

**revue  
européenne  
de formation  
professionnelle**

39

# Revue européenne de formation professionnelle

N° 39 – 2006/3

**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

Responsables de la traduction  
Amaryllis Weiler-Vassilikioti

Maquette  
Colibri Graphic Design Studio  
Thessaloniki, Grèce

Production technique  
M. Diamantidi S.A.  
Thessaloniki, Grèce

Printed in Belgium, 2006

N° de catalogue: TI-AA-06-039-FR-C

Clôture de la rédaction:  
juillet 2006

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.

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.

Si vous souhaitez contribuer  
par un article, cf. page 160

## Comité de rédaction

---

### Président

Martin Mulder                      Université de Wageningen, Pays-Bas

### Membres

Steve Bainbridge                      Cedefop, Grèce

Ireneusz Biłalecki                      Université de Varsovie, Pologne

Juan José Castillo                      Université Complutense de Madrid, Espagne

Eamonn Darcy                      Training and Employment Authority – FÁS, Irlande,  
Représentant du Conseil de direction du Cedefop

Jean-Raymond Masson                      Fondation européenne pour la formation, Turin, Italie

Teresa Oliveira                      Université de Lisbonne, Portugal

Kestutis Pukelis                      Université Vytautas Magnus de Kaunas, Lituanie

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

Gerald Straka                      Groupe de recherche LOS, Université de Brême,  
Allemagne

Ivan Svetlik                      Université de Ljubljana, Slovénie

Manfred Tessaring                      Cedefop, Grèce

Éric Verdier                      Centre National de la Recherche Scientifique,  
LEST/CNRS, Aix-en-Provence, France

## Secrétariat de rédaction

---

Erika Ekström                      Ministère de l'industrie, de l'emploi et de la  
communication, Stockholm, Suède

Ana Luisa de Oliveira Pires                      Groupe de recherche Éducation et Développement –  
FCT, Université Nova de Lisbonne, Portugal

Tomas Sabaliauskas                      Centre de recherche sur l'éducation et la formation  
professionnelle, Kaunas, Lituanie

Eveline Wuttke                      Université Johannes Gutenberg, Mayence (Mainz),  
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 de formation professionnelle* dispose d'un secrétariat de rédaction composé de chercheurs scientifiques confirmés. La *Revue* figure sur la liste des revues scientifiques reconnue par l'ICO (*Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek*) aux Pays-Bas et est indexée à l'ISBB (*International Bibliography of the Social Sciences*).

# T A B L E D E S M A T I È R E S

## ANALYSE THÉMATIQUE

05

### Les TIC dans l'éducation: une chance pour des écoles démocratiques?

Helen Drenoyianni

Un entretien entre deux figures de proue de l'éducation au XX<sup>e</sup> siècle nous donne la possibilité d'envisager le rôle des technologies de l'information et de la communication (TIC) en tant que moteurs de changement et antidotes à l'éducation, mais aussi de l'examiner d'un point de vue éducatif humain et démocratique.

## R E C H E R C H E

24

### Les identités au travail dans des perspectives comparatives: le rôle des variables contextuelles nationales et sectorielles

Simone Kirpal

Selon le présent article, la plupart des employés en Europe de niveau de compétences intermédiaire ne disposent pas des ressources et des capacités suffisantes pour devenir des employés de type entrepreneurs, caractérisés par des compétences individualisées, des mécanismes de contrôle intérieurs et la priorité accordée aux compétences transférables plutôt que techniques.

51

### La formation comportementale des cadres supérieurs de la fonction publique portugaise

César Madureira

Malgré toutes les lacunes, imprécisions et incohérences détectées dans une étude récente sur le «cycle de formation» de la fonction publique portugaise, les cadres supérieurs conservent une opinion favorable du rôle de la formation comportementale dans le contexte de leur administration.

66

### Approche de la sociologie des professions appliquée à la reconnaissance précoce des besoins de compétences

Georg Spöttl, Lars Windelband

Le présent article se penche sur la question de savoir si les systèmes de reconnaissance précoce utilisés à ce jour se prêtent à l'aménagement de processus de formation professionnelle orientés vers l'avenir. La conclusion de cette analyse est que les concepts adoptés jusqu'ici visent avant tout à anticiper des tendances et à faire des pronostics. En revanche, l'approche de la sociologie des professions appliquée à la reconnaissance précoce des besoins de compétences, qui est défendue ici, vise à aborder de façon précise le travail qualifié et à effectuer, sur cette base, une «projection» dans l'avenir.

