Economic Activities.

- la sous-section DK: Fabrication de machines et équipements,
- on constate que le «traitement et revêtement des métaux» relève de la sous-section DI, tandis que la «fabrication de machines pour la métallurgie» est classée dans la sous-section DK. Or, dans le cadre d'une première formation professionnelle, ces deux activités sont réunies sous une seule et même profession en raison de leur grande ressemblance dans l'exécution. Du point de vue de la formation professionnelle, il est donc approprié de fixer entre les secteurs d'autres limites que celles appliquées dans les nomenclatures par activités économiques, tout en assurant parallèlement la possibilité d'exploiter les informations qu'elles contiennent.

Le règlement de la Commission européenne de décembre 2001 sous-jacent à la nomenclature allemande parle de branches d'activités économiques (anglais: *classification of economic activities*) en évitant le terme de secteur. Cela vaut également pour le rapport intermédiaire relatif à la procédure de révision des nomenclatures économiques jusqu'en 2007 (Greulich, 2004; règlement CE, 2002). Cette réserve est compréhensible puisqu'il s'agit du classement de données qui se rapportent aux unités statistiques, c'est-à-dire à une entreprise donnée ou un groupe d'entreprises formant une unité économique. Il convient cependant de ne pas oublier qu'un grand nombre de nomenclatures reposent par exemple sur une classification sectorielle en fonction des activités économiques. Pour les besoins du classement en fonction des «règles et définitions liées aux différentes sections» selon la NACE, on observe, par exemple pour «Commerce; réparations automobile et d'articles domestiques», (NACE rév. 1) un regroupement de certaines unités économiques qui, sous l'angle de la FEP, sont non seulement susceptibles, mais explicitement prédestinées à servir de base à un examen sectoriel. <sup>(6)</sup>

## Résumé

Nos observations sur la notion de secteur démontrent non seulement l'existence d'un grand nombre de définitions, mais également et très clairement en ce qui concerne la FEP, le caractère «apolitique» de cette notion susceptible d'être employée de diverses façons. Il appert en outre clairement que, dans son emploi courant, ce terme n'implique aucune délimitation entre les sec-

---

<sup>(6)</sup> Les notes explicatives jointes au projet de révision de la nomenclature ISIC des Nations unies de mai 2004 utilisent en revanche la notion de *manufacturing sector* et, en liaison avec l'administration publique, elles parlent de «...*subsidy allocation, for different economic sectors: agriculture, land use, energy and mining resources, infrastructure, transport*».

D'un côté, il apparaît ici clairement que la notion de secteur joue effectivement un rôle, d'un autre côté, les différences dégagées dans l'emploi de ce terme ne décrivent pas seulement des classifications divergentes; l'imprécision terminologique contraste en effet singulièrement avec l'importance attribuée actuellement aux approches sectorielles au sein des débats et des programmes de FEP.



teurs permettant d'établir un cadre au sein de la FEP et les secteurs servant de base à la classification de données économiques.

Si l'on se base sur la définition de secteur formulée ci-dessus sous l'angle de la formation professionnelle, il apparaît que certaines nomenclatures spécifiques pour l'économie – comme la NACE – peuvent dans certains cas servir de base pour la définition de secteur en formation professionnelle, mais que la FEP disposerait d'un instrument plus efficace si elle adoptait sa propre définition de secteur orientée sur le cadre même de la formation professionnelle; une structuration des secteurs en fonction de l'économie constituant la base de la «livraison» de données, d'informations, d'exigences, etc.

Séparer formellement et complètement l'acceptation du secteur dans la FEP des nomenclatures économiques aurait l'inconvénient d'empêcher tout transfert dans la FEP des données et connaissances sur les évolutions en cours. Un rôle de sous-traitant apparaît donc plus approprié. Les secteurs de la FEP ne doivent toutefois pas être obligatoirement identiques aux secteurs économiques. Dans cette mesure, la décision du comité Leonardo, dans le cadre de l'appel 2004, de baser les structures sectorielles sur les normes NACE n'est pas forcément judicieuse. La NACE sert sans aucun doute d'orientation lorsqu'il s'agit de déterminer les secteurs de la FEP, mais elle ne peut en aucune façon en être la reproduction exacte, étant donné que tous les secteurs économiques ne sont pas appropriés pour la mise en œuvre de mesures de formation professionnelle spécifiques.

## De la pertinence de l'approche sectorielle dans la politique de FEP

Actuellement, la politique officielle de FEP ne prévoit ni en Allemagne ni dans les autres pays européens de formation professionnelle sectorielle. Tandis qu'en Allemagne, le lien avec un champ d'activités professionnelles données continue à dominer sans que cette référence concorde avec l'image des secteurs, des orientations différentes sont appliquées dans d'autres pays européens, telles que: la référence générale à un système, la référence institutionnelle, la référence au travail, la référence scolaire, etc.

Or une politique de FEP européenne sectorielle pourrait ouvrir la voie à un dialogue social européen fructueux propre à soutenir une politique de FEP européenne commune transnationale. Dans ce contexte, il serait utile de se référer aux questions qui préoccupent les différents secteurs afin de transformer les «métadiscussions» habituelles en discussions concrètes sur les besoins spécifiques de ces secteurs.

La préconisation d'un tel modèle sectoriel se heurte toutefois pour l'essentiel à trois objections:

- compte tenu du dynamisme du monde du travail, les limites entre les secteurs tendent de plus en plus à s'estomper;
- les qualifications et compétences transsectorielles deviennent pertinentes et demeurent rattachées à un secteur;
- le modèle sectoriel n'est pas ouvert aux nouveaux développements, il reste statique.

Les deux premières objections formulées sont en corrélation étroite, mais elles ne sont pertinentes que si l'on applique le modèle de secteurs traditionnels élaboré par Fourastié en 1954. Or ce modèle reste, en définitive, un modèle statique impropre à servir de base à la discussion sur une FEP sectorielle, car il reste fermé aux développements et est ainsi impropre à identifier les changements entre les secteurs, les nouvelles évolutions et surtout à intégrer les caractéristiques spécifiques nationales et culturo-industrielles.

En ce qui concerne les qualifications et compétences transsectorielles, il convient de relever que les spécialistes en *expertise research* sont unanimes pour affirmer qu'elles ne peuvent pas être transmises de manière abstraite et sans lien contextuel (7); le lien à un domaine étant au contraire une condition sine qua non. Un développement de haute qualité de qualifications et de compétences «déterminées» et «libres» requiert une référence aux domaines de spécialisation, c'est-à-dire qu'une connexion sectorielle est nécessaire à toute transmission de qualifications et de compétences qui entend être fructueuse. Parallèlement, les concepts élaborés dans ce contexte doivent être transférables.

Si les secteurs doivent servir d'élément structurant en FEP, il faut que la notion de secteur soit apte

- à servir de base à la définition de profils professionnels susceptibles d'être intégrés sans efforts disproportionnés et d'une manière claire dans le paysage de la FEP,
- à identifier les relations pertinentes en matière de formation professionnelle qui unissent les différentes activités requises dans chaque secteur.

Ces deux conditions s'opposent nettement aux approches formulées dans le cadre des débats européens sur la formation professionnelle, qui continuent à concevoir les niveaux de compétences et structures modulaires en fonction de structures de travail tayloristes (8). La formation professionnelle sec-

---

(7) La question d'une transmission hors contexte de qualifications a été souvent discutée dans le cadre des débats sur les qualifications clés.

(8) Un exemple actuel de telles approches erronées de la FEP est fourni par le rapport élaboré pour le compte du Cedefop *ICT and e-business skills and training at sub-degree and vocational level in Europe* (Petersen et al., 2004).

torielle a pour base la couverture des processus d'activités et de travail d'un secteur par l'identification des relations qui les unissent afin de pouvoir disposer d'une plate-forme pour la configuration de la FEP. Or l'élément décisif dans le cadre de toutes les réflexions à ce sujet est la conception que l'on se fait des secteurs ou des limites sectorielles.

#### DOMAINE

Depuis quelque temps, les «compétences spécifiques d'un domaine» ou «compétences spécialisées» (voir Gertenmaier, 2004) font l'objet de discussions, notamment au sein de l'*expertise research*. Par domaine, on entend en général une aire, un ressort ou un domaine spécial où un individu concentre ses activités [*auf dem sich jemand besonders betätigt* (Duden)]. Dans cette mesure, il semble, en premier lieu, justifié de désigner par domaine le rayon d'action délimitable à l'intérieur duquel un individu est en mesure d'exercer ses activités en toute «souveraineté». L'*expertise research* fait usage de cette possibilité. En partant du principe que les compétences d'un expert se rapportent seulement à son domaine spécial, les compétences spécialisées sont subordonnées aux conditions suivantes:

1. elles reposent sur l'organisation mentale en réseaux de connaissances spécifiques;
2. elles sont déterminées par des aptitudes et routines spécifiques qu'une explication déclarative ne saurait couvrir que de manière limitée;
3. leur acquisition requiert une longue pratique et une vaste expérience (voir Gruber/Mandl, 1996).

À ce niveau abstrait, tout acte intellectuel et concret dans un contexte spécifique peut se développer pour former un domaine dans lequel on fait preuve de compétence.

La thèse avancée est alors (Becker, 2004) qu'il convient bien entendu d'établir un lien entre les domaines et un contexte concret, comme par exemple les travaux de service ou de diagnostic sur un véhicule à moteur ou le développement d'un réseau TIC, afin qu'une notion de compétence acceptable puisse se concrétiser. Pour ce faire, il est indispensable de décrire le contexte dans lequel les actes sont accomplis. Platon déjà nous a appris qu'un domaine est l'entité conceptuelle d'un art (Krohn 2002, 19). Seule une vue globale permet d'assurer un emploi approprié des notions de domaine et de compétence. Il semble dès lors opportun d'établir un lien sectoriel pour concrétiser un domaine.

L'industrie couvre par exemple un grand nombre de branches et de «secteurs», comme la branche de l'automobile ou les secteurs des services automobiles, de la production, de la fabrication, de la construction de machines et d'équipement, du travail de l'acier, etc. Comme on peut le voir, la conception généralement prédominante des notions de branche et/ou de secteur est très large et est davantage à considérer comme une catégorie analytique. Pour une acquisition de connaissances plus profondes dans le cadre de la recherche en FEP, une approche basée sur le découpage des branches, de structures sectorielles non délimitées ou de champs de production n'est toutefois pas très utile, car en l'espèce, il s'agit en effet de définir les rapports transsectoriels qui, pour les profils professionnels, les initiatives de qualifications et la politique de FEP, s'avèrent pertinents en tant que champ de référence.

## Possibilités offertes par une approche sectorielle

Une orientation sectorielle de la formation professionnelle, de la recherche et de la politique de FEP européennes présente plusieurs avantages:

- les structures sectorielles dans l'industrie et l'artisanat sont à l'échelon européen très similaires et clairement identifiables;
- de même, les défis qui se posent aux secteurs similaires sont pratiquement identiques à l'échelon européen, de sorte qu'il est possible d'identifier les compétences tant sectorielles que transsectorielles et de les couvrir dans la formation professionnelle;
- le dynamisme inhérent aux secteurs est transférable aux profils et au niveau des formateurs professionnels (clés) et de la politique de FEP à orientation européenne;
- compte tenu de l'influence considérable qu'exerce la législation européenne et les autres spécifications européennes sur le développement et les modifications des différents secteurs, leur évolution peut être suivie et recensée avec précision, ce qui permet d'acquérir des connaissances pertinentes sur le marché du travail;
- les profils de compétences et/ou professionnels à orientation sectorielle permettent de tenir compte des différentes particularités culturo-industrielles. Or il s'agit là précisément d'une possibilité – restée jusqu'ici inexploitée – de s'entendre à l'échelon européen dans la formation professionnelle;
- l'application d'un système de points de crédit à l'intérieur des structures de travail d'un secteur semble plus prometteuse qu'une tentative d'amélioration générale de la transparence des certificats et diplômes à travers des structures de certification formalisées. Il est, au demeurant, beaucoup plus facile de préciser et de notifier les systèmes d'unités de crédit et de transfert de crédits lorsqu'un lien sectoriel existe. Pour ce faire, il est toutefois incontestable que des concrétisations s'imposent.;
- une formation professionnelle sectorielle facilite et garantit la participation et le soutien des partenaires sociaux, compte tenu de la référence directe et centrale au monde du travail auquel ils appartiennent respectivement. En outre, comme les partenaires sociaux peuvent, au niveau sectoriel, mieux apprécier et évaluer les «processus», ils deviennent plus entreprenants;
- l'intégration sectorielle des partenaires sociaux dans les débats sur la FEP constitue l'une des conditions les plus importantes à satisfaire pour la mise sur pied d'un «dialogue européen sur la formation professionnelle»;
- grâce à son cadre définissable, l'approche sectorielle est en mesure de «décliner» les objectifs envisagés en matière de politique éducative qui sont susceptibles d'être concrétisés au niveau de projets.

Les références claires et nettes au monde du travail prévues dans la déclaration de Bologne requièrent précisément que l'on fasse de ces liens les éléments clés du «système de FEP européen», en conformité avec une formation professionnelle axée sur le travail. Or cela ne peut vraiment réussir qu'à travers des liens sectoriels permettant:

- de rendre tangibles les défis multidimensionnels «à l'atelier»,
- de tenir compte de la pertinence des modèles de l'organisation du travail,
- de se pencher sur les structures de communication de l'entreprise,
- d'intégrer les dispositions légales dans la formation professionnelle,
- de mettre les outils, produits etc. au cœur même de la formation professionnelle.

Tandis que l'examen de la comparabilité formelle, des règles de reconnaissance mutuelle et de la transparence des certificats ne peut s'effectuer qu'à travers une approche descendante, l'orientation sectorielle permet d'envisager une approche ascendante qui pourrait contribuer à une conversion des systèmes nationaux en prenant en compte et en respectant les conditions cadres culturelles et les spécificités culturo-industrielles des différentes sociétés. En outre, comme nous l'avons déjà évoqué, les différences au niveau sectoriel du travail au-delà des frontières de l'Europe ne sont pas aussi importantes que celles qui caractérisent les différents systèmes de FEP. Le niveau sectoriel offre donc d'excellents points de rattachement pour la mise en place d'une politique européenne en matière de formation professionnelle.

Des liens sectoriels sont également toujours synonymes de concrétisation de la FEP avec étude de la conception et des exigences relatives aux niveaux de qualification nécessaires et attendus dans un secteur de travail concret. Or, même si cet aspect suscite des controverses et des prises de position dictées par des intérêts spécifiques, son avantage est précisément de garantir un processus de participation des plus opportuns pour un dialogue européen en matière de FEP.

## Champs d'action et avantages de l'approche sectorielle

À la lumière des réflexions précédentes, un secteur doit être défini de manière à permettre l'identification claire d'un contexte économiquement pertinent avec tous ses domaines de spécialisation et toutes les questions de qualification et de développement des ressources humaines y afférentes. Ce faisant, il doit être délimité par rapport aux autres secteurs qui sont caractérisés par des attentes économiques, modes de production, contenus et questions de qualification complètement différentes.

Par conséquent, il s'avère indispensable lors de la délimitation de l'approche sectorielle d'examiner également les points suivants:

- Quels sont les liens matériels prédominants avec le travail réel?
- Des structures d'entreprise, un degré de spécialisation et la confrontation active avec des objets types etc. sont-ils reconnaissables?
- Existe-t-il des partenaires sociaux et des structures de co-détermination pertinentes pour la politique sociale, économique et de qualification dans ce secteur?
- Quelles sont les structures de l'emploi et professionnelles existantes et quelle est la configuration de la formation professionnelle, de la formation continue et du développement des ressources humaines?

La délimitation entre les différents secteurs permet une identification des changements spécifiques de chacun d'entre eux en ce qui concerne l'évolution démographique, les innovations technologiques, le dynamisme des activités, les formes organisationnelles du travail, le niveau de l'informatisation, les défis en matière de compétences, l'internationalisation, les structures professionnelles et les exigences relatives à la formation professionnelle et à la formation continue. Cette analyse permet de développer des activités ciblées pour des projets de FEP clairement reliés à des secteurs. Une coopération des partenaires sociaux est garantie à l'intérieur des secteurs.

Dans les secteurs à forte orientation transnationale, comme la branche TIC ou celle de l'automobile, par exemple, de telles données offrent une assise solide aux profils professionnels européens. Dans les secteurs agissant davantage au niveau national, elles permettent de mieux tenir compte des exigences nationales tout en les complétant par des profils européens de compétences clés transsectorielles.