87

### Analyse économique de la poursuite d'études des diplômés des filières techniques courtes de l'enseignement supérieur français

Bénédicte Gendron

La poursuite d'études diffère selon le profil des étudiants (par diplômes, spécialités, genre). Elle peut combiner stratégie de formation et/ou stratégie d'employabilité, alliant minimisation des risques (d'échec en filière universitaire) et maximisation des avantages concurrentiels.

## ANALYSE DES POLITIQUES DE FP

113

### Le chômage des jeunes. Esquisse d'une analyse psychosociale

Margrit Stamm

Résoudre le problème du chômage des jeunes constitue un grand défi pour notre société. La compétence dans la gestion de transitions sera de plus en plus souvent la réponse à la question de la faculté personnelle d'adaptation sociale. La présente analyse développe un certain nombre de thèses de ce type en se fondant sur la théorie et l'empirique dans la psychologie du développement et la pédagogie sociale.

## É T U D E D E C A S

125

### Travaux expérimentaux en classe de sciences: quelle formation offrir aux enseignants?

Maria da Conceição dos Santos, Maria Teresa Oliveira

L'article présente le processus de formation qui conduit à un changement de pratique pédagogique chez un professeur de sciences, dans la réalisation de travaux expérimentaux de recherche. Il fait également état des réflexions de l'enseignante durant le parcours de formation, et 4 ans après l'expérience menée.

## À L I R E

142

Rubrique réalisée par Anne Waniart du service documentation du Cedefop, avec l'appui des membres du Réseau européen de référence et d'expertise (ReferNet).

## Comité consultatif de la Revue européenne de formation professionnelle

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

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

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

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

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

Pr Dr Rimantas Laužackas, Doyen de la Faculté de sciences sociales, Centre de Formation professionnelle, 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, Vice-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

# Lisbonne – Copenhague – Maastricht – Helsinki

## Où vont l'enseignement et la formation professionnels?

**Eleonora Schmid**

Responsable de projet, Cedefop

«Un pas vers un espace européen de la formation et de l'enseignement professionnels (FEP)»; c'est en ces termes que la présidence finlandaise a qualifié les résultats d'une enquête menée auprès des Directeurs généraux de la formation et de l'enseignement professionnels au début de l'année. Cette enquête a été effectuée en 2002 à la demande des États membres de l'Union européenne, des pays partenaires et des pays candidats, ainsi que des organisations européennes de partenaires sociaux, dans le but de faire évoluer, de moderniser et d'améliorer la FEP en Europe (processus de Copenhague). Elle a contribué à attirer l'attention sur la formation et l'enseignement professionnels et sur son rôle d'élément moteur des efforts de l'Europe pour devenir plus compétitive, objectif ambitieux fixé par le Conseil européen de Lisbonne en 2000. À Copenhague, les États membres se sont également mis d'accord pour examiner tous les deux ans les progrès accomplis dans la réalisation de ces objectifs.

Il y a deux ans, à la suite d'un examen complet de la contribution de la FEP à la réalisation de l'objectif de Lisbonne <sup>(1)</sup>, le Cedefop avait tiré la même conclusion quant à la signification du processus de Copenhague. Toutefois, il fallait pour cela renforcer les efforts de développement de la FEP, notamment au niveau national <sup>(2)</sup>. À l'approche de la présentation des résultats du deuxième examen aux ministres de l'éducation, à Helsinki en décembre de cette année, les questions qui se posent sont les suivantes: les progrès réalisés depuis 2004 (année où les ministres de l'éducation se sont engagés à prendre des mesures sur un ensemble de priorités communes lors de leur réunion à Maastricht) sont-ils suffisants? Quelle amélioration est-il réaliste d'escompter au bout de deux ans? À quelles nouvelles orientations peut-on s'attendre?

---

<sup>(1)</sup> Leney, T. et al. *Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET*. Rapport final communiqué à la Commission européenne. Commission européenne, 2005

<sup>(2)</sup> Tessaring, M.; Wannan, J. *Étude de Maastricht – synthèse du Cedefop. La formation et l'enseignement professionnels – une clé pour l'avenir. Lisbonne-Copenhague-Maastricht: se mobiliser pour 2010*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004.

L'évolution la plus perceptible est assez évidente: réflexions ou travaux sur les cadres et systèmes nationaux de qualification, déclenchés par la proposition de mise en place d'un cadre européen des certifications (*European Qualifications Framework*, EQF). Ce dernier a pour mission de faire en sorte que les qualifications nationales soient transparentes et comparables. Bien qu'il ait été controversé dans certains pays, le cadre européen des certifications est devenu un élément moteur des décisions prises au niveau national. Il sera intéressant de voir si la consultation effectuée sur l'adoption d'un système de transfert d'unités capitalisables pour la FEP, plan visant à assurer la portabilité des résultats d'apprentissage (comparable à l'ECTS <sup>(3)</sup> dans l'enseignement supérieur), aura un impact similaire.

Cependant, depuis Maastricht, dans quelle mesure les politiques nationales de formation et d'enseignement professionnels ont-elles évolué dans les domaines prioritaires convenus? Les informations sur les progrès communiquées par les différents pays et collationnées par le Cedefop concernent la plupart des grandes questions qui se posent: assurance qualité, normes éducatives axées sur les résultats d'apprentissage, mesures pour ceux qui ont un faible niveau de qualification et pour les défavorisés, conseils et orientation, accès à la FEP, etc. Au nombre des thèmes secondaires, citons l'image et l'attractivité de la FEP, les passerelles individualisées et les possibilités de progression, le financement de la FEP et le perfectionnement des enseignants et des formateurs. Ce dernier point ne manque pas de surprendre, dans la mesure où l'assurance qualité figure en bonne place dans l'ordre du jour et où les enseignants et les formateurs sont les principaux agents du changement. Comment la FEP peut-elle être de bonne qualité si ceux qui transmettent les connaissances restent les parents pauvres du système?

Il est évident qu'il existe une tendance à l'adoption de trains de mesures et de stratégies politiques liés à la FEP et aux mesures gouvernementales pour l'emploi, notamment dans les nouveaux États membres. Toutefois, les informations que le Cedefop a reçues de chaque pays sur les politiques et les mesures adoptées ont tendance à être relativement générales, ou trop techniques. Cela ne permet guère de faire le point sur la situation, ou de savoir si les prestataires, les praticiens et les bénéficiaires de la FEP sont tous sur la même longueur d'onde. Seuls, quelques pays fixent des objectifs quantitatifs ou qualitatifs et ont une vision claire des indicateurs de réussite, ce qui devrait les aider à évaluer l'efficacité de leurs politiques.

Dans un domaine aussi vaste et complexe que celui de la FEP, il n'est pas surprenant que les pays demandent plus de temps pour consolider leurs travaux sur les cadres/systèmes de qualification et sur les questions de qualité. Au lieu de fixer de nouvelles priorités, ils demandent le maintien des priorités actuelles.

---

<sup>(3)</sup> ECTS = *European Credit Transfer and Accumulation System* (système européen de transfert et d'accumulation de crédits), [http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_en.html).

Parallèlement, la demande de données statistiques plus nombreuses et de meilleure qualité sur la FEP augmente et on note un besoin croissant de travaux d'évaluation et de recherche pour concevoir des politiques bien ciblées. On a toutefois du mal à trouver une confirmation de cette évidence. Les statistiques compilées et analysées au niveau européen sont basées sur les données nationales que les pays ont accepté de fournir. La vision qu'elles donnent du rendement et du financement de la FEP ne peut être plus détaillée ou précise que les renseignements fournis. Il existe également une demande d'accroissement de la recherche en matière de FEP visant à étayer les conclusions tirées de l'analyse des politiques.