En pratique, toutes ces réflexions se traduisent par trois approches de stratégies sectorielles de FEP possibles:

- à l'échelon des profils professionnels clés européens à orientation sectorielle qui peuvent être complétés par des profils additionnels nationaux, culturo-industriels et spécifiques de chaque secteur considéré;
- à l'échelon des profils de compétences additionnels européens et transsectoriels afin de pouvoir compléter les profils nationaux;
- à l'échelon d'une stratégie de FEP européenne dans les secteurs agissant dans toute l'Europe ou au niveau international, afin de renforcer leur compétitivité.

Les acteurs et décideurs opérant à l'échelon européen et mondial s'intéressent depuis longtemps à la création de procédures et de règlements efficaces pour une formation professionnelle européenne qui leur permettrait d'élever leur compétitivité au niveau des secteurs américains ou japonais respectifs.

Une formation professionnelle européenne pourrait y contribuer de manière essentielle (Heß/Tutschner, 2003, Rauner/Spöttl, 2002).

## Approche sectorielle et CEC/ECVET

Grâce à une orientation sectorielle des activités de FEP européennes, il est possible, et ce de manière convaincante, de relier la formation professionnelle et, partant, le développement des compétences, à des domaines clairement définis (comme celui de la maintenance dans le secteur automobile). Cela permet non seulement d'aménager des cursus d'apprentissage axés sur des domaines de spécialisation, avec développement de compétences spéciales et de qualifications clés, mais également de procéder à une évaluation et à une appréciation en fonction des contenus. Une orientation de l'apprentissage sur les domaines de spécialisation permet à l'approche sectorielle de focaliser et de consolider les efforts européens visant à améliorer la transparence et la mise en place d'un système de transfert de crédits d'apprentissage en FEP (ECVET, Technical Working Group, 2003; Mouillour/Sellin/Simon, 2003). Un travail ou un apprentissage clairement lié à des contenus autorise en effet une telle focalisation. Les résultats de ce processus sont mesurables et garants du potentiel de compétences de chaque individu. L'approche sectorielle s'avère en outre appropriée pour, dans le contexte du cadre européen de certifications (CEQCOM, 2006), moduler avec transparence et de manière exemplaire, dans des limites définissables et, partant, «viables», la perméabilité de la FEP à tous les niveaux, niveau académique compris.

Une référence aux secteurs permet de concrétiser la discussion abstraite relative au CEC et à l'ECVET et de définir les descripteurs du CEC et surtout le contenu des cadres nationaux de certifications en liaison avec les exigences des domaines de spécialisation à l'intérieur des secteurs, en créant ainsi les conditions nécessaires et suffisantes à la notation des niveaux de qualification dans le but de consolider le concept d'ECVET. En elle-même, cette démarche offre à chaque pays européen intéressé l'occasion de trouver des solutions correspondant à ses propres structures et orientations de base, tout en garantissant parallèlement la création de liens permettant une intégration européenne des certificats et profils.

L'une des grandes chances offertes par l'approche sectorielle repose ainsi sur la possibilité qu'elle offre de concrétiser considérablement les débats relatifs à

- l'amélioration des processus d'apprentissage et des approches didactiques;
- un système de crédits, en permettant de les conforter par des contenus liés aux domaines de spécialisation des différents secteurs.

Au niveau des contenus spécifiques des secteurs, l'important, en définitive, est de savoir combien d'unités de crédit doivent être attribuées et pour quelles compétences et quel sera leur poids respectif au sein d'un espace de FEP européen. Or, cette question ne peut pas être tranchée sans la participation des partenaires sociaux qui sont respectivement liés à un secteur donné <sup>(9)</sup>.

#### ECVET/CEC et approche sectorielle

Le degré de complexité des tâches à maîtriser est clairement illustré par le processus de consultation relatif à la mise en œuvre d'un dispositif européen de transfert de crédits d'apprentissage dans la formation et l'enseignement professionnels (ECVET) dans le contexte de la proposition d'un cadre européen des certifications (CEC) et de cadres nationaux correspondants. Certains débats terminologiques (comme, par exemple, qu'entend-on par compétence?) sont largement devenus obsolètes après avoir été tranchés par décision majoritaire, mais il n'existe toujours pas de réponse à la question de savoir:

À quoi ressemble une norme européenne de mesure de la compétence? Toute aussi floue est par ailleurs la solution à retenir pour définir l'autorité compétente en matière de validation. À qui doit-on confier cette tâche parmi les acteurs institutionnels? D'autres peuvent-ils également le faire? La compétence de ses acteurs doit-elle être limitée au sous-système respectif (formation professionnelle – formation supérieure, mais aussi enseignement général)? ou doivent-ils exercer leur rôle en alternance?

De même, le découpage et la notation des unités d'apprentissage requièrent une réglementation viable.

Or grâce à la *délimitation du terrain* par définitions, l'approche sectorielle permettrait en l'occurrence de parvenir à des accords viables et également acceptés par les secteurs.

## Projets sectoriels et interfaces nationales

Les débats relatifs aux profils de la formation professionnelle et de la formation continue européenne avec aménagement national dans chaque secteur spécifique restent, compte tenu de toutes les difficultés terminologiques, liés à un aspect fondamental, à savoir qu'un programme de formation pertinent pour un système éducatif est le produit d'un processus social de négociations au cours duquel les acteurs responsables assument leurs tâches et exercent leurs compétences sous la forme d'une coopération active et créative.

Le processus de Copenhague comme l'appel 2005-2006 du programme Leonardo da Vinci soulignent cette tâche politique et ces responsabilités en présupposant une compréhension mutuelle des acteurs, grâce à une approche de la base au sommet, lors de la réalisation de projets sectoriels. Dans une

---

<sup>(9)</sup> L'évaluation sectorielle des résultats des travaux du groupe de travail technique «Credit Transfer in VET» n'étant pas encore disponible (voir Mouillour et al., 2003); il est à l'heure actuelle impossible de tirer une conclusion définitive sur leur valeur.



certaine mesure, il est ainsi concédé aux réalisateurs de projets le pouvoir d'interpréter la notion de secteur, étant donné que l'appel n'apporte aucun éclaircissement à ce sujet.

Le projet sectoriel, formulé en tant qu'hypothèse de travail, se trouve ainsi doublement dans le champ de tension entre les organisations faïtières européennes et la compétence nationale. Les responsables de secteurs agissant principalement au niveau national sont ainsi, d'une part, confrontés à la question de la transposition des solutions européennes dans les règlements nationaux, dont le mécanisme est caractérisé par des différences dans les dispositions légales, les valeurs normatives, les traditions culturelles et d'éthique professionnelle, la gestion spécifique des conflits, les modèles politiques et les structures de décision.

Mais l'accès sectoriel offre, d'autre part, l'occasion de parvenir à un rapprochement européen sur la base des progrès et résultats positifs obtenus à l'échelon national, étant donné que la chaîne sectorielle de création de valeur s'infiltré de multiples manières dans la division globale du travail de nombreux pays. Les exigences devenues normes induisent alors des solutions communes transnationales et contribuent ainsi à améliorer la transparence et la compréhension des qualifications et certificats professionnels.

Un ralliement des acteurs et des programmes européens autour des projets sectoriels permettrait la création d'options pour une participation constructive au niveau opérationnel et des intervenants locaux à la base. Parallèlement, un développement dynamique puissant permettrait de rapides progrès des processus amorcés lors de la participation des intervenants locaux.

En adoptant une conception sectorielle évolutive, les responsables de la FEP seraient, le cas échéant, obligés de relever le défi de permettre le transfert des compétences européennes acquises d'abord au niveau sectoriel et d'amorcer ainsi, dans une certaine mesure, une ouverture transsectorielle.

#### Thèmes de projets Leonardo retenus en Allemagne:

- Agent commercial UE attaché au service des transports
- Développement d'un profil professionnel européen et d'un programme pour la branche du recyclage
- Conception modulaire de la formation professionnelle et académique dans le secteur des professions paramédicales
- JobArt – Préparation professionnelle de groupes défavorisés aux métiers de la technique d'événements et du développement de médias numériques
- Développement transnational et mise à l'essai de modèles de préparation professionnelle dans le secteur de l'automobile et de la métallurgie
- Instruments didactiques et d'apprentissage pour une boutique modèle web avec interface au système de gestion des marchandises pour la formation professionnelle dans le commerce de détail
- MediaCoach (Groupe cible Conseillers/Formateurs dans la gestion des médias)
- Champ de compétences européen «gestion technique et automatisation des bâtiments»
- «Virtual Academy» pour le secteur européen du linge de maison
- Laboratoire virtuel pour la formation de mécanicien
- Scénarios pédagogiques et d'apprentissage dans le cadre de la formation professionnelle et continue dans le commerce de détail pour appareils portables (PDAs, téléphone portable, MDE)
- «Notation» de profils de spécialistes dans le secteur TIC/Multimedia

Pour plus de détails sur les projets, consulter: <http://www.leonardodavinci-projekte.org>

## Approches de développement dans la pratique

Cette courbe idéale que nous venons d'esquisser correspond aux attentes élevées que le «milieu européen» au niveau politique, scientifique et pratique impose aux projets d'innovation transnationaux dans le cadre du programme Leonardo da Vinci.

Les résultats atteints par les projets Leonardo allemands depuis la nouvelle orientation du programme en l'an 2000 sont sans aucun doute considérables <sup>(10)</sup>. Or un nombre remarquable des partenariats créés dans le cadre de ces projets étaient, dès le départ, caractérisés par une orientation sectorielle (voir encadré).

Compte tenu du dynamisme du processus de Copenhague, les acteurs dans les États membres au niveau opérationnel, comme les représentants des projets, estiment être arrivés à un point critique que seules des initiatives communes permettront de surmonter. Les acteurs de la FEP ont besoin de projets de référence capables de démontrer la faisabilité des objectifs de Copenhague et, partant, la viabilité des solutions européennes; les projets, quant

---

<sup>(10)</sup> Pour l'évaluation de la première phase du programme Leonardo (1995-1999), voir *Nationale Agentur Bildung für Europa beim BIBB*, 2001.

à eux, ont toutefois à présent, avec l'organisation systématique d'un dialogue européen, atteint des limites qui ne pourront être surmontées qu'en empruntant des voies de remplacement. Les approches sectorielles offrent en tout état de cause la possibilité de procéder à une concrétisation considérable des travaux de projets en démontrant leur utilité pour l'industrie et l'artisanat.

À ce titre, les secteurs, qui satisfont tant aux aspects stratégiques (pertinence réglementaire, résonance) qu'aux exigences de contenu (modèle transférable revêtant un caractère de référentiel), sont à sélectionner en tant que prototypes d'une politique de formation européenne; la compétence requise pour la réalisation des projets étant supposée acquise.

## Synthèse et perspectives

L'ensemble de notre exposé sur la notion de secteur montre, d'une part, la prédominance des définitions marquées par les structures économiques. Un simple calque de ces définitions dans la politique de formation professionnelle n'est toutefois pas recommandé en raison de leurs nombreuses ramifications qui entraîneraient une fragmentation de la formation professionnelle. C'est pourquoi, nous avons ici introduit une définition de la notion de secteur qui, tout en étant appropriée pour la pratique et la politique en matière de FEP, permet parallèlement de reprendre les données pertinentes dégagées par les statistiques sectorielles.

Le caractère des approches sectorielles et les possibilités qu'elles offrent peuvent être résumés comme suit:

- des approches sectorielles dans le contexte européen s'avèrent particulièrement utiles lorsque l'existence d'un vaste réseau de connexions transfrontalières peut être supposée et qu'une coopération transnationale peut être lancée en matière de FEP;
- les approches sectorielles permettent une concrétisation remarquable des débats sur les thèmes de politique de FEP européenne, et, notamment, en liaison avec l'ECTS, l'ECVET, le CEC, la transparence et la qualité;
- la sélection de secteurs, dans le cadre d'un développement et d'essais pilotes, par exemple, doit tenir compte des préférences nationales. Cette exigence ne s'applique pas seulement à la sélection même des secteurs, mais également au processus de sélection proprement dit;
- au niveau de la concrétisation, les programmes comme, par exemple, le programme de l'Union européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle Leonardo da Vinci, doivent être mis à profit et être confortés dans le sens d'une approche ascendante. Des premiers pas axés sur diverses priorités ou attentes ont déjà été faits dans cette voie, notamment dans le cadre du projet d'élaboration de «profils pro-

fessionnels européens» avec les profils innovants de mécanicien automobile ou de recycleur ECO;

- l'approche ascendante et l'approche sectorielle se complètent, étant donné que c'est au-delà de la base constituée par les secteurs clairement délimités que les décisions sont prises en s'appuyant sur des activités scientifiques et sur les nomenclatures. Une participation de la base au sommet est ainsi assurée.

La mise en œuvre d'une politique de FEP européenne caractérisée par de solides références aux différents secteurs aurait l'avantage décisif de conférer une assise très concrète à toutes les activités. Les débats souvent abstraits que soulèvent le CEC et l'ECVET régresseraient alors, tandis que l'utilité des projets serait renforcée. En outre, comme les résultats des projets seraient facilement compris par les représentants des différentes disciplines, il serait beaucoup plus facile de démontrer leur niveau de réussite.

La référence sectorielle en matière de FEP européenne constitue avant tout une revendication politique. La politique comme la recherche ont toutefois jusqu'à présent omis de traiter cette exigence en détail. L'heure est venue de rattraper ce retard.

## Bibliographie

- Becker, Matthias. Domänenspezifische Kompetenzen für die Facharbeit im Automobilsektor. In: Röben, Peter; Rauner, Felix (dir.) *Domänenspezifische Kompetenzentwicklung zur Beherrschung und Gestaltung informatisierter Arbeitssysteme*. Bielefeld, 2004.
- Becks, Rolf. *Volkswirtschaftslehre*. Darmstadt, s. a.
- Cedefop; Petersen, A. Willi; Ward, Tony; Wehmeyer, Carsten; Revill, Peter. *ICT and e-business skills and training at sub-degree and vocational level in Europe*. Draft Final Report, Cedefop, mai 2004.
- Commission européenne. *Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie*, COM(2006) 479 final, Bruxelles, 5 novembre 2006.
- Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture (dir.) *Appel à propositions dans le cadre de la deuxième phase du Programme Leonardo da Vinci (EAC/11/04)*, Bruxelles, 2004.
- Commission européenne, DG EAC (dir.) *Sector oriented projects in the Leonardo da Vinci program: Elements in a strategy*. Bruxelles, 22 décembre 2003. Document non publié.

- Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training "The Copenhagen Declaration". Copenhagen, 2002.
- Duden. *Fremdwörterbuch*. Dudenverlag. Mannheim, 2001.
- Fahle, Klaus. *Sektorale Projekte im Programm Leonardo da Vinci*. Bonn, mars 2004. Document non publié.
- Fahle, Klaus. *Leonardo Da Vinci – ein europäisches Modellversuchsprogramm im Wandel*. BWP, n° 2, 2004b, p. 34-38.
- Fourastié, Jean. *Die große Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts*. Köln-Deutz, 1954.
- Gerstenmaier, Jochen. Domänenspezifisches Wissen als Dimension beruflicher Entwicklung. In: Rauner, F. (dir.) *Qualifikationsforschung und Curriculum*. Bielefeld, 2004, p. 151-163.
- Greulich, Matthias. Revision von Wirtschaftsklassifikationen bis 2007 – ein Zwischenbericht. In: Statistisches Bundesamt (dir.) *Wirtschaft und Statistik*, n° 4, 2004.
- Gruber, Hans; Mandl, Heinz. Expertise und Erfahrung. In Gruber, H.; Ziegler, A. (dir.) *Expertiseforschung*. Opladen, 1996, p. 18-34.
- Hanf, Georg. *Sektorale ildungszusammenarbeit versus nationale Standards*. Bonn, novembre 2003. Document non publié.
- Helmstädter, Ernst. *Der tertiäre Sektor im volkswirtschaftlichen Zusammenhang. Zwei alternative Sichtweisen*. Document de réflexion, n° 14: Institut Arbeit und Technik. Gelsenkirchen, 2000.
- Heß, Erik. *Leonardo Da Vinci: Vom "Innovationslabor" zum Reforminstrument*. 2004, p. 1-7. Disponible sur Internet: <http://www.bibb.de/de/4925.htm> (cité le 6 décembre 2007).
- Heß, Erik; Tutschner, Herbert. Experiment und Gestaltung. Über das Wirkungspotential des Programmes Leonardo da Vinci. Kölner Arbeitskreis Wirtschaft/Pädagogik e.V. (dir.) *Bildung in Europa. Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 18. éd., n° 34, 2003, p. 135-150.
- ISIC Standards: <http://forum.europa.eu.int/irc/dsis/nacecpacon/info/data/en/index.htm#>; class 8713Classifications: <http://w3gewan.bayern.de/klasswww/klassw03/wz0301.htm>, 2003.
- Krohn, Wolfgang. *Platons Philosophie der Technik, Festschrift für Gernot Böhme*. Disponible sur Internet: <http://www.uni-bielefeld.de/iwt/gk/profs/krohn/festschrift-boehme.pdf> (cité le 24 avril 2004).
- Le Mouillour, Isabelle; Sellin, Burkhardt; Simon, Jens (dir.) *Credit Transfer System in VET*. First Report of the Technical Working Group. Octobre 2003.
- Mulder, Martin. EU-level competence development projects in agri-food-environment. The involvement of sectoral social partners. *Journal of European Industrial Training*, vol. 30, n° 2, 2006, p. 80-99.