À n'en pas douter, à Helsinki, les ministres accepteront de poursuivre les travaux sur les instruments mis au point au niveau européen (EQF, système européen d'unités capitalisables pour la formation et l'enseignement professionnels (*European Credit System for Vocational Education and Training*, ECVET), réseau européen d'assurance qualité en matière de FEP, Europass). Au niveau national, il faudrait faire passer au premier plan les domaines jusqu'ici négligés, comme l'amélioration de l'image de la FEP et la volonté de la rendre plus attrayante. Cela nécessiterait plus de passerelles individualisées et de voies de progression (notamment vers et à l'intérieur de l'enseignement supérieur), une amélioration quantitative et qualitative de l'orientation, un renforcement de l'apprentissage sur le lieu de travail et une accréditation des compétences acquises en milieu extrascolaire. Cela nécessiterait également une meilleure réaction face aux besoins du marché du travail, un financement suffisant, des mécanismes de financement adaptés, l'adoption d'un système d'assurance qualité et de perfectionnement des enseignants et des formateurs. La prise en compte de tous ceux qui sont concernés par la FEP (décideurs, instances éducatives, partenaires sociaux, organismes sectoriels, prestataires de FEP, enseignants et formateurs, apprenants, etc.) et l'encouragement d'un partenariat actif sont des conditions préalables à une meilleure réussite du processus de Copenhague. Il faut s'attendre à une demande visant à mieux utiliser les données statistiques, et plus particulièrement à une demande d'amélioration des informations sur le financement, ainsi que d'intensification de la recherche sur les questions liées à la FEP.

Nous vous invitons donc à examiner les questions qui sont au cœur du débat sur la politique de la FEP en Europe et à utiliser cette publication comme moyen de présenter vos conclusions.

# Les TIC dans l'éducation: une chance pour des écoles démocratiques?

Helen Drenoyianni

Maître de conférences en TIC appliquées à l'éducation, département d'éducation, université Aristote de Thessalonique

## RÉSUMÉ

Quel est l'avenir de l'école? Quelle place occupent les TIC dans cet avenir? Pour certains d'entre nous, les TIC incarnent le débat contemporain sur les réformes de l'éducation. En effet, leur intégration dans l'éducation apporterait des améliorations sensibles à la qualité globale de l'enseignement dispensé à nos enfants. D'autres estiment que ces améliorations sont irréalisables dans le contexte scolaire actuel. Selon eux, la liberté, le dynamisme et l'émancipation que les TIC favorisent ne peuvent s'épanouir que sur un terrain différent, adapté à une vision démocratique et humaine de l'enseignement. Dans cet article, nous nous efforcerons de mettre en parallèle ces deux perspectives à la lumière de faits, de chiffres et d'histoires directement puisés dans les classes. Nous chercherons aussi à proposer des arguments critiques sur le rôle potentiel des TIC dans l'éducation.

## Mots clés

Education, reform, curriculum, information technology, teaching, learning

## Introduction

À la fin des années 1980, Seymour Papert, développeur de Logo et éminence en matière de technologies de l'éducation et Paulo Freire, un des plus grands éducateurs et philosophes critiques au niveau mondial sont réunis pour un débat radiophonique enregistré au Brésil (1). L'«avenir de l'école» est au cœur du débat, au début duquel Papert suggère l'existence de trois phases «dans la relation entre l'individu et la connaissance».

La première phase débute par la naissance de l'enfant, qui commence son apprentissage de manière autonome, expérientielle et exploratoire. Plus tard, mais toujours lors de cette phase, l'enfant se retrouve dans une situation différente, du point de vue qualitatif, qui représente une évolution de son processus d'apprentissage. L'apprentissage par l'exploration se transforme en un apprentissage basé sur le fait de «trouver des adultes qui vous disent des choses». «L'apprentissage par la parole» connaît son apogée au cours de la deuxième phase, c'est-à-dire à l'école. Il s'agit là d'un stade déterminant, au

(1) Voir le site: <http://www.papert.org/articles/freire/freirePart1.html> [consulté le 2.6.2006]

cours duquel l'enfant doit cesser d'apprendre par lui-même et accepter de recevoir un enseignement. Le fait d'apprendre en recevant un enseignement et des dépôts de connaissances est la caractéristique principale et la plus marquante de cette phase délicate, voire traumatisante, qui peut être à la source de l'anéantissement des instincts de nombreux enfants. Ceux qui y survivent apprennent néanmoins au cours de ce stade toute une série de compétences, qui leur donnent la possibilité d'explorer un univers bien plus vaste et de passer à la troisième phase. Cette dernière phase peut être décrite comme un retour au processus créatif de la première phase. L'apprentissage redevient exploratoire et expérientiel. Il est mû par les besoins, les intérêts et les aspirations de l'individu. Il est plus créatif et moins verbal.