- NACE Rév. 1: Nomenclature statistique des activités économiques dans la Communauté européenne. Introduction. RAMON-Eurostats Classification Server, rév. 1, p. 5.
- Nationale Agentur Bildung für Europa beim BIBB (dir.) *Valorisation durch Evaluation*, n° 1, 2001.
- Rauner, Felix; Spöttl, Georg. *Der Kfz-Mechatroniker – Vom Neuling zum Experten*. Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, vol. 12, Bielefeld 2002.
- Règlement (CE) n° 29/2002 de la Commission du 19 décembre 2001 modifiant le règlement (CEE) n° 3037/90 du Conseil relatif à la nomenclature statistique des activités économiques dans la Communauté européenne. *Journal officiel C 6/3* du 10 janvier 2002.
- Spöttl, Georg; Hecker, Oskar; Holm, Claus: Windelband, Lars. *Dienstleistungsaufgaben sind Facharbeit. Qualifikationsanforderungen für Dienstleistungen des produzierenden Gewerbes*. Bielefeld, 2002.
- Spöttl, Georg. Der Arbeitsprozess als Untersuchungsgegenstand berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung und die besondere Rolle von Experten (Facharbeiter-)Workshops. In: *Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufswissenschaften*. Baden-Baden, 2000, p. 205-221.
- Technical Working Group: First Report of the Technical Working Group on Credit Transfer in VET*. Bruxelles, octobre 2003. Document non publié. Disponible sur Internet: <http://communities.trainingvillage.gr/credittransfer-eqf> [cité le 6 décembre 2007].
- Winterton, Jonathan. Social dialogue and vocational training in Europe. Are we witnessing the emergence of a European model? *Journal of European Industrial Training*, vol. 30, n° 1, 2006, p. 65-76.

# Apprentissage en contexte réel: étude de cas dans l'enseignement supérieur au Portugal

**Fernando Miguel dos Santos Henrique Seabra**

Master en management. Professeur associé à l'Escola Superior de Ciências Empresariais, Instituto Politécnico, Setúbal, Portugal

**Jorge José Martins Rodrigues**

Master en management. Professeur associé à l'Escola Superior de Ciências Empresariais, Instituto Politécnico, Setúbal, Portugal

**Maria Teresa Gomes Valente da Costa**

Master en management. Lectrice à l'Escola Superior de Ciências Empresariais, Instituto Politécnico, Setúbal, Portugal.

## RÉSUMÉ

Les relations entre les établissements d'enseignement supérieur et les organisations qui leur sont extérieures sont unanimement considérées comme jouant un rôle extrêmement important dans le succès de l'offre de formation et du tissu social qui entoure l'école. Dans l'article qui suit est présenté un cas dont la finalité est de rapprocher les deux parties concernées par les actions à l'école: les étudiants et les entreprises. L'outil d'évaluation du «travail réalisé en groupe» permet la résolution d'un problème spécifique ou l'analyse détaillée d'une réalité d'entreprise, au moment où elle se concrétise auprès du tissu des entreprises, il permet à l'apprentissage de se réaliser dans un contexte quotidien. Cette situation favorise la poursuite des objectifs des étudiants – l'apprentissage et la réussite scolaire – en parallèle avec la réalisation des objectifs des entreprises qui bénéficient de l'échange de connaissances avec une école ouverte à la coopération et à son environnement externe.

## Mots clés

Educational innovation, social partners, pedagogy, examination, problem based learning

Innovation en éducation, partenaires sociaux, pédagogie, examen, apprentissage par la résolution de problèmes

## Introduction

L'enseignement portugais est structuré, depuis 1973, en un système binaire – enseignement universitaire et enseignement polytechnique – avec des matrices conceptuelles et de formations distinctes (Simão et al., 2005). L'enseignement universitaire, orienté vers une perspective constante de recherche et de création de savoir, vise à mettre à disposition une large préparation scientifique de base sur laquelle s'appuie une solide formation technique et culturelle, dans le but de garantir une autonomie individuelle élevée en relation avec la connaissance qui inclut la possibilité de son application, plus particulièrement en matière d'insertion professionnelle. L'enseignement polytechnique, orienté vers une perspective constante de compréhension et de résolution des problèmes concrets, vise à mettre à disposition une préparation scientifique orientée, avec des incidences sur son application et sur laquelle s'appuie une solide formation technique, dans le but de garantir une autonomie individuelle élevée en relation avec la connaissance appliquée à l'exercice des activités professionnelles et à la participation active à des actions de développement (1).

Les gestionnaires doivent associer à leurs connaissances théoriques, nécessaires à l'exercice de cette fonction, la capacité de travailler en équipe, de communiquer de manière satisfaisante et de développer un processus d'apprentissage permanent. Cette dernière nécessité est considérée comme très importante; en effet, en insérant les organisations dans des environnements en constante évolution, les gestionnaires doivent être capables d'identifier, d'analyser, d'évaluer et de mettre en œuvre des solutions pour de nouveaux problèmes. La méthodologie de l'apprentissage par le biais de la résolution des problèmes (*problem based learning*) (Hmelo-Silver, 2004), permet l'adéquation des objectifs de l'apprentissage à la réalité distincte de chaque entreprise, puisque les étudiants peuvent s'adapter, dans certaines limites, à ces nécessités spécifiques.

Un des plus récents modèles d'évaluation conceptuelle de l'engagement d'une organisation, le modèle prisme de l'engagement (Neely et al., 2001), introduit une nouveauté, l'idée que les parties de l'organisation concernées doivent être incluses dans le modèle dans une double perspective: qu'attendent-elles de l'organisation? Et, simultanément, que peuvent-elles offrir à l'organisation pour que celle-ci puisse continuer à produire un bénéfice pour la société? Ainsi, cette nouvelle approche stratégique semble reconnaître que les organisations ne veulent pas être créatrices de valeur pour les parties im-

---

(1) Loi de base du système éducatif, n° 3 et 4, article 11, loi n° 4/86 du 14/10 et loi n° 49/2005 du 30/08.



pliquées, mais veulent établir avec elles une relation durable, qui s'appuie sur la collaboration (Donaldson et Preston, 1995).

De fait, les travaux de groupe réalisés par les étudiants auprès du tissu social des entreprises impliquées renforcent ce type de relation. De son côté, l'École supérieure des sciences de l'entreprise (ESCE) leur apporte, en collaboration avec les entreprises partenaires, de nouvelles connaissances, sans engager les décisions prises précédemment par les entreprises. De leur côté, celles-ci ouvrent leurs portes aux étudiants, avec leur sens critique et sans les restrictions particulières propres à celui qui doit assurer le fonctionnement d'une organisation, la rentabilité économique, qui respecte l'environnement et qui est socialement responsable. Ainsi, les objectifs présentés au paragraphe précédent, plus particulièrement le lien entre école et société, particulièrement avec les entreprises qui s'engagent à répondre à leurs obligations spécifiques, sont les fondements des travaux qui font l'objet de l'analyse dans cet article.

L'article se structure ainsi: l'introduction est suivie des fondements théoriques de l'apprentissage par le biais de la résolution de problèmes ou d'analyse de contextes d'entreprises; puis on a l'explication sur la façon dont se sont identifiées les parties impliquées dans la méthodologie concernée, méthodologie par laquelle on essaie d'articuler les missions et les objectifs de l'établissement d'enseignement, le processus d'apprentissage et les principaux acteurs qui influencent et sont influencés par les activités d'enseignement de l'ESCE. Le point trois présente le contexte de l'enseignement des matières qui font l'objet du rapport. Le point quatre analyse l'importance du travail effectué, autant par les étudiants que par les organisations d'accueil. Les résultats sont validés au point cinq, avec le développement de la démonstration. Le point six expose les principales conclusions.

## Méthodologie de l'apprentissage et parties concernées

### Fondements de l'apprentissage par la résolution des problèmes

L'apprentissage par la résolution des problèmes trouve son origine dans l'École de médecine de l'université de Mc Master à Hamilton, Ontario, Canada, dans les années 1960 (Champ, 1996; Herried, 2003), et pendant longtemps, il a été restreint à la formation professionnelle dans le domaine de la santé. Le succès rencontré dans ce domaine a fait que cette méthodologie s'est étendue à d'autres domaines de connaissance, tels que l'ingénierie, la gestion d'entreprise, l'économie, la sociologie (Champ, 1996). C'est une méthodologie qui a pour but de faire participer les étudiants au développement de leur capacité critique, à leur apprentissage personnel, en contact avec les problèmes réels.

Dans cette méthodologie, les étudiants, organisés en petits groupes, avec l'appui d'un tuteur, sont confrontés à un problème (brève description d'une problématique contextuelle) qui peut être observé au quotidien dans les entreprises, ce qui demande une explication ou la mise en œuvre d'une action ou une action correctrice permettant de trouver une solution (Schmidt, 1993). Le problème est partie prenante du processus d'apprentissage. Le problème, le travail en groupe, l'étude individuelle et le rôle joué par le tuteur sont des composantes fondamentales de cette méthodologie (Schmidt, 1993). On souhaite que l'élève développe la capacité de conduire de manière autonome son propre processus d'apprentissage et qu'il n'attende pas que le professeur détienne le contrôle total en matière de définition des objectifs, des ressources et des méthodes d'apprentissage. Il appartient au tuteur de fournir le support du travail de groupe, en surveillant que celui-ci conduise le processus d'apprentissage comme il se doit. Le rôle du modérateur est de poser des questions pertinentes qui aident le groupe à réfléchir de manière plus approfondie sur ses objectifs, points à améliorer et contradictions à éclaircir. Le tuteur a pour rôle de favoriser la dynamique du travail de groupe, de manière à faciliter le travail d'apprentissage, à partir de la contribution de tous les membres du groupe, particulièrement pour les étudiants qui ont le plus de difficultés dans ce domaine, et permettre ainsi de développer la capacité à travailler en équipe (Schmidt, 1993).

L'apprentissage ayant recours à la résolution de problèmes s'appuie sur divers critères. Il met en exergue l'importance de la connaissance préalable détenue par l'élève. La connaissance qu'un individu possède sur un thème est un facteur très important qui détermine la nature et la quantité des nouvelles informations concernant ce thème et qu'il est capable de traiter. Il démontre la nécessité de favoriser l'activation de la connaissance préalable, par le biais d'indices de contexte dans lequel les nouvelles informations sont étudiées, en permettant ainsi d'établir une mise en relation entre ces nouvelles informations et les connaissances dont il dispose déjà. La manière dont la connaissance se structure dans la mémoire, en réseaux sémantiques constitués sur les concepts et leurs interactions, influence la possibilité d'utilisation de la connaissance existante. Ainsi l'archivage des informations dans la mémoire et sa récupération postérieure est favorisé quand l'élève, durant le processus d'apprentissage, a, d'une manière quelconque, la possibilité de faire une élaboration sur la base des nouvelles informations. La dépendance contextuelle de l'apprentissage présuppose que l'activation des connaissances pour l'utilisation après l'apprentissage est facilitée lorsqu'il y a une similitude entre le contexte dans lequel les connaissances ont été acquises et celui dans lequel elles devront être utilisées. Finalement, la motivation intrinsèque des étudiants favorise l'augmentation du temps consacré à l'étude et, par conséquent, l'obtention de meilleurs résultats (Schmidt, 1993). En outre, la mise en

contexte de l'apprentissage et le travail de groupe orienté vers la mise en lumière et la comparaison des différentes perspectives et points de vue individuels tend à stimuler la créativité et la motivation intrinsèque des étudiants, par référence au thème abordé (Lowry et Johnson, 1981).

### Identification des parties impliquées

Le processus d'évaluation pédagogique s'insère dans une logique de conception de l'école en tant que système ouvert, en suivant une approche de contingence, qui donne de l'importance aux fluctuations et incertitudes du milieu ambiant, à la technologie et aux structures internes d'une organisation (Body, 2002), ce qui donne une évaluation plus personnelle et objective, qui ne se confine pas à la sphère de la salle de classe. Pourtant, ce type de travail prétend venir à l'encontre des stratégies d'absorption des connaissances passives et promouvoir une attitude active et participative des étudiants, en les motivant pour qu'ils appliquent les connaissances transmises en salle de cours à un problème concret, en les faisant travailler en équipe. Ainsi, dans sa fonction pédagogique, l'évaluation est considérée comme un élément essentiel dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Parmi les multiples critères à l'aide desquels on peut évaluer les travaux de groupe dans un contexte réel, nous en identifions trois que nous considérons comme les plus pertinents dans ce cas:

- mission et objectifs de l'ESCE;
- processus de Bologne;
- identification des parties impliquées.

L'ESCE est l'une des écoles de l'Institut polytechnique de Setúbal. Elle a été créée en décembre 1994 et présente actuellement une offre de formation de six matières du niveau de la licence: comptabilité et finances, gestion des ressources humaines, marketing, gestion de la distribution et de la logistique, gestion des systèmes d'information et comptabilité et finances en cours du soir. Au niveau formation/cycle *master* sont dispensés des cours de *master* en hygiène et sécurité sociale et aussi en fiscalité. L'ESCE a pour mission d'enseigner, de rechercher et de développer les sciences de l'entreprise, en donnant toute sa dignité à l'homme, et dans le but de promouvoir et de développer la région de Setúbal.

Au niveau dudit processus de Bologne, Valente (2005) suggère que la recette de Bologne doit être modérée, compte tenu des problèmes de chaque région et de chaque institution, en effet, elles doivent avoir toute la capacité de trouver des solutions innovantes. L'enseignement centré sur l'élève va changer les mentalités, les attitudes, l'organisation et la manière de travailler. La région elle-même, dans laquelle se trouvent les établissements d'enseignement, aura des responsabilités dans le processus d'apprentissage, si nous

souhaitons qu'un lien fort existe entre le monde de l'entreprise et la réalité. Ce lien pourra être tissé par l'intermédiaire de travaux d'étudiants en groupe, avec un minimum d'heures de travail dans les entreprises, et il sera consacré à la résolution de problèmes. Ainsi, les institutions d'enseignement accompagneront régulièrement le monde de l'entreprise par des contacts réciproques réguliers entre les institutionnels (enseignants, étudiants, fonctionnaires) et cette réalité. Les étudiants et les organisations de leur région pourront se compter parmi les parties impliquées, ils se détacheront en tant que parties prenantes principales (Freeman, 1984) de l'institution d'enseignement supérieur polytechnique.

Ainsi, dans ce travail, nous essayons de trouver dans quelle mesure la réalisation d'un travail auprès des entreprises dans deux matières conduit à la poursuite des objectifs des étudiants et des entreprises de la région. On entend par objectifs des étudiants l'apprentissage traduit en pratique par le succès scolaire. Ainsi, les pratiques pédagogiques qui favorisent cet objectif et sa traduction en résultats scolaires positifs pourront être classées comme favorables aux étudiants. On part du principe que les entreprises de la région souhaitent avoir la possibilité de compter sur les ressources humaines qualifiées de sciences de l'entreprise et qu'elles connaissent les réalités spécifiques du tissu de l'entreprise régionale. Les pratiques pédagogiques qui favorisent cet objectif seront perçues comme correspondant à leurs intérêts.

La Péninsule de Setúbal fait partie de la Région de Lisbonne et de la Vallée du Tage (RLVT). Elle est constituée de 9 communes: Alcochete, Almada, Barreiro, Moita, Montijo, Palmela, Seixal, Sesimbra et Setúbal. La population qui y réside était de 714 589 habitants en 2001 (environ 7 % de la population résidant au Portugal). Elle est identifiée comme une région hautement attractive, ce qui implique des flux d'entrée en provenance des autres régions du pays et d'autres pays, désignés respectivement sous le nom de migrations internes et de migrations internationales. On appelle migrations internationales celles des Africains, des citoyens brésiliens et depuis quelques années d'étrangers venant des pays de l'Est de l'Europe. Il est important de mentionner, que dans la plupart des cas, les conditions dans lesquelles ceux-ci vivent et travaillent génèrent des problèmes sociaux d'une certaine gravité, ces problèmes sont actuellement loin d'être résolus et relèvent plus particulièrement de la marginalité, de la toxicomanie et de la criminalité (Rebelo, 2000). En ce qui concerne ces problèmes sociaux, en 2001, le district de Setúbal a enregistré un plus grand nombre d'équipements sociaux pour pallier aux carences existantes, et 160 nouvelles institutions sociales ont débuté leur activité. En ce qui concerne le taux de chômage, il est toujours supérieur, dans la Péninsule de Setúbal, au taux national. En 1991, il était supérieur d'environ 4,1 %; en 2001, il était supérieur de 2,1 % (Mata et al., 2005). Tout comme au niveau national, les PME dominent le district de Setúbal; en trois ans,

de 2000 à 2003, elles ont augmenté en termes de nombre d'entreprises, d'emplois et de chiffre d'affaires. Le nombre des grandes entreprises s'est réduit de manière conséquente pour ce qui est des postes de travail (INE, 2005).

## Contexte de l'enseignement des matières faisant l'objet du rapport

Les matières faisant l'objet de l'étude ont comme cible méthodologique la participation de l'étudiant, le développement de sa capacité critique et de l'apprentissage personnel par la résolution des problèmes qui se présentent au jour le jour à l'entreprise. Celles-ci sont choisies par les étudiants, selon le critère qui convient, en général par la connaissance directe d'un employé de l'entreprise, sa capacité à se rendre disponible pour le recevoir et la proximité géographique de l'ESCE ou de la zone de résidence des étudiants <sup>(2)</sup>. Pour les étudiants employés, la même méthodologie est suggérée; toutefois, ceux-ci pourront trouver un accord avec l'enseignant de manière à trouver un mode différent de participation pour la résolution des problèmes de difficulté égale. Les deux matières faisant l'objet de l'étude sont transversales par rapport aux cours enseignés à l'ESCE.

Cet article a pour objectif principal de mesurer l'importance de la réalisation d'un travail de groupe, en se penchant sur la résolution d'une situation problématique ou d'une description détaillée d'une situation d'entreprise, dans le régime d'évaluation continue <sup>(3)</sup>. Ainsi, cette action abordera les objectifs, le champ d'application régional et sectoriel, la relation instaurée entre la réalisation du travail et le fait d'être admis à cette épreuve.

---

<sup>(2)</sup> Durant le semestre de validation, on a recherché les raisons du choix des entreprises. Sur les 28 groupes audités, 20 % ont attribué une importance à la proximité des installations et de l'ESCE ou du domicile des étudiants et 40 % ont attribué une importance aux contacts personnels.

<sup>(3)</sup> Dans cet article, les lignes d'orientation principales sont présentées ainsi que les principales conclusions d'un travail de recherche, dans lequel, sur la base des données de l'année universitaire 2004/2005 on prétend mesurer les résultats de la méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage – Travaux de groupe dans un contexte réel, autant au niveau du respect des attentes des étudiants qu'au niveau du respect des attentes des organismes qui reçoivent (Seabra et al., 2006). Les résultats préliminaires de la recherche ont été préalablement présentés lors des 16<sup>es</sup> journées luso-espagnoles de gestion scientifique, organisées par l'Université d'Évora et par l'Université de Séville en février 2006, et publiés dans les actes de cette rencontre. Le présent article part du travail présenté durant ces journées, il intègre une validation des résultats effectuée sur la base du 1<sup>er</sup> semestre de l'année universitaire 2005/2006 et une enquête faite auprès des étudiants, par laquelle on a essayé de comprendre leurs opinions sur la méthodologie en cause.

Le positionnement des deux matières dans la spécialité des cursus est le suivant:

Formations	Principes de gestion des opérations	Planification et contrôle de gestion
	Année/ semestre	Année/ semestre
Comptabilité et finances	2 <sup>e</sup> année/1 <sup>er</sup> semestre	3 <sup>e</sup> année /2 <sup>e</sup> semestre
Gestion des ressources humaines	2 <sup>e</sup> année/2 <sup>e</sup> semestre	2 <sup>e</sup> année /2 <sup>e</sup> semestre
Marketing	2 <sup>e</sup> année/2 <sup>e</sup> semestre	2 <sup>e</sup> année/2 <sup>e</sup> semestre
Gestion de la distribution et de la logistique	1 <sup>re</sup> année/2 <sup>e</sup> semestre	2 <sup>e</sup> année/2 <sup>e</sup> semestre
Gestion des systèmes d'information	3 <sup>e</sup> année/1 <sup>er</sup> semestre	2 <sup>e</sup> année/2 <sup>e</sup> semestre
Comptabilité et finances (cours du soir)	2 <sup>e</sup> année/2 <sup>e</sup> semestre	2 <sup>e</sup> année/2 <sup>e</sup> semestre

Dans cet article, les données analysées se réfèrent aux matières du principe de gestion des opérations de planification et du contrôle de gestion; cela se justifie par le fait que les étudiants élaborent les travaux de deux matières avec le soutien de la même entreprise. Les étudiants pourront, s'ils le désirent, analyser une entreprise avec une vision plus large, comparativement à la situation dans laquelle ils choisiront de contacter deux entreprises, une pour chaque travail. Dans n'importe lequel des deux cas, les étudiants devront toujours élaborer deux rapports en les défendant dans des discussions avec les enseignants, en considérant que le processus d'évaluation en découle de façon autonome. Les travaux réalisés par rapport à la même entreprise pourront donc avoir des résultats qui ne coïncident pas.

L'analyse des résultats de l'année universitaire 2004/2005 (pour les deux semestres) se présente comme suit.

### **La matière intitulée «principes de gestion d'opérations» (PGO)**

La matière «principe de gestion des opérations» est commune à toutes les formations de l'ESCE. Elle est enseignée dans différentes années et semestres. Elle fonctionne sur deux semestres.

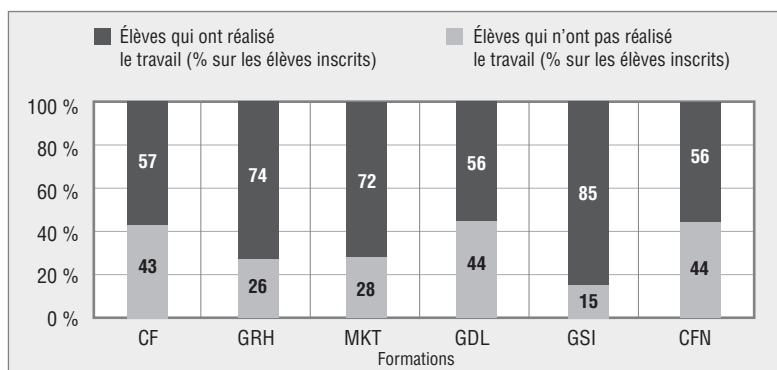
#### *Travaux de groupe et objectifs*

Pour la réalisation du travail d'évaluation continue, les étudiants se réunissent en groupe de 4 ou 5. Le travail a pour objectif la compréhension du fonctionnement et les options stratégiques et opérationnelles d'une entreprise, en ce qui concerne la dimension opérations.

Le groupe devra identifier une entreprise du secteur industriel, et après avoir obtenu l'accord de l'enseignant qui accompagne le travail, demander aux responsables de l'entreprise qu'ils consacrent un peu de leur temps à la visite

et à des réunions de travail, ce qui permettra de connaître l'entreprise et de recueillir la documentation adaptée (4). Pour la réalisation du travail, le groupe suit une proposition de plan que pourra adapter l'entreprise étudiée, il inclura une présentation de l'entreprise et son orientation stratégique lors des opérations. Elle devra présenter les principaux points qui caractérisent la gestion des opérations.

Graphique 1: PGO. Participation des élèves au travail d'A.C. (évaluation continue)



La participation au travail de groupe entre dans le processus d'évaluation continue. Après la remise du rapport, une discussion aura lieu entre l'enseignant et le groupe de travail. Après la réalisation du travail et la discussion, le processus d'évaluation continue avec la réalisation d'un test. Comme on peut le voir à la lecture du graphique 1, la participation au processus d'évaluation est toujours élevée.

#### *Importance du travail dans le succès de la matière*

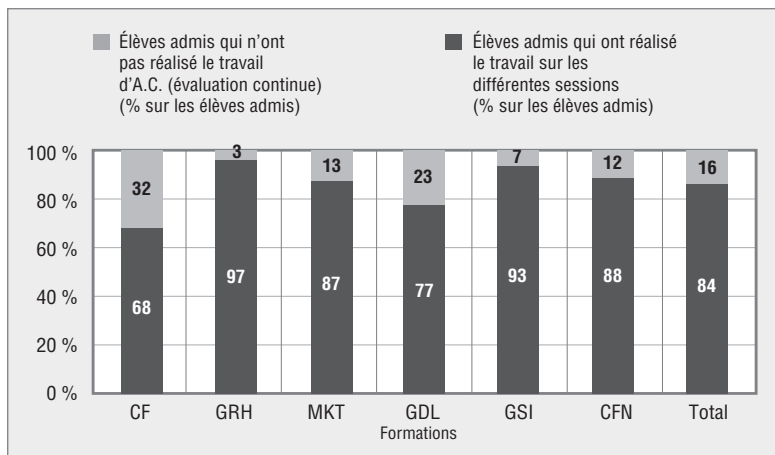
Tous les étudiants qui ont été admis à la suite de l'évaluation continue ont réussi le travail de groupe (condition nécessaire). Les étudiants qui souhaitent ne pas se soumettre à l'évaluation continue ou qui ne sont pas admis sont soumis à un contrôle des connaissances lors d'un examen final (1<sup>re</sup> session) ou

(4) Le suivi des étudiants a été assuré, en grande partie, par les gérants eux-mêmes (46,4 %), en moyenne, lors de deux entrevues, conformément au questionnaire prévu pour les étudiants, durant le semestre de validation. Ce même questionnaire a mis en évidence que 3,6 % des groupes ont trouvé qu'ils avaient eu peu de soutien de la part de l'entreprise. L'information donnée par l'entreprise ne s'est faite que par des visites des installations de production (82,1 %), lors des réunions de travail, certaines informations ont été fournies (82,1 %) par mail, par téléphone (60,7 %) ou partage d'information institutionnelle (53,6 %).

d'un examen de rattrapage (session de rattrapage). Dans ce cas, l'évaluation consiste en une épreuve écrite (examen)

Les résultats mettent en évidence le fait que le nombre d'étudiants admis à l'examen final ou à la session de rattrapage ont dans leur ensemble déjà réalisé le travail de groupe en évaluation continue. Les résultats globaux, présentés dans le graphique 2, confirment l'association entre la réalisation du travail d'évaluation continue et de ceux qui sont admis. Autrement dit, la majorité des étudiants admis, indépendamment de la session, ont réalisé un travail. Naturellement, la lecture inverse n'est pas possible, étant donné le fait que l'élaboration et la discussion autour du travail sont complétées par la réalisation d'une épreuve (en évaluation continue); le succès dans le travail ne garantit pas le succès dans la matière.

Graphique 2: **PGO. Résultats globaux (évaluation continue, examen final et examen de rattrapage)**



### La matière intitulée «**planification et contrôle de Gestion**» (PCG)

La matière «**planification et contrôle de gestion**» est commune à tous les cours de l'ESCE, bien qu'elle soit enseignée dans des années et sur des semestres différents. Elle fonctionne sur deux semestres.

#### *Travail de groupe et objectifs*

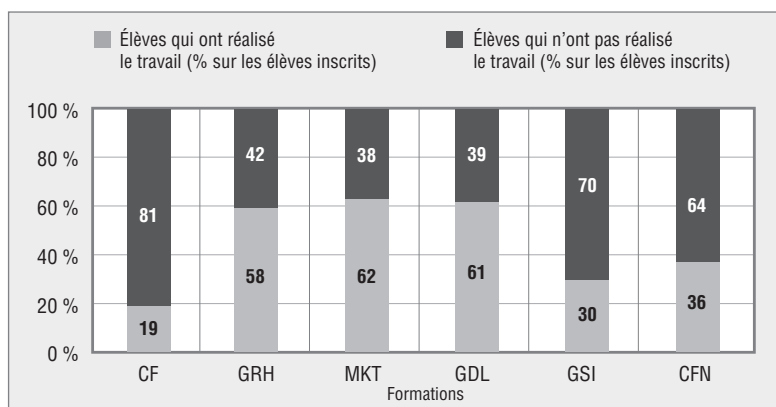
La méthode d'évaluation par le travail de groupe s'insère dans le régime d'évaluation continue. Elle a pour objectif de familiariser les étudiants avec la méthodologie de la planification et le contrôle de gestion. Pour l'élaboration du travail de groupe, on organise des groupes de quatre à cinq étudiants. Chaque groupe devra identifier une entreprise du secteur industriel, qui aura au moins trois ans d'existence. Après avoir obtenu l'accord de l'enseignant qui ac-



compagne le travail, les étudiants devront demander aux responsables de l'entreprise de bien vouloir se rendre disponibles pour effectuer les visites et pour fixer des réunions de travail, pour qu'elle en ait connaissance et afin de recueillir des informations pertinentes. Lors de ces réunions de travail, les étudiants sont préparés grâce à la présentation préalable d'un plan. Celui-ci respecte la structure d'un rapport avec description de l'entreprise, l'analyse de ses fonctions principales et ses orientations stratégiques. Elle présente en outre les critères permettant la construction des éléments prévisionnels et des outils respectifs de contrôle.

La participation au travail de groupe entre dans le processus d'évaluation continue. Après remise du rapport, une discussion le concernant aura lieu avec l'enseignant et le groupe de travail. Après l'élaboration du travail et sa discussion, le processus d'évaluation continuera en incluant la réalisation d'un test. Ainsi que l'on pourra le constater à la lecture du graphique 3, la participation au processus d'évaluation continue est élevée.

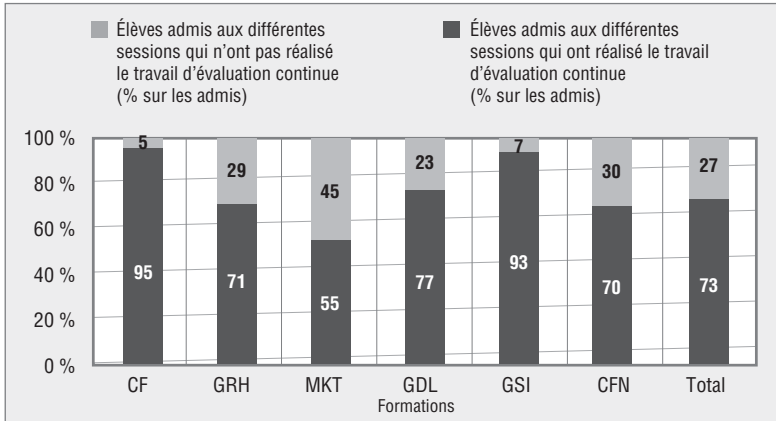
Graphique 3: **PCG. Participation des élèves au travail d'évaluation continue**



#### *Importance du travail dans le succès de la matière*

Les étudiants acceptés à l'évaluation continue ont été admis au travail de groupe (condition nécessaire). Les étudiants qui ont choisi de ne pas participer au travail de groupe en évaluation continue ou qui n'ont pas été acceptés sont soumis à un examen final ou à un examen de rattrapage. Dans ce cas, l'évaluation se limite à une épreuve écrite (examen). En général, le travail de groupe se révèle être un outil «ami» des étudiants, 73 % des étudiants admis ont choisi de participer au travail de groupe.

Graphique 4: **PCG. Résultats globaux (évaluation continue en examen final et en examen de rattrapage)**



### Importance du travail pour les organismes d'accueil

L'étude réalisée sur 166 travaux (90 travaux dans la matière PGO et 76 travaux dans la matière PCG) révèle que 84,9 % des travaux ont été réalisés dans le district de Setúbal et 9,6 % dans le district de Lisbonne. La forte concentration des travaux dans le district de Setúbal couvre la quasi-totalité de leurs communes. Les secteurs économiques les plus représentés ont été l'industrie de transformation (66 %), le commerce de gros et de détail (14 %) et la construction (9 %).

Figure 1



Afin de consulter les individus qui soutiennent les étudiants en entreprises, un enseignant a posé, par téléphone, deux questions à un échantillon de 21 entreprises au sujet de l'utilisation de cet outil d'évaluation continue qui incite clairement à un rapprochement entre l'École et les entreprises. Dans cet échantillon, on trouve des entreprises qui ont soutenu la réalisation du travail de PGO ou de PCG.