Freire approuve cette description de Papert et son analyse lucide de ces trois phases. Tout en reconnaissant que la phase scolaire est effectivement horrible et qu'elle a pu être nuisible à de nombreux enfants, il soutient que l'idée même de l'école est nécessaire et digne d'intérêt. Pour appuyer cette théorie, il rappelle que, historiquement, l'apprentissage a toujours eu lieu avant l'enseignement et que c'est précisément le fait d'avoir vécu l'expérience de l'apprentissage qui nous «a appris à enseigner» et nous a poussé à inventer la phase d'«apprentissage par l'enseignement». Au cours de cette phase artificielle que nous appelons l'école, un enfant est supposé partir de l'expérience de «connaissance et sens communs» qu'il a vécue lors de la première phase et passer à la systématisation de sa connaissance, afin d'assurer la continuité de la recherche et de la production de connaissances encore inexistantes. Il pose ainsi la question:

«Comment effectuer le passage vital de la connaissance et du sens communs à une connaissance scientifique plus rigoureuse sans bénéficier de l'organisation adéquate fournie par une entité spécialisée en la matière?»<sup>(2)</sup> (traduit de l'anglais).

Dans cette optique, Freire illustre et explique son désaccord avec la vision, métaphysique selon lui, de Papert, qui implique une disparition inexorable de l'école. Selon Papert, les lacunes que présente l'école sont absolument fondamentales. Il insiste sur ses effets traumatisants sur la créativité, la curiosité naturelle et la puissance intellectuelle de l'enfant et soutient que les enfants portent en eux le germe du changement et finiront par se révolter. Il s'appuie sur différents exemples pour placer la technologie au centre du soulèvement, inévitable, des enfants contre l'oppression de l'enseignement. Pour lui, la théorie selon laquelle la technologie pourrait servir à faire progresser l'école est ridicule. La technologie n'apportera aucune amélioration aux écoles - elle les déplacera, les fera disparaître et modifiera totalement notre conception de l'entité scolaire. (Freire et Papert, 1980s; Papert, 1996a; 1996b). Aux yeux de Freire, toutefois, ce défi ne signe nullement l'arrêt de mort de l'école, mais annonce sa reconstruction,

---

(2) Voir le site: <http://www.papert.org/articles/freire/freirePart4.html> [consulté le 2.6.2006]



à laquelle participeront tous ceux qui ont survécu à l'école et échappé à l'anéantissement cognitif qu'elle entraîne.

«[Le défi] consiste à la modifier radicalement et en profondeur et à lui permettre d'engendrer, à partir d'un corps qui ne correspond plus à la réalité technologique du monde (...) un nouvel être, aussi contemporain que la technologie elle-même (...) Je pense que nous sommes aujourd'hui confrontés à la difficulté de corriger les erreurs faites au cours de la seconde phase; des erreurs non pas didactiques ni méthodologiques, mais bien idéologiques et politiques.»<sup>(3)</sup> (traduit de l'anglais).

Dans une certaine mesure, les idées, les arguments et les problèmes soulevés lors de cet entretien pertinent et passionnant sont toujours d'actualité aujourd'hui. Ils semblent en effet sous-tendre les débats et discussions actuels portant sur la nécessité d'une réforme de l'éducation, comme sur le rôle et la valeur révolutionnaires des technologies de l'information et de la communication (TIC) appliquées à l'éducation. Il faut souligner que les deux camps, tout comme Papert et Freire, semblent s'accorder sur le fait que les écoles sont devenues des établissements bureaucratiques tyranniques nourrissant une conception de dépôt et de capitalisation de l'enseignement. Des deux côtés, on estime que l'école devrait être modifiée et que les TIC rendent possible l'existence de modes nouveaux, complexes et différents de savoir, d'apprendre, de penser, de communiquer et de donner du sens. Néanmoins, les explications et les analyses qu'ils font de la crise de l'école moderne, de même que leurs suggestions pour la gérer (où l'on retrouve leur perception du rôle des TIC à cet effet), sont fondamentalement opposées.