Les questions posées furent:

- Avez-vous eu une bonne opinion du groupe?
- Trouvez-vous que la réalisation de ce type de travail est importante?

Ces deux questions cherchaient à faire comprendre les aspects comportementaux, la préparation de l'entrevue, le dynamisme et l'intérêt démontré par les membres du groupe de travail. Vingt et une réponses favorables ont été obtenues pour la première question. Quinze responsables d'entreprise se sont montrés satisfaits du groupe et un responsable a exprimé une opinion mitigée. Il n'y a pas eu de réponse négative.

Tous les responsables ont considéré important que l'École oriente les étudiants vers les entreprises pour faire ce type de travail, pour les raisons suivantes:

- cela permet de faire le lien entre la théorie et la pratique et la perception de la réalité de l'entreprise (84,3 %);
- cela permet une meilleure connaissance de l'enseignement et de la recherche à l'École (7,8 %);
- cela met les étudiants en contact avec des employeurs potentiels (7,8 %).

Certains responsables contactés <sup>(5)</sup> ont apprécié de se voir remettre une copie du travail réalisé. C'est une démarche suggérée aux étudiants, à la fin du processus, par les enseignants. Malgré cela, il s'agissait d'un travail à des fins académiques, si l'on considère la petite taille de la plupart des entreprises. Pour plusieurs d'entre elles, cela a été la seule occasion d'être évaluées de façon indépendante et sans frais financiers.

## Validation des résultats

Afin de valider les résultats préliminaires, on a analysé les résultats de la même méthode pédagogique mise en œuvre durant le 1<sup>er</sup> semestre de l'année universitaire 2005/2006.

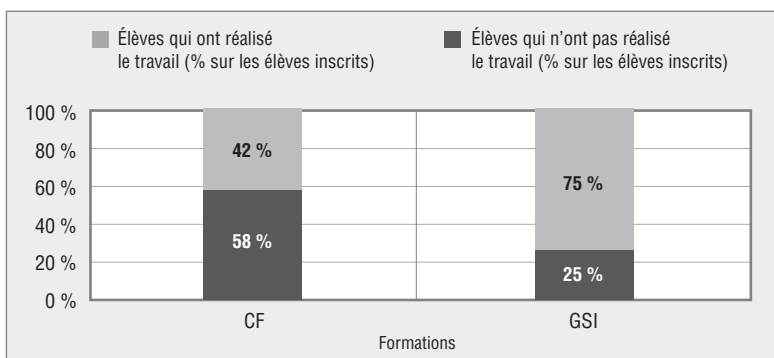
---

<sup>(5)</sup> Les contacts téléphoniques réalisés par les entreprises, pour procéder à l'audit, ont eu lieu après la fin de l'année universitaire (juillet 2005), lorsque le processus d'évaluation de l'année de référence était terminé.

### Validation de la réussite

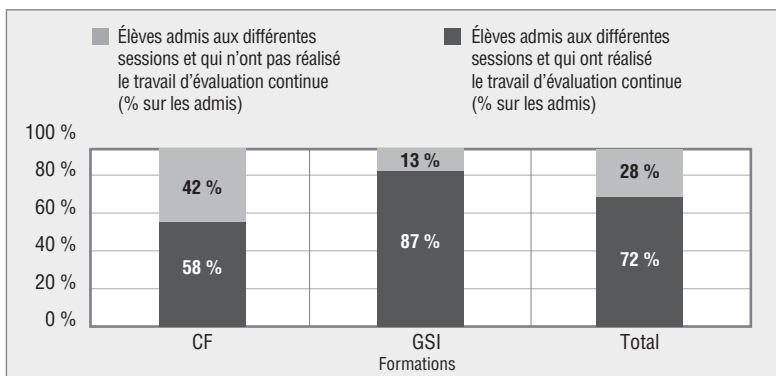
La matière PGO, mise en œuvre au premier semestre de l'année universitaire a fait l'objet de recherches dans le cadre des formations en comptabilité et finances et en gestion du système d'information. L'introduction d'un semestre de plus pour ce travail de recherche se justifie par la nécessité d'impliquer davantage d'étudiants et de travaux pratiques (31 travaux) en tant qu'objet d'étude dans le but d'éviter d'éventuelles interférences dans les résultats de caractéristiques éventuellement associées à une année universitaire spécifique. Les résultats du semestre de validation ont démontré que la participation au travail de groupe a été inférieure à celle de l'année précédente, tout en se révélant très élevée dans la formation de gestion de systèmes d'information (graphique 5).

Graphique 5: Participation des élèves au travail d'évaluation continue



Globalement, si l'on considère toutes les sessions, l'on constate que le nombre d'étudiants admis ayant réalisé ce travail en contexte réel est plus important que le nombre d'étudiants admis ne l'ayant pas réalisé. En outre, ce semestre enregistre plus de succès dans la matière sans réalisation du dit travail (graphique 6).

Graphique 6: **Résultats globaux (évaluations continue, examen final et examen de rattrapage) 2005/2006 (1<sup>er</sup> semestre)**



La distribution géographique des travaux réalisés confirme la forte couverture régionale de la zone d'intervention de l'ESCE.

### Validation de l'audit effectué auprès des responsables d'entreprises

Afin de valider les conclusions de l'audit effectué auprès des entreprises d'accueil des étudiants de l'ESCE durant l'année universitaire 2004/2005, d'autres enquêtes téléphoniques ont été réalisées <sup>(6)</sup>. Elles ont permis de poser les mêmes questions à un échantillon de treize entreprises d'accueil de groupe durant le semestre de validation (environ 41,9 % des entreprises contactées par les étudiants).

Les questions posées à nouveau étaient les suivantes:

1. Avez-vous eu une bonne opinion du groupe?
2. Trouvez-vous que la réalisation de ce type de travail est importante?

À la première question, treize réponses favorables ont été données, 69 % des responsables ayant exprimé une bonne opinion du groupe et 31 % une très bonne opinion. Aucune réponse défavorable n'a été enregistrée.

En ce qui concerne la seconde question, tous les responsables ont considéré important que l'École oriente les étudiants vers les entreprises pour faire ce type de travail pour les raisons suivantes:

- Cela permet de faire le lien entre la théorie et la pratique et la perception de la réalité de l'entreprise (92,3 %).
- Cela met les étudiants en contact avec des employeurs potentiels (42,9 %).

<sup>(6)</sup> Les contacts ont également été réalisés après l'évaluation des connaissances.

Les résultats de cette seconde enquête confirment les résultats se référant à l'enquête de l'étude préliminaire.

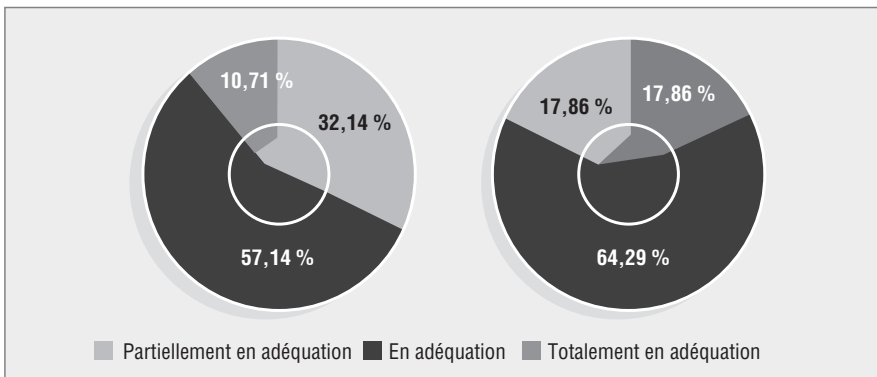
### Audit effectué auprès des étudiants

Les données se référant à l'audit effectué par les étudiants résultent de l'analyse de 28 enquêtes au sein de 31 groupes qui ont réalisé le travail. Cette enquête a été distribuée aux étudiants à la fin du semestre avec la mention expresse du fait qu'elle ne produirait aucun effet au niveau de l'évaluation du groupe de travail.

L'adéquation entre le travail et l'évaluation des connaissances est majoritairement considérée adaptée (graphique 7); il en va de même pour ce qui concerne l'adéquation entre le travail et l'apprentissage (graphique 8). La majorité des groupes ne plaide pas la substitution du travail par d'autres éléments d'évaluation, en suggérant que le poids de celui-ci dans le système d'évaluation devra être renforcé.

Graphique 7  
Taux d'adéquation  
du travail par rapport  
à l'évaluation  
des connaissances

Graphique 8  
Taux d'adéquation  
du travail par rapport  
à l'apprentissage



Le travail présenté à l'enseignant est considéré par 75 % des groupes comme générateur de satisfaction de ses membres (satisfaction ou grande satisfaction).

## Conclusions

L'apprentissage par le biais de la résolution de problèmes ou par l'analyse des réalités de l'entreprise auprès d'entreprises et d'organismes est favorable à la recherche des attentes des deux types de parties prenantes d'importance fondamentale pour les institutions d'enseignements supérieur polytechnique: étudiants et entreprises/organismes régionaux non loin de l'École. Bien que certains étudiants soient admis aux sessions d'examens sans se soumettre à cette méthodologie, les résultats des trois semestres universitaires qui sont analysés dans les disciplines cibles démontrent, sans équivoque, que la participation aux travaux de groupe dans un contexte réel est liée aux résultats obtenus. Cette participation est donc très importante pour le succès de l'élève en ce qui concerne le processus de développement des compétences, bien que cela ne soit pas une condition nécessaire à la concrétisation de cet objectif.

On pourra ainsi tracer les grandes lignes d'explication de cette relation:

- la participation à l'élaboration d'un travail de groupe avec ces caractéristiques permet à l'élève d'avoir une réflexion et d'intégrer la théorie dans un contexte pratique. De cette manière, les étudiants qui participent aux travaux acquièrent les capacités éventuelles non acquises par ceux qui n'adhèrent pas à cet outil;
- les étudiants qui adhèrent à la réalisation du travail de groupe seront ceux qui auront la meilleure préparation initiale ou qui seront prédisposés à rejoindre des équipes de travail et qui participeront en investissant leur temps et leurs efforts. C'est d'eux que nous attendrons le succès, dès le début.

Dans le premier cas, le travail de groupe donne des résultats, dans le second cas le travail de groupe met les résultats en évidence. Toutefois, bien que la situation décrite puisse servir de cible d'avenir pour la recherche, il nous semble qu'il est très utile que les étudiants réalisent le travail de groupe dans un contexte réel.

La satisfaction démontrée par les responsables d'entreprises contactées dans la région renforce la conviction que nous avons et qui fait que l'interaction École/entreprises est fondamentale pour les entreprises. Toutefois, l'ouverture démontrée par la collaboration avec l'École ne nous empêche pas d'aborder la lecture de cet indice de satisfaction avec précaution, car elle peut revêtir un certain paternalisme.

Le fait que les étudiants audités considèrent le travail de groupe comme étant bien adapté, tant sous forme d'outil d'évaluation des connaissances que sous forme d'outil générateur d'apprentissage, est aussi un motif qui renforce l'importance que les équipes d'enseignement attribuent aux méthodologies de ce type d'apprentissage.

Il faut mettre en évidence le fait que les résultats obtenus durant ce semestre de validation, de manière générale, confirment les conclusions de l'étude analytique effectuée sur la base des données se référant à l'année universitaire 2004/2005.

Enfin, nous pensons que le processus de Bologne vient conforter des méthodologies d'apprentissage centrées sur les étudiants, mais ayant déjà fait leurs preuves. Nous constatons que la majorité des étudiants qui ont suivi les matières de PGO et de PGC, et une partie des entreprises de la région autour de l'ESCE, ont déjà démontré un esprit de collaboration. Cela se traduit par le développement intégré des compétences générales et spécifiques dans les domaines du savoir en sciences de l'entreprise et des compétences relationnelles entre les personnes (en relation avec la résolution des problèmes, le raisonnement, la communication, la coopération, l'autonomie et la créativité). Le professeur assume le rôle de tuteur ou de modérateur, en centrant l'enseignement sur les étudiants, en formulant des questions et en valorisant leur réactivité.

## Remerciements

Les auteurs remercient le département d'économie et de gestion, l'*Escola Superior de Ciências Empresariais* (École supérieure de sciences de l'entreprise) et l'Institut polytechnique (*Instituto Politécnico*) de Setúbal.

Nos vifs remerciements vont à tous les organismes et leurs représentants qui ont collaboré avec nos étudiants.

Nous remercions les étudiants d'avoir été disponibles pour répondre aux enquêtes et ainsi collaborer à cette étude.

Nous remercions tous les participants de l'étude «Méthodologie et expériences d'enseignement» des 16<sup>es</sup> journées luso-espagnoles de gestion scientifique, pour les questions soulevées et le dialogue suscité lors de la présentation de l'étude.

Nous remercions également les deux examinateurs anonymes, dont les critiques et les suggestions ont contribué à améliorer le présent texte.



## Bibliographie

- Boddy, David. *Management: an introduction*, 2<sup>e</sup> édition. Londres: PrenticeHall, 2002.
- Camp, Gwendie. Problem-based learning: a paradigm shift or a passing fad? *Medical Education Online*, 1996, vol. 1.
- Donaldson, Thomas; Preston, Lee E. The stakeholder theory of the corporation: concepts, evidence, and implications. *Academy of Management Review*, 1995, 20 (1), p. 65-91.
- Freeman, Edward R. *Strategic management: a stakeholder approach*. Boston: Pitman, 1984.
- Freeman, Edward R. Divergent Stakeholder Theory. *Academy of Management Review*, 1999, 24 (2), p. 233-236.
- Herreid, Clyde Freeman. The Death of Problem-Based Learning? *Journal of College Science Teaching*, 2003, 32 (6), p. 346-366.
- Hmelo-Silver, Cindy E. Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 2004, 16 (3), p. 235-266.
- Instituto Nacional Estatística. *Anuário Estatístico de Portugal 2004*, Lisbonne, 2005.
- Lowry, N.; Johnson, D. W. Effects of controversy on epistemic curiosity, achievement, and attitudes. *Journal of Social Psychology*, 1981, 115, p. 31-41.
- Mata, Carlos; Seabra, Miguel; Rodrigues, Jorge; Brites, Rui. Responsabilidade social da empresa – motor de eficiência empresarial e desenvolvimento local – o caso banco alimentar contra a fome península Setúbal. *XV Jornadas Hispano-Lusas de Gestão Científica: cidades em competição*, 3-4 février 2005, Séville (Espagne).
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. *Carta Social Rede de Serviços e Equipamentos*. Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento, Lisbonne, 2001.
- Neely, Andy; Adams, Chris; Crowe, Paul. The performance prism in practice. *Measuring Business Excellence*, 2001, 5 (2), p. 6-12.
- Rebelo, José. *Migrações e minorias étnicas na Península de Setúbal entre 1981 e 1998: os contributos e os problemas para o desenvolvimento regional*. Comunicação apresentada no VI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Porto, 2000.
- Schmidt, H.G. Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. *Medical Education*, 1993, 27 (5), p. 422-432.
- Seabra, Fernando; Rodrigues, Jorge; Costa, Teresa. *Trabalhos de grupo em contexto real – a perspectiva dos “stakeholders”*. XVI Jornadas Luso-Espanholas de Gestão Científica, Université d'Évora et Université de Séville, 2006.

Simão, José Veiga; Machado dos Santos, Sérgio; Almeida Costa António. *Ambição para a excelência: a oportunidade de Bolonha*. Lisbonne: Gradiva, 2005.

Site de l'ESCE (Escola Superior de Ciências Empresariais): [www.esce.ips.pt](http://www.esce.ips.pt) (consulté le 20.10.2006). Site [www.autarquicas.mj.pt](http://www.autarquicas.mj.pt) (consulté le 15.10.2006).

Valente, Rui Pulido. Tal como o *spaghetti* não há uma receita única. *Revista do SNESUP*, 2005, 17, p.17-20.

# Les étudiants expérimentent la formation sur le lieu de travail en Finlande

Anne Virtanen

Étudiante de doctorat, Institute for Educational Research, université de Jyväskylä, Finlande

Päivi Tynjälä

Professeur, Institute for Educational Research, université de Jyväskylä, Finlande

## RÉSUMÉ

Le système finlandais de formation et d'enseignement professionnels a fait l'objet de réformes fondamentales à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle et l'inclusion, dans tous les programmes d'études, de stages obligatoires et encadrés sur le lieu de travail en constitue sans doute l'une des principales innovations. Le présent article s'intéresse à l'expérience des étudiants dans ce contexte avec une attention plus particulière à la manière dont ils intègrent la formation dispensée en milieu scolaire et en milieu professionnel, et dont ils perçoivent l'encadrement mis en place à leur intention. Les données ont été rassemblées à l'aide d'un questionnaire adressé via Internet aux étudiants de dernière année d'établissements d'enseignement professionnel situés dans la Ville d'Helsinki (N=1282). Le taux de réponse a été de 41 %. De façon générale, les étudiants se déclarent satisfaits du lien entre la formation en milieu scolaire et en milieu professionnel, ainsi que de l'encadrement dont ils bénéficient au sein des établissements d'enseignement et sur le lieu de travail. On observe néanmoins des différences assez marquées d'un domaine d'études à l'autre, le secteur du travail social et des soins de santé apparaissant comme celui où la formation sur le lieu de travail fonctionne le mieux.

## Mots clés

Vocational education, vocational training, working life, learning, guidance, Finland

Enseignement professionnel, formation professionnelle, vie active, apprentissage, encadrement, Finlande

## Introduction

En Finlande <sup>(1)</sup>, la formation et l'enseignement professionnels (FEP) étaient, jusqu'il y a peu, essentiellement dispensés en milieu scolaire, les stages de formation pratique étant souvent de courte durée et peu encadrés. Au niveau européen, on pourrait comparer le système finlandais de FEP au système français, décrit comme «un modèle bureaucratique, réglementé par l'État» (Greinert, 2004, p. 22). Comme en France, la FEP est principalement dispensée dans les écoles et l'État intervient largement dans son organisation et dans son financement. Le système finlandais a toutefois été réformé en 2001: les programmes d'études ont été revus; les cursus de formation professionnelle ont été étendus à trois ans dans tous les domaines; et des périodes obligatoires de formation pratique d'une durée minimale de six mois avec encadrement et évaluation ont été systématiquement instaurées. En outre, la législation finlandaise en matière de FEP exige désormais que les établissements d'enseignement professionnel collaborent avec les entreprises et autres lieux de travail, dans l'espoir que la formation réponde mieux et plus rapidement aux besoins de la vie active.

Suivant les nouveaux programmes, certaines exigences progressives doivent être respectées sur le lieu de travail. Elles sont négociées avant chaque stage entre l'étudiant, l'enseignant et les formateurs sur place. Les stages sont souvent de courte durée en début d'études, mais ils s'allongent et se spécialisent en fin d'études, lorsque l'étudiant a acquis un certain nombre de compétences et de connaissances. Autrement dit, des exigences sont imposées à l'étudiant quant à ce qu'il doit apprendre sur le lieu de travail au cours de chaque période de stage. Cette approche est l'un des aspects qui différencient le nouveau système des pratiques précédemment en vigueur sur le lieu de travail.

Une autre différence réside dans l'encadrement systématique dont les étudiants font l'objet sur le lieu de travail. Quelqu'un y est désormais chargé d'assurer, outre ses propres responsabilités, un soutien et un retour d'information à l'étudiant: il s'agit d'un formateur en entreprise qui, idéalement, supervise le travail des étudiants pour les aider à atteindre les objectifs de leur stage <sup>(2)</sup>. De leur côté, les enseignants guident et conseillent les étudiants

---

(1) Le système d'éducation finlandais comporte trois niveaux: (a) l'enseignement de base, (b) l'enseignement du niveau secondaire supérieur (comprenant (i) la filière de l'enseignement général et (ii) la filière de l'enseignement professionnel), et (c) l'enseignement supérieur (comprenant deux filières complémentaires: les instituts polytechniques et les universités). Les neuf années de l'enseignement de base sont obligatoires pour tous les citoyens finlandais. À l'issue de cet enseignement de base, dispensé dans les écoles polyvalentes, l'ensemble de la classe d'âge (92 %) poursuit ses études dans l'enseignement secondaire supérieur: les deux tiers dans la filière générale et un tiers dans la filière professionnelle. L'une et l'autre de ces filières donnent accès à l'enseignement supérieur à l'université ou dans un institut polytechnique (*Education and science in Finland*, 2006).

avant et pendant les périodes de formation au travail: Suivant les nouveaux programmes, les enseignants sont responsables, dans les établissements d'enseignement professionnel, de la préparation des étudiants à leur stage en entreprise. Le résultat de la formation sur le lieu de travail est apprécié, à l'issue du stage, par un partenariat tripartite formé de l'étudiant, de l'enseignant et du formateur.

Nous examinons ci-après, sur la base d'une étude d'évaluation, l'expérience vécue par les étudiants en ce qui concerne l'encadrement de leurs stages, et leur perception de l'intégration entre la formation en milieu scolaire et la formation en milieu professionnel.

## Apprendre d'une expérience de travail et soutenir cet apprentissage

Il existe un risque, lorsque plusieurs types de formation sur le lieu de travail se mettent en place dans le cadre du système de FEP, d'assister à un processus de dissociation entre la théorie et la pratique. Or de récentes théories en matière d'expertise professionnelle soulignent que le développement de compétences de haut niveau exige l'intégration des connaissances théoriques et des connaissances pratiques (Bereiter et Scardamalia, 1993; Leinhardt et al., 1995; Collin et Tynjälä, 2003; Tynjälä et al., 2003; Eraut, 2004; Tynjälä et al., 2006; Le Maistre et Paré, 2006). L'accent est mis en outre sur le fait que les «connaissances autorégulées» définies par Bereiter et Scardamalia (1993) font, elles aussi, partie intégrante de l'expertise. Ces connaissances font référence aux aptitudes réflexives et métacognitives. Elles couvrent, en d'autres termes, la connaissance qu'une personne possède de ses propres activités et le contrôle qu'elle exerce sur celles-ci (habitudes de travail, par exemple), de même que sa façon de réfléchir et d'apprendre. Étant donné que l'acquisition d'une expertise exige que tous les types de connaissances – théoriques, pratiques et autorégulées – soient intégrés en un tout (Le Maistre et Paré, 2006; Tynjälä et al., 2006), il est important de développer des formes

---

(<sup>2</sup>) La formation des formateurs a débuté au moment de la mise en place du système de formation sur le lieu de travail. Il s'agit d'un programme de cours d'une durée de deux semaines organisé par les prestataires de FEP, qui a pris jusqu'ici essentiellement la forme de projets distincts financés par le Fonds social européen. La formation des formateurs est axée sur la supervision des étudiants, sur le bon déroulement du stage, sur la coopération entre les établissements d'enseignement professionnel et le monde du travail, et sur l'évaluation des stagiaires sur le lieu de travail. Même si plusieurs dizaines de milliers de formateurs en entreprise ont suivi les deux semaines de cours, la moitié environ de ceux qui assument effectivement cette fonction n'ont pas encore participé à cette formation.

d'apprentissage qui conjuguent les aptitudes théoriques, pratiques et d'autorégulation. Cette approche pédagogique a été baptisée «pédagogie intégrative» (Tynjälä, 2005; Wikström-Grotell et Noronen, 2005) et l'un de ses aspects majeurs est la facilitation de l'apprentissage par l'encadrement, le dialogue et le mentorat (Tynjälä, 2005). Chaque étudiant est suivi par un enseignant de son établissement et par un mentor sur son lieu de travail, et les trois partenaires se rencontrent régulièrement pour discuter du stage en cours. L'évaluation de la formation sur le lieu de travail se fonde également sur le principe tripartite. Nous nous attacherons tout d'abord à décrire la manière dont la théorie et la pratique sont combinées dans les systèmes de FEP européens, avant d'examiner le rôle de l'encadrement des étudiants dans la formation liée à l'emploi.

### **Modèles d'expérience de travail**

Guile et Griffiths (2001) ont analysé les types d'organisation de la FEP en Europe et, plus particulièrement, la manière dont les systèmes de FEP utilisent l'expérience de travail des étudiants. La typologie établie par ces auteurs comprend cinq modèles d'expérience de travail, brièvement décrits ci-après :

- le modèle traditionnel: les étudiants sont «plongés» dans le travail et doivent s'adapter aux exigences en vigueur sur le lieu de travail. Ce modèle suppose que l'apprentissage s'effectue automatiquement, et qu'il ne requiert dès lors aucun encadrement ni soutien particulier. L'expérience de travail est gérée au travers d'une supervision classique. La coopération entre les établissements d'enseignement professionnel et le lieu de travail est réduite au minimum, et l'on observe une scission marquée entre la théorie et la pratique;
- le modèle expérientiel: dans ce modèle, et conformément aux théories de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), l'expérience de travail joue un rôle important dans le processus d'apprentissage. Un accent particulier est également mis sur le développement social de l'étudiant. Exigeant l'élaboration de pratiques pédagogiques à l'appui de cette réflexion et de cette conceptualisation, ce modèle rend indispensable la coopération entre les établissements d'enseignement professionnel et le lieu de travail.

Le modèle générique: l'expérience de travail est perçue comme une occasion de développer les compétences génériques indispensables dans la vie professionnelle. Les étudiants rassemblent dans leur *portfolio* personnel les éléments qui attestent de leur progression dans l'acquisition de ces compétences clés. Ils participent également à l'évaluation des compétences ainsi acquises. L'enseignant a pour rôle de faciliter ce processus. Le lien entre la théorie et la pratique reste peu clair.

Le modèle du processus de travail: l'étudiant doit acquérir ici une maîtrise holistique du processus de travail, l'intention étant qu'il se dote de compétences lui permettant de travailler dans divers environnements. Étant donné que le modèle exige l'intégration de la théorie et de la pratique, la collaboration entre les établissements d'enseignement professionnel et le lieu de travail s'avère importante.

Le modèle «connectif» est présenté comme la façon idéale d'organiser l'apprentissage sur le lieu de travail pour les étudiants. Il se caractérise essentiellement par un lien «réflexif» entre l'apprentissage formel et informel, et entre le développement conceptuel et le développement d'une capacité à travailler dans des contextes différents. L'idée sous-jacente consiste à refocaliser la formation, de sorte qu'elle intègre obligatoirement l'apprentissage conceptuel et l'expérience de travail. L'objectif est le développement d'aptitudes poly-contextuelles qui permettront à l'étudiant de «transférer ses acquis», autrement dit d'être capable de travailler dans des contextes en évolution, voire nouveaux. La démarche requiert une coopération étroite entre les établissements d'enseignement professionnel et le lieu de travail, et le rôle déterminant du prestataire de formation consiste dès lors à conclure des partenariats avec des entreprises en vue de créer des environnements d'apprentissage. L'une des différences entre le modèle processus du travail et le modèle «connectif» est le fait que le premier suppose que l'expérience de travail suffit en soi à promouvoir la connaissance du processus de travail, alors que le modèle «connectif» estime qu'une «médiation» est nécessaire. Cette médiation est possible, par exemple, par la présentation de certains concepts et de certains sujets sur le lieu de travail.

Selon Guile et Griffiths, on retrouve d'une manière ou d'une autre tous ces modèles, hormis le modèle idéal «connectif», dans les systèmes européens de FEP. Ainsi, par exemple, le système britannique de qualifications professionnelles nationales (NVQ) illustre le modèle générique; le système dual allemand (dans le cadre duquel la formation est dispensée parallèlement dans des établissements d'enseignement professionnel et en entreprise) aspire au modèle du processus de travail, même si les principes n'en sont pas toujours respectés en pratique. Le modèle «connectif», qui représente l'organisation idéale de la formation au travail, met l'accent sur la création d'un lien entre l'enseignement formel et la pratique professionnelle. Autrement dit, il fait de l'apprentissage sur le lieu de travail un volet essentiel du programme d'études, et il le met en corrélation à la fois avec d'autres matières professionnelles et avec des matières de base telles que les langues et les mathématiques. Cet objectif peut être atteint en aménageant les tâches d'apprentissage de l'étudiant de manière à ce qu'il intègre nécessairement les connaissances théoriques et conceptuelles à la pratique. Le modèle «connectif» insiste par ailleurs sur le lien entre les personnes et encourage, partant,

le travail en collaboration. La mise en œuvre de ce modèle exige que les établissements scolaires et les entreprises œuvrent ensemble à la création d'environnements offrant une possibilité d'apprentissage à tous les acteurs.

### **Encadrement des étudiants: la communauté de travail en tant que lieu d'apprentissage**

L'expérience de travail en tant que telle ne suffit pas à assurer un développement holistique des compétences professionnelles. Sans fondement théorique ni encadrement de spécialistes, l'apprentissage de l'étudiant manque souvent de structure et de focalisation sur l'essentiel. Il convient également de noter que l'apprentissage peut également aboutir à des résultats qui ne sont ni recherchés ni souhaités, de mauvaises pratiques, par exemple (voir notamment Tynjälä et Virtanen, 2005). La Finlande accorde donc une attention toute particulière à l'instauration d'un encadrement à l'intention des étudiants qui effectuent un stage de formation pratique. Les nouveaux programmes finlandais de FEP prévoient un «coaching» des étudiants au sein de leur établissement d'enseignement professionnel en vue de leur stage, et invitent les formateurs en entreprise à veiller tout particulièrement à assurer la supervision, l'encadrement, l'évaluation et un retour d'information aux étudiants sur le lieu de travail (*On-the-job learning...*, 2006).

Nous utilisons, dans la présente étude, le terme générique «encadrement» pour désigner le soutien que les enseignants et les membres du milieu de travail apportent aux étudiants durant leurs stages. Cet encadrement est indispensable au développement de l'expertise professionnelle, dans la mesure où il favorise l'intégration des compétences théoriques, pratiques et d'auto-régulation (Tynjälä, 2005; Tynjälä, Välimaa et Sarja, 2003; Rääkköläinen, 2001). Comme indiqué dans la description du modèle «connectif», cette intégration exige une étroite collaboration entre les enseignants de FEP et les formateurs sur le lieu de travail. Divers outils d'encadrement peuvent favoriser l'intégration: tâches à accomplir, projets, journaux de bord et *portfolios* d'apprentissage, et discussions, notamment (Tynjälä, 2005; Uusitalo, 2001; Mäntylä, 2001).

L'encadrement ne doit pas être uniquement perçu comme un processus intervenant entre des individus: il s'agit également d'un phénomène organisationnel. Dans le modèle «connectif», Guile et Griffiths (2001) se sont intéressés à l'apprentissage au niveau de l'organisation: ils ont, de manière plus spécifique, envisagé le lieu de travail comme un environnement dans lequel les étudiants peuvent apprendre et se développer en interaction avec des salariés expérimentés. Dans la même veine, Fuller et Unwin (2004) ont insisté sur l'importance de la communauté de travail en tant que source de possibilités d'apprentissage: ils proposent un continuum de communautés de travail expansives-restrictives montrant de quelle manière ce type de communauté stimule l'apprentissage de ses membres (y compris les étudiants). La



communauté de travail expansive offre la possibilité de participer à plusieurs communautés différentes de pratique, tandis que la communauté de travail restrictive limite ces possibilités de participation. Une communauté de travail expansive est, par exemple, un lieu de travail où les étudiants peuvent se familiariser avec diverses tâches, diverses phases du processus de travail et des personnes effectuant des tâches diverses. Ce type de communauté offre à l'étudiant la possibilité de participer, lui aussi, au développement du travail et de la communauté de travail.

## Finalité et méthodologie de l'étude

L'étude avait pour but d'examiner le système récemment réformé de formation au travail dans le cadre de la FEP en Finlande, en se plaçant du point de vue des étudiants. Elle s'est plus spécifiquement focalisée sur les deux thèmes suivants: (a) l'établissement de liens entre l'apprentissage en milieu scolaire et l'apprentissage en milieu professionnel (modèle «connectif» de l'expérience de travail) et (b) l'encadrement des étudiants et la facilitation de l'apprentissage sur le lieu de travail.

Les sujets de l'étude étaient tous des étudiants de dernière année de trois établissements d'enseignement professionnel de la Ville d'Helsinki (N=1282). Les établissements couvrent l'enseignement technique, le secteur du travail social et des soins de santé, et le secteur des services (restauration, mode et soins de beauté). Les données ont été rassemblées à l'aide d'un questionnaire sur Internet, dont les questions portaient à la fois sur le processus de formation au travail des étudiants (déroulement et formateur du stage, et organisation de l'encadrement et du mentorat) et sur les produits de l'apprentissage (connaissances conceptuelles, pratiques et autorégulées). Notre article est axé sur les variables de processus, et le questionnaire a fait l'objet de tests rigoureux afin d'assurer sa fiabilité et sa validité; il a été utilisé dans le cadre d'autres travaux (Tynjälä et Virtanen, 2005; Virtanen et Tynjälä, 2006), qui confirment un fonctionnement des variables et des échelles comparable à celui observé dans la présente étude. Au total, 531 étudiants (41 %) ont répondu au questionnaire.