Il y a, d'une part, ceux qui, comme Papert, trouvent des solutions techniques, artificielles et métaphysiques à des problèmes d'éducation aux racines profondes. Pour eux, les TIC elles-mêmes peuvent changer fondamentalement la manière dont les professeurs perçoivent les processus d'enseignement et d'apprentissage et s'y conforment. Les TIC sont au cœur des changements éducatifs novateurs et leur intégration dans tous les aspects de l'éducation est perçue comme un synonyme d'amélioration de la qualité, de l'efficacité et de l'efficacité de l'enseignement. Les autres, à l'instar de Freire, tentent de comprendre les problèmes éducatifs en les envisageant dans leur contexte culturel, idéologique et politique. Pour eux, changer l'enseignement ne signifie pas en changer les méthodes, mais bien modifier les objectifs, les processus et les structures du système scolaire dans son ensemble. De ce point de vue, les TIC sont en marge des changements éducatifs et sont considérées comme un thème et un outil potentiellement capables d'humaniser, de libérer et de motiver. Ces possibilités ne peuvent toutefois se concrétiser que dans un environnement scolaire radicalement différent, qui respecterait, en théorie comme en pratique, les principes d'une vision démocratique et humaine de l'éducation.

---

(3) Voir le site: <http://www.papert.org/articles/freire/freirePart2.html> [consulté le 2.6.2006]

Dans les deux chapitres suivants, nous examinerons chacun de ces points de vue. Le premier visera à envisager la théorie qui fait des TIC à la fois un facteur de changement et un antidote à l'enseignement. Il s'agira également d'examiner les conséquences socioéconomiques et pédagogiques de ce rôle en termes de faits et de chiffres directement puisés dans les classes. Enfin, on émettra des arguments critiques contre la conception selon laquelle les TIC seraient la garantie de changements dans l'éducation. Dans le second chapitre, on tentera de redéfinir et d'envisager le rôle des TIC sous un angle humain et démocratique. On y trouvera également le récit de situations où les TIC ont bien fonctionné et des réflexions sur les possibilités de libération que les TIC offrent lorsqu'elles sont intégrées dans des systèmes éducatifs novateurs.

## Les TIC, emblème des réformes éducatives

On nous répète de plus en plus fréquemment que les TIC sont une priorité éducative majeure, que leur utilisation constituera un bond en avant qualitatif dans l'éducation de nos enfants, qu'elles sont le moyen suprême d'aboutir à des innovations et des changements radicaux en matière d'éducation. De telles affirmations s'appuient sur les descriptions des changements qu'ont connus la société, les lieux de travail et la vie elle-même depuis l'avènement, l'évolution des TIC et l'enracinement de leur présence et de leur utilité dans pratiquement tout domaine de l'activité humaine. La technologie est au cœur des transformations sociales, culturelles et économiques auxquelles nous assistons, mais elle incarne aussi l'une des causes principales de ces changements et de ces transformations. On nous dit et on nous rappelle ainsi que l'utilisation des TIC engendre d'elle-même une nouvelle économie ultracompetitive et une société de haute technologie, souvent appelée société de l'information ou de la connaissance. Cette société fait de la connaissance et de l'information les pierres angulaires du développement économique et de la productivité. Elle exige un nouveau citoyen, un nouveau type de travailleur aussi, remarquable par ses compétences, ses facultés et ses connaissances.

«La technologie et les communications avancées ont fait du monde une communauté planétaire (...) Dans un tel contexte, les employeurs privilégient les candidats à l'emploi capables d'acquérir de nouvelles connaissances, d'apprendre de nouvelles technologies, de traiter rapidement l'information, de prendre des décisions et de communiquer» (Partenariat pour des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle, 2003, p. 6-7). (traduit de l'anglais).

Dans ce contexte, la technologie est envisagée comme une entité autonome ou une force extérieure, comparable à un phénomène naturel – voire une catastrophe naturelle – dont les effets contrôlent la société et

l'économie. Elle a le pouvoir de redéfinir les concepts de savoir et de personne informée. De même, elle sert inévitablement de moteur à une nouvelle conception et à une réinvention de l'éducation.