## Résultats

### Connectivité: intégrer l'apprentissage en milieu scolaire et l'apprentissage en milieu professionnel

Nous avons décrit plus haut la pédagogie intégrative, qui veille à l'établissement de liens entre la théorie, la pratique et le développement de compétences d'autorégulation. Le modèle «connectif» défini dans la typologie de l'expérience de travail de Guile et Griffiths (2001) se prête idéalement à l'intégration de ces différents éléments de l'expertise professionnelle. Notre étude examine la mise en œuvre d'une pédagogie «connective» au travers de treize affirmations concernant l'établissement de liens entre l'apprentissage en milieu scolaire et l'apprentissage en milieu de travail. Ces affirmations ont fait l'objet d'une analyse factorielle, dont les résultats ont servi au calcul des échelles agrégées présentées au tableau 1.

Tableau 1: Résultats de l'analyse factorielle: échelles agrégées décrivant la connectivité

Échelle cumulative	Coefficient alpha de Cronbach	Items	Corrélation de l'item avec l'échelle agrégée
Connectivité	0,79	• J'ai dû appliquer pendant mon stage les connaissances théoriques acquises à l'école.	0,62
		• Les situations vécues durant les stages avaient été examinées lors de cours dispensés dans les matières professionnelles.	0,60
		• L'apprentissage au travail et l'apprentissage à l'école sont très bien intégrés.	0,59
		• L'enseignement scolaire couvre des sujets très utiles lors des stages pratiques.	0,55
		• Les situations vécues durant les stages avaient été examinées lors de cours dispensés dans les matières générales (mathématiques, langues, etc.).	0,46
		• Les stages comportaient des travaux imposés par l'école.	0,44
Non-connectivité	0,52	• Le personnel des établissements scolaires ne semble pas très au courant de ce qui se passe dans la formation au travail.	0,42
		• Il y avait peu de lien entre l'enseignement scolaire et la formation au travail.	0,36
		• À l'issue de l'apprentissage au travail, j'ai une perception critique de l'apprentissage scolaire.	0,23
Diversité des tâches et capacité de transfert des acquis	0,57	• J'ai constaté lors des stages que j'avais besoin à la fois de compétences manuelles et de capacités de réflexion.	0,40
		• Je pourrais effectuer les mêmes tâches sur un autre lieu de travail.	0,40

L'échelle agrégée de la connectivité comprenait des affirmations telles que «J'ai dû appliquer pendant mon stage les connaissances théoriques acquises à l'école», «L'apprentissage au travail et l'apprentissage à l'école sont très bien intégrés» et «L'enseignement scolaire couvre des sujets très utiles lors des stages pratiques». L'échelle agrégée de la non-connectivité décrivait la situation inverse avec des affirmations telles que «Le personnel des établissements scolaires ne semble pas très au courant de ce qui se passe dans la formation au travail» et «Il y avait peu de lien entre l'enseignement scolaire et la formation au travail». La troisième échelle agrégée (diversité des tâches et capacité de transfert des acquis) a été constituée à l'aide de variables mesurant les possibilités offertes aux étudiants d'effectuer des tâches différentes lors de leur formation en entreprise et la capacité qu'ils ont acquise de travailler dans des contextes professionnels différents. Les valeurs moyennes et les écarts types (ET) des variables dans différents domaines d'études sont présentés au tableau 2.

Tableau 2: Valeur moyenne des échelles agrégées décrivant le lien entre l'apprentissage en milieu scolaire et l'apprentissage en milieu professionnel (minimum 1, maximum 4) dans différents domaines

Lien entre l'apprentissage en milieu scolaire et l'apprentissage en milieu professionnel	Total des étudiants n = 501 Valeur moyenne	ET	Enseignement technique n = 221 Valeur moyenne	Services n = 160 Valeur moyenne	Travail social et soins de santé n = 117 Valeur moyenne	Sign. (entre les domaines)
Connectivité	2,71	0,62	2,46	2,72	3,17	***
Non-connectivité	2,22	0,62	2,37	2,13	2,05	***
Diversité des tâches et capacité de transfert des acquis	3,29	0,64	3,17	3,30	3,54	***

\* p < 0,05

\*\* p < 0,01

\*\*\* p < 0,001

Les résultats font apparaître une volonté des établissements d'enseignement professionnel d'établir des liens entre l'apprentissage en milieu scolaire et l'apprentissage en milieu de travail (tableau 2). La valeur agrégée moyenne de connectivité, qui décrit l'intégration entre ces deux formes d'apprentissage, est modeste (2,71 sur un maximum de 4). La valeur moyenne correspondante de non-connectivité est quelque peu inférieure (2,22). Comme indiqué plus haut, cette échelle agrégée montre le non-établissement de liens entre l'apprentissage à l'école et l'apprentissage au travail. Parmi ces trois indicateurs,

c'est la moyenne agrégée concernant la diversité des tâches et la capacité de transfert des acquis qui affiche le score le plus élevé (3,29).

On observe des écarts statistiquement significatifs entre les domaines professionnels. C'est dans le secteur du travail social et des soins de santé que l'apprentissage à l'école et l'apprentissage au travail ont les liens les plus étroits, avec une valeur moyenne de connectivité supérieure à trois (3,17). La valeur moyenne la plus faible à cet égard est observée dans l'enseignement technique, qui affiche dès lors la valeur moyenne la plus élevée pour la non-connectivité. C'est également le secteur du travail social et des soins de santé qui présente la moyenne la plus élevée pour la diversité des tâches et la capacité de transfert des acquis (3,54).

### Encadrement des étudiants

Les variables mesurant les différentes formes d'encadrement ont fait l'objet d'une analyse factorielle, qui a abouti à trois échelles agrégées: (a) le dialogue avec l'enseignant et avec le formateur, (b) le dialogue avec les salariés (collègues de travail) et (c) l'autoévaluation et la réflexion. Une variable unique complémentaire, représentant les travaux demandés par l'école, a également été utilisée. Le tableau 3 présente les échelles agrégées constituées sur la base des résultats de cette analyse factorielle.

Tableau 3: **Résultats de l'analyse factorielle: les échelles agrégées et une variable unique décrivant les différentes formes d'encadrement**

Échelle cumulative	Coefficient alpha de Cronbach	Items	Corrélation de l'item avec l'échelle agrégée
Dialogue avec l'enseignant et le formateur	0,69	• Entretiens avec l'enseignant et le formateur ensemble	0,53
		• Entretiens avec l'enseignant dans l'établissement d'enseignement professionnel	0,53
Dialogue avec les salariés (y compris le formateur)	0,48	• Conversations concernant le travail avec des salariés permanents	0,31
		• Entretiens avec le formateur sur le lieu de travail	0,31
Autoévaluation et réflexion	0,34	• Autoévaluation de mon propre travail	0,21
		• Tenue d'un journal de bord de l'apprentissage	0,21
Travaux demandés par l'école		• Travaux demandés par l'école	

Les résultats révèlent que la forme d'encadrement la plus répandue lors de la formation en entreprise est le dialogue avec les collègues salariés. La valeur moyenne de cette échelle agrégée atteint en effet 2,25 (maximum = 3).

L'indicateur visait à mesurer à quelle fréquence les étudiants ont été conseillés par leurs collègues, y compris leur propre formateur, sur le lieu de travail. L'encadrement axé sur l'autoévaluation et la réflexion est également assez développé, comme le montre une valeur moyenne de 2,12 (tableau 4).

On note des écarts importants entre les différents domaines d'études professionnelles au niveau des types spécifiques d'encadrement et de l'ensemble des formes d'encadrement. La tendance observée est logique: toutes les formes d'encadrement sont surtout utilisées dans la filière du travail social et des soins de santé, suivie de celle des services, et c'est dans l'enseignement technique que l'encadrement, sous n'importe quelle forme, est le moins courant (tableau 4).

**Tableau 4: Valeurs moyennes des échelles agrégées et variable unique décrivant les types d'encadrement (minimum 1, maximum 3) dans différents domaines**

Types d'encadrement	Tous les étudiants n = 507 Valeur moyenne	ET	Enseignement technique n = 224 Valeur moyenne	Services n = 160 Valeur moyenne	Travail social et soins de santé n = 118 Valeur moyenne	Sign. (entre les domaines)
Dialogue avec l'enseignant et le formateur	1,84	0,51	1,81	1,91	2,05	***
Dialogue avec les collègues salariés (y compris le formateur)	2,25	0,50	2,19	2,23	2,41	***
Autoévaluation et réflexion	2,12	0,54	2,02	2,19	2,22	***
Travaux demandés par l'école	1,98	0,72	1,64	2,15	2,40	***

\* p < 0,05  
 \*\* p < 0,01  
 \*\*\* p < 0,001

Le tableau 5 décrit la manière dont les étudiants évaluent le rôle joué par les formateurs durant leur stage pratique. On y constate que 88 % des étudiants sont en désaccord avec l'affirmation «La collaboration avec le formateur sur le lieu de travail a fonctionné». Un pourcentage pratiquement aussi élevé d'étudiants (82 %) sont d'accord avec l'affirmation «Le formateur sur le lieu de travail était disponible chaque fois que j'en ai eu besoin». On n'observe, en ce qui concerne ces affirmations, aucune différence selon le domaine professionnel.

**Tableau 5: Collaboration avec le formateur sur le lieu de travail et disponibilité du formateur**

Affirmation du questionnaire	Tous les étudiants n = 508 %	Enseignement technique n = 225 %	Services n = 160 %	Travail social et des soins de santé n = 119 %	Sign. (entre les domaines)
«La collaboration avec le formateur sur le lieu de travail a fonctionné»					
Pas d'accord	12	12	9	14	ns
D'accord	88	88	91	86	
Total	100	100	100	100	
<b>Affirmation du questionnaire</b>	<b>n = 502</b>	<b>n = 223</b>	<b>n = 156</b>	<b>n = 118</b>	<b>Sign.</b>
«Le formateur sur le lieu de travail était disponible chaque fois que j'en ai eu besoin»					
Pas d'accord	18	18	16	19	ns
D'accord	82	82	84	81	
Total	100	100	100	100	

\* p < 0,05

\*\* p < 0,01

\*\*\* p < 0,001

ns = non significatif

Le tableau 6 illustre le niveau général de satisfaction des étudiants vis-à-vis de l'encadrement dont ils ont bénéficié lors de leur stage. Les chiffres attestent d'une satisfaction globale à cet égard. Un cinquième des étudiants auraient néanmoins souhaité un encadrement plus soutenu. Autrement dit, ils ont eu le sentiment que l'encadrement était insuffisant ou inadéquat, lorsqu'ils ont effectué leur formation pratique. On note également des différences suivant le domaine: 13 % des étudiants de l'enseignement technique, 25 % de ceux des services et 35 % de ceux du secteur social et des soins de santé estiment qu'ils auraient dû bénéficier de conseils, d'une aide ou d'autres formes de soutien plus intensifs lors de leur formation sur le lieu de travail. Ces disparités sont d'autant plus intéressantes que les étudiants de la filière du travail social et des soins de santé ont été davantage encadrés que les autres, et que ce sont pourtant eux qui réclament davantage d'encadrement.

Tableau 6: Nécessité d'un encadrement supplémentaire lors des stages

Affirmation du questionnaire	Tous les étudiants n = 516 %	Enseignement technique n = 234 %	Services n = 159 %	Travail social et des soins de santé n = 119 %	Sign. (entre les domaines)
Auriez-vous souhaité, à certains égards, davantage d'encadrement lors de votre stage de formation pratique?					
Non	78	87	75	65	
Oui	22	13	25	35	***
Total	100	100	100	100	

\* p < 0,05  
 \*\* p < 0,01  
 \*\*\* p < 0,001

## Conclusions

Le processus de développement de la compétence et de l'expertise professionnelles exige l'intégration de la théorie, de la pratique et de l'autorégulation (Tynjälä et al., 2003; Wikström-Grotell et Noronen, 2005; Le Maistre et Paré, 2006). Dans leur typologie de l'expérience de travail, Guile et Griffiths (2001) ont été le plus loin dans ce sens avec le modèle «connectif», qui vise à intégrer l'apprentissage informel et l'apprentissage formel. La connectivité a été analysée dans notre étude au travers de l'expérience des étudiants. Les résultats ont montré que le concept d'établissement de liens se concrétisait le mieux dans le secteur du travail social et des soins de santé, alors que les étudiants de l'enseignement technique donnent à la connectivité le score le plus bas dans les trois établissements sélectionnés; en toute logique, ils ont également conféré les valeurs les plus élevées en ce qui concerne l'appréciation de la non-connectivité, tandis que cette évaluation affichait le résultat le plus faible dans le secteur du travail social et des soins de santé. Les résultats montrent en effet que les étudiants de ce secteur ont été proportionnellement plus nombreux que ceux des autres domaines d'études à percevoir une réelle intégration de l'apprentissage à l'école et de l'apprentissage au travail. Nous avons obtenu, dans le cadre d'une autre étude (Virtanen et Tynjälä, 2006), des résultats analogues auprès des enseignants, ceux de la filière sociale et des soins de santé considérant que la formation au travail était une pratique connective, tandis que cette connectivité était jugée la plus faible par les enseignants de la filière technique: ces résultats étayaient ceux que nous présentons ici. La forte connectivité dans le secteur du travail social et des

soins de santé s'explique sans doute, entre autres, par sa longue tradition en matière d'organisation de stages, de sorte que le passage de l'ancien au nouveau système de formation au travail n'a pas constitué un changement radical. Il convient de rappeler également que la pratique réflexive – élément essentiel du modèle «connectif» – est considérée de longue date comme une composante fondamentale de la compétence professionnelle dans ce secteur. Les fondements sur lesquels appuyer le modèle «connectif» y étaient donc probablement mieux établis que dans d'autres domaines.

L'une des conditions impératives de réussite de la formation au travail est la mise en place d'un encadrement des étudiants, y compris un soutien adéquat du processus d'apprentissage. La perception de cet encadrement par les étudiants, analysée dans notre étude, est assurément intéressante: plus que ceux des autres filières, les étudiants du secteur du travail social et des soins de santé déclarent avoir bénéficié de toutes les formes d'encadrement; mais ils sont également les plus nombreux à signaler qu'ils auraient souhaité davantage d'encadrement sur le lieu de travail. Ce constat s'explique peut-être par le fait que la filière des études sociales et des soins de santé se caractérise par une nette majorité d'étudiants de sexe féminin, qui apprécient l'interaction sociale, alors que les jeunes hommes suivant un enseignement technique considèrent, de leur côté, qu'ils n'ont même pas besoin d'encadrement. (Les écarts hommes-femmes en matière de perception de l'encadrement étaient statistiquement significatifs). D'autre part, la réflexion critique a été davantage mise en évidence dans le secteur du travail social et des soins de santé, ce qui signifie peut-être que les étudiants y ont acquis davantage d'esprit critique que ceux qui font leurs études dans d'autres domaines. Il se peut également que les enseignants et les formateurs du secteur social et des soins de santé aient une formation pédagogique plus poussée que ceux de la filière technique. Nous avons établi lors d'une autre étude que 91 % des enseignants de la filière sociale et de la santé étaient diplômés en pédagogie, contre 83 % de ceux de la filière technique. En ce qui concerne les formateurs sur le lieu de travail, ils étaient 51 % à avoir suivi le cours de deux semaines dans le secteur du travail social et des soins de santé, contre 46 % du côté des formateurs techniques (Tynjälä et al., 2005).

En résumé, l'introduction de stages pratiques obligatoires, dûment encadrés et évalués, dans le système de FEP finlandais affiche un bilan positif. Les étudiants estiment apparemment qu'il existe une relation assez étroite entre l'apprentissage dispensé en milieu scolaire et en milieu professionnel. Ils ont en outre une perception généralement positive de l'encadrement sur le lieu de travail. On note cependant d'importantes disparités suivant les secteurs professionnels: la filière du travail social et des soins de santé semble en effet avoir mieux réussi que les autres à développer, en matière de formation au travail, des pratiques respectant notamment la pédagogie connective et



intégrative. C'est également cette filière qui affiche les meilleurs résultats en termes d'autoévaluation de l'apprentissage par les étudiants (Tynjälä et Virtanen, 2005), ce qui conduit à penser que le modèle «connectif» de l'expérience de travail constitue – effectivement – un succès en tant qu'approche visant à développer la compétence professionnelle.

## Bibliographie

- Bereiter, C.; Scardamalia, M. *Surpassing ourselves: an inquiry into the nature of expertise*. Chicago: Open Court, 1993.
- Collin, K.; Tynjälä, P. Integrating theory and practice? Employees' and students' experiences of learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 2003, vol. 15, n° 7/8, p. 338-344.
- Education and science in Finland*. Ministère finlandais de l'éducation, 2006. Disponible (en anglais) sur Internet: [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2006/Koulutus\\_ja\\_tiede\\_Suomessa.html?lang=en&extra\\_locale=en](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2006/Koulutus_ja_tiede_Suomessa.html?lang=en&extra_locale=en) [cité le 10.1.2008].
- Eraut, M. Transfer of knowledge between education and workplace settings. In: Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. (dir.) *Workplace learning in context*. Londres: Routledge, 2004, p. 201-221.
- Fuller, A.; Unwin, L. Expansive learning environments. Integrating organizational and personal development. In: Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. (dir.) *Workplace learning in context*. Londres: Routledge, 2004, p. 126-144.
- Greinert, W-D. Les «systèmes» européens de formation professionnelle – réflexions sur le contexte théorique de leur évolution historique. *Revue européenne de formation professionnelle*, 2004, vol. 32, p. 19-27.
- Guile, D.; Griffiths, T. Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 2001, vol 14, n° 1, p. 113-131.
- Kolb, D. *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- Leinhardt, G.; McCarthy Young, K.; Merriman, J. Integrating professional knowledge: the theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 1995, vol. 5, n° 4, p. 401-408.
- Le Maistre, C; Paré, A. A typology of the knowledge demonstrated by beginning professionals. In: Tynjälä, P.; Välimaa, J.; Boulton-Lewis, G. (dir.) *Higher education and working life; collaborations, confrontations and challenges*. Amsterdam: Elsevier, 2006, p. 103-113.
- Mäntylä, R. Oppimispäiväkirja oppimisen ja ohjauksen välineenä [Le journal de bord en tant qu'outil d'apprentissage et d'orientation]. In: Räkköläinen, M.; Uusitalo, I. (dir.) *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinki: Tammi, 2001, p. 151-162.

- On-the-job learning incorporated into vocational education and training in Finland.* Office national finlandais de l'éducation, 2006. Disponible sur Internet: <http://www.edu.fi/tonet/eng/eng.pdf> [cité le 10.1.2008].
- Räkköläinen, M. Työssäoppimisen ohjaus [Orientation de l'apprentissage lié à l'emploi]. In Räkköläinen, M.; Uusitalo, I. (dir.) *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinki: Tammi, 2001, p. 103-135.
- Tynjälä, P. *Integrative pedagogics: learning in real life situations*. Discours d'introduction à la conférence ENPHE NUF «Enhancing physiotherapy competencies in innovative learning environments », tenue du 6 au 8 octobre 2005 à Helsinki, Finlande.
- Tynjälä, P.; Slotte, V.; Nieminen, J.; Lonka, K.; Olkinuora, E. From university to working life: graduates' workplace skills in practice. In: Tynjälä, P.; Välimaa, J.; Boulton-Lewis, G. (dir.) *Higher education and working life: collaborations, confrontations and challenges*. Amsterdam: Elsevier, 2006, p. 73-88.
- Tynjälä, P.; Virtanen, A. Skill learning at work: investigations into student experiences of on-the-job learning. *Learning the skills. Special edition of the Finnish Journal of Vocational and Professional Education*, 2005, p. 106-116.
- Tynjälä, P.; Virtanen, A.; Valkonen, S. *Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi –tutkimus. Osa I.* [Formation en milieu de travail: exemple de la Finlande central - étude. Partie I]. Université de Jyväskylä. Institute for Educational Research. Étude 23, 2005.
- Tynjälä, P.; Välimaa, J.; Sarja, A. Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. *Higher Education*, 2003, vol. 46, n° 2, p. 147-166.
- Uusitalo, I. Työssäoppimisen oppimistehtävät [Les tâches de l'apprentissage lié à l'emploi]. In: Räkköläinen, M.; Uusitalo, I. (dir.) *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinki: Tammi, 2001, p. 143-150.
- Virtanen, A.; Tynjälä, P. *Workplace learning in Finnish VET: students', teachers' and workplace trainers' perspectives*. Document présenté à la conférence EARLI SIG sur l'apprentissage et la formation professionnels, tenue du 11 au 13 octobre 2006 à Heerlen, Pays-Bas.
- Wikström-Grotell, C.; Noronen, L. *Integrative pedagogic and connective learning: developing networks for new learning environments in physiotherapy education*. Document présenté à la 4<sup>e</sup> conférence sur l'étude du travail et de l'apprentissage, 12 au 14 décembre 2005. Sydney, Australie.



## Derniers numéros en français

### N° 41/2007

#### DOSSIER:

##### Bienvenue à la Bulgarie et la Roumanie

- Adéquation avec les objectifs? Le système roumain d'EFPP (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 Raffae, 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)



# ReferNet – Réseau européen de référence et d'expertise

## **IBW**

Institute for Research on Qualifications and Training of the Austrian Economy

A Rainergasse 38  
A-1050 Vienne  
Autriche

C Mme Sabine Tritscher-Archan  
E tritscher-archan@ibw.at

W www.ibw.at  
www.abf-austria.at

## **BIBB**

Federal Institute for Vocational Education and Training

A Robert-Schumann-Platz 3  
D-53175 Bonn  
Allemagne

C Mme Ute Hippach-Schneider

E hippach-schneider@bibb.de

W www.bibb.de  
www.refernet.de/

## **Centre INFFO**

Centre de développement de l'information sur la formation permanente

A 4, avenue du Stade de France  
FR-93218 Saint Denis de la Plaine, France

C M. Régis Roussel

E r.roussel@centre-info.fr

W www.centre-info.fr  
www.centre-info.fr/  
Le-reseau-REFER-France.html

## **ISFOL**

A Via G. B. Morgagni 33  
I-00161 Rome  
Italie

C Mme Isabella Pitoni

E i.pitoni@isfol.it

W www.isfol.it  
www.isfol.it/BASIS/web/prod/  
document/DDD/rnet\_hompag.  
htm

## **VDAB**

Flems Unemployment Service and Vocational Training

A Kaizerlaan 11  
B-1000 Bruxelles  
Belgique

C M. Reinald Van Weydeveldt

E Reinald.VanWeydeveldt@vdab.be

W www.vdab.be  
www.refernet.be/

## **CIRIUS**

A Fiolstræde 44  
DK-1171 Copenhagen K  
Danemark

C M. Svend-Erik Povelsen

E sep@ciriusmail.dk

W www.ciriusonline.dk

www.refernet.dk/

## **OEEK**

Organisation for Vocational Education and Training

A Ethnikis Antistaseos 41  
GR-14234 Nea Ionia Athènes  
Grèce

C Mme Ermioni Barkaba

E tm.t-v@oEEK.gr

W www.oEEK.gr

## **AIC**

Academic Information Centre

A Valnu 2  
LV-1050 Riga  
Lettonie

C Mme Baiba Ramaņa

E baiba@aic.lv

W www.aic.lv  
www.aic.lv/refernet/

## **HRDC**

Human Resource Development Centre

A 15 Graf Ignatiev street  
BG-1000 Sofia  
Bulgarie

C M. Ludmil Kovachev

E hrdc@hrdc.bg

W www.hrdc.bg

## **INNOVE**

Foundation for Lifelong Learning Development

A Lõõtsa 4  
EE-11415 Tallinn  
Estonie

C Mme Kersti Raudsepp

E kersti.raudsepp@innove.ee

W www.innove.ee  
www.innove.ee/refernet/

## **OED, CUB**

Observatory for Educational Development - Corvinus University of Budapest

A Fovam ter 8  
HU-1093 Budapest  
Hongrie

C M. Tamás Köpeczi Bócz

E kopeczi.bocz.tamas@hepih.hu

W www.observatory.org.hu/  
www.refernet.hu/

## **PMMC**

Methodological Centre for Vocational Education and Training

A Gelezinio Vilko g. 12  
LT-2600 Vilnius  
Lituanie

C Mme Gierde Beleckienė

E giedre@pmmc.lt

W www.pmmc.lt  
www.pmmc.lt/refernet/

## **HRDA**

Human Resource Development Authority of Cyprus

A Anavissou 2, 2025 Strovolos  
CY-1392 Nicosie  
Chypre

C Mme Yianna Korelli

E y.korelli@hrdauth.org.cy

W www.hrdauth.org.cy  
www.refernet.org.cy/

## **INEM**

Servicio Público de Empleo Estatal

A Calle Condesa de Venadito 9  
E-28027 Madrid, Espagne

C Mme María Luz de la

Cuevas Torresano

E mluz.cuevas@inem.es

W www.inem.es  
www.inem.es/otras/  
refernet/entrada.html

## **FAS**

Training and Employment Authority

A 27-33 Upper Baggot Street  
IE- Dublin 4  
Irlande

C Mme Jenniver O'Mullane

E jennifer.omullane@fas.ie

W www.fas.ie  
www.fas.ie/refernet/

## **INFPC**

A 38, rue de l'Avenir  
L-1147 Luxembourg  
Luxembourg

C M. Claude Cardoso

E claud.cardoso@infpc.lu

W www.infpc.lu/

## **NUOV**

National Institute of Technical and Vocational Education

A Weilova 1271/6  
CZ-102 00 Prague 10  
République tchèque

C M. Miloš Rathouský

E milos.rathousky@nuov.cz

W www.nuov.cz  
www.refernet.cz/

## **OPH**

Finnish National Board of Education

A Kumpulantie 3  
FI-00520 Helsinki  
Finlande

C M. Matti Kyrö

E matti.kyro@oph.fi

W www.oph.fi  
www.oph.fi

## **RLO**

University of Iceland - Research Liaison Office

A Dunhagi 5  
IS-107 Reykjavík  
Islande

C Mme Dóra Stefánsdóttir

E ds@hi.is

W www.rthj.hi.is  
www.refernet.is/

## **MQC**

Malta Qualification Council

A 16/18 Tower Promenade  
MT - SLC1019 Sta Lucia  
Malte

C M. Joachim James Calleja

E james.j.calleja@gov.mt

**CINOP advies BV**

Centre for the Innovation of Education and Training

**A** Pettelaarpark 1  
NL-5216 BP 's-Hertogenbosch  
Pays-Bas  
**C** M. Karel Visser  
**E** kvisser@cinop.nl  
**W** www.cinop.nl  
www.cinop.nl/projecten/  
refernet/

**Directorate for education and training**

**A** Kolstadgata 1, P.O. Box 2924  
Tøyen  
NO - 0608 Oslo  
Norvège  
**C** Mme Anne Katrine Kaels  
**E** ank@utdanningsdirektoratet.no  
**W** www.refernet.no/

**BKKK**

"Cooperation Fund" Foundation

**A** ul. Górnośląska 4A  
PL-00-444 Varsovie  
Pologne  
**C** Mme Kinga Motysia  
**E** kingam@cofund.org.pl  
**W** www.bkkk-cofund.org.pl  
www.refernet.pl/

**DGERT / MTSS**

Directorate General for Employment and Industrial Relations / Ministry of Labour and Social Solidarity

**A** Praça de Londres, 2, 5º andar  
P-1049-056 Lisbonne,  
Portugal  
**C** Mme Alexandra Teixeira  
Mme Fernanda Ferreira  
**E** alexandra.teixeira@dgert.mtss.gov.pt  
fernanda.ferreira@dgert.mtss.gov.pt  
**W** www.dgert.mtss.gov.pt  
www.iqf.gov.pt/refernet/

**INCSMPS**

National Research Institute in the field of Labour and Social Protection

**A** 6-8 Povernei street, sector 1  
RO - 010643 Bucarest  
Roumanie  
**C** M. Catalin Ghinararu  
**E** ghinararu@incsmips.ro

**Skolverket**

Swedish National Agency for Education

**A** Alströmergatan 12  
S-10620 Stockholm  
Suède  
**C** M. Shawn Mendes  
**E** shawn.mendes@skolverket.se  
**W** www.skolverket.se

**CPI**

National Institute for Vocational Education and Training of the Republic of Slovenia

**A** Ob Železnici 16  
SI-1000 Ljubljana  
Slovénie  
**C** Mme Mojca Cek  
**E** mojca.cek@cpi.si  
**W** www.cpi.si  
www.refernet.si/

**SIOV**

State Institute of Vocational Education / Slovak National Observatory of Vocational Education

**A** Bellova 54/a  
SK-831 01 Bratislava  
Slovaquie  
**C** M. Juraj Vantuch  
**E** sno@siov.sk  
**W** www.siov.sk  
www.siov.sk/refernet/

**QCA**

Qualifications and Curriculum Authority

**A** 83 Piccadilly  
UK-W1J8QA Londres  
Royaume Uni  
**C** M. Tom Leney  
**E** leneyto@qca.org.uk  
**W** www.qca.org.uk  
www.refernet.org.uk/

**Organisations associées****CINTERFOR/OIT**

Centro interamericano de investigación y documentación sobre formación profesional

**A** Avenida Uruguay 1238  
Casilla de correo 1761  
UY-11000 Montevideo, Uruguay  
**T** (598-2) 92 05 57  
**F** (598-2) 92 13 05

**DG EAC**

Direction générale de l'éducation et de la culture  
Commission européenne

**A** Rue de la Loi 200  
B-1049 Bruxelles, Belgique  
**T** (32-2) 29 94 208  
**F** (32-2) 29 57 830

**EFVET**

European Forum of Technical and Vocational Education and Training

**A** Rue de la Concorde 60  
B-1050 Bruxelles, Belgique  
**T** (32-2) 51 10 740  
**F** (32-2) 51 10 756

**ETF**

Fondation européenne pour la formation

**A** Villa Gualino  
Viale Settimio Severo 65  
I-10133 Turin, Italien  
**T** (39-011) 630 22 22  
**F** (39-011) 630 22 00  
**W** www.etf.eu.int

**European Schoolnet**

**A** Rue de Trèves 61  
B-1000 Bruxelles, Belgique  
**T** (32-2) 79 07 575  
**F** (32-2) 79 07 585

**EURYDICE**

Le réseau d'information sur l'éducation en Europe

**A** Avenue Louise 240  
B-1050 Bruxelles, Belgique  
**T** (32-2) 600 53 53  
**F** (32-2) 600 53 63  
**W** www.eurydice.org

**EVTA / AEFP**

EVTA – European Vocational Training Association

**A** Rue de la Loi 93-97  
B-1040 Bruxelles, Belgique  
**T** (32-2) 64 45 891  
**F** (32-2) 64 07 139  
**W** www.evta.net

**ILO**

International Labour Office

**A** 4 Route des Morillons  
CH-1211 Genève, Suisse  
**T** (41-22) 79 96 959  
**F** (41-22) 79 97 650  
**W** www.ilo.org

**KRIVET**

The Korean Research Institut for Vocational Education and Training

**A** 15-1 Ch'ongdam, 2-Dong  
KR-135-102 Kangnam-gu,  
Seoul, Corée  
**T** (82-2) 34 44 62 30  
**F** (82-2) 34 85 50 07  
**W** www.krivet.re.kr

**NCVRVER**

National Centre for Vocational Education Research Ltd.

**A** P.O. Box 8288  
AU-SA5000 Station Arcade,  
Australie  
**T** (61-8) 82 30 84 00  
**F** (61-8) 82 12 34 36  
**W** www.ncver.edu.au

**OVTA**

Overseas Vocational Training Association

**A** 1-1 Hibino, 1 Chome, Mihama-ku  
JP-261-0021 Chiba-shi  
Japon  
**T** (81-43) 87 60 211  
**F** (81-43) 27 67 280  
**W** www.ovta.or.jp

**UNEVOC**

International Centre for Technical and Vocational Education and Training

Unesco-Unevoc  
**A** Görresstr. 15  
D-53113 Bonn, Allemagne  
**T** (49-228) 24 33 712  
**F** (49-228) 24 33 777  
**W** www.unevoc.unesco.org

# 44 revue européenne de formation professionnelle

MAI - AOÛT 2008/2

## RECHERCHE

**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

## ANALYSE DES POLITIQUES DE FP

**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 Spöttl, Herbert Tutschner

## ÉTUDES DE CAS

**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



**CEDEFOP**

Centre européen pour le développement  
de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)  
Adresse postale: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki  
Tél. (+30) 23 10 49 01 11, Fax (+30) 23 10 49 00 20  
E-mail: [info@cedefop.europa.eu](mailto:info@cedefop.europa.eu)  
Page d'accueil: [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)  
Site web interactif: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)



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