Cette théorie va plus loin en donnant une image d'inefficacité à l'éducation publique, souvent conceptualisée comme un lieu de transmission de la connaissance aux élèves. L'école n'est pas apte à préparer l'enfant à ses rôles futurs de citoyen, de travailleur et de professionnel, car elle est incapable de lui donner le bagage nécessaire, en termes de connaissances, de compétences et d'attitudes, qui lui permettra d'affronter le monde d'aujourd'hui et son évolution rapide avec efficacité, efficacité et compétitivité. En envisageant ainsi l'éducation comme un «produit de consommation» et en insistant sur le concept d'«élève-consommateur-futur travailleur», on en vient forcément à reconsidérer les priorités, les moyens et les objectifs de l'éducation (Apple, 2001). Une meilleure qualité de l'enseignement, des programmes nationaux plus rigoureux, une utilisation accrue de tests nationaux orientés vers les performances et l'accent mis sur l'importance de la responsabilité des étudiants, des enseignants et des écoles, sont présentés comme les solutions aux problèmes économiques, sociaux, politiques et culturels qui rongent l'enseignement (Apple, 1993; Sheldon et Biddle, 1998). Les défenseurs de ces actions prônent, entre autres, une utilisation accrue des TIC, envisagées comme le symbole d'une éducation et d'une vie modernes, sophistiquées et de qualité. Le paradoxe lié à ces propositions est frappant: les TIC sont présentées à la fois comme un moteur de changement, responsable de bien des crises, mais aussi comme l'antidote, ou la solution, aux problèmes sociaux, économiques et éducatifs que ces crises entraînent.

«Les TIC modifient fondamentalement notre façon de vivre, d'apprendre et de travailler. Ces changements font que les outils technologiques et l'application créative de la technologie peuvent améliorer la qualité de vie en rendant plus efficaces l'enseignement et l'apprentissage, en accroissant la productivité des entreprises et des gouvernements et en augmentant le bien-être des nations» (Agence américaine d'administration de tests [*Educational testing services*], 2002, p. 3) (traduit de l'anglais).

Ce raisonnement signifierait que toute nation désireuse d'accroître l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage doit inexorablement intégrer les TIC dans chacun des aspects de l'éducation.

«L'une des priorités de la coopération européenne consiste à améliorer la qualité de l'éducation grâce aux multimédias et à Internet. Chaque école, sinon chaque classe, doit disposer de ressources informatiques conséquentes, chaque enseignant doit être capable d'exploiter la technologie afin d'améliorer ses méthodes de travail et chaque jeune doit être en mesure d'élargir ses horizons en ayant facilement accès

à cette technologie, tout en l'envisageant avec le recul critique nécessaire. Ces objectifs comptent parmi les priorités que les systèmes d'éducation et de formation des pays de l'UE se sont fixés pour 2010 dans le cadre de la stratégie de Lisbonne» (Eurydice, 2004, p. 3).

Les dépenses et les investissements conséquents qui ont été consentis afin d'équiper les établissements scolaires de TIC et d'apprendre aux éducateurs à les exploiter se justifient de deux points de vue: socio-économique, d'une part, et pédagogique, d'autre part. L'hypothèse socio-économique se base sur une logique d'efficacité sociale et économique de l'éducation et fait valoir le fait que l'utilisation des TIC à l'école accroît la productivité de l'enseignant comme de l'élève et qu'elle contribue à façonner une main-d'œuvre technologiquement compétente. Les TIC peuvent simplifier et moderniser les tâches administratives et la gestion, faciliter et améliorer la préparation de l'enseignant et de ses leçons, rendre la communication entre parents, élèves, enseignants, écoles, autorités et organisations scolaires plus rapide et plus efficace et, enfin, perfectionner les procédures d'évaluation par le biais de tests et d'évaluations électroniques. De cette manière, les écoles pourront bénéficier des gains de productivité que les TIC ont déjà apportés au monde de l'entreprise et «accomplir plus en dépensant moins» (Cuban, 2001, p. 13). En même temps, l'introduction de cours d'initiation aux TIC est indispensable, dans la mesure où les connaissances et les compétences technologiques sont particulièrement valorisées sur le marché de l'emploi et assurent confort salarial et ascension sociale. L'hypothèse pédagogique, elle, se concentre sur la révolution que peuvent constituer les TIC pour les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. L'utilisation des TIC est susceptible de transformer l'éducation en adaptant l'enseignement et l'apprentissage à des projets, en les rendant flexibles, centrés sur les compétences, sur les problèmes, l'individu et l'enfant. Elle pourrait être le moteur et l'adjuvant d'un changement radical des programmes scolaires. Les TIC aident les élèves à devenir des apprenants autonomes, motivés et indépendants, renforcent l'interaction et la collaboration, favorisent une compréhension approfondie, offrent des environnements apprenants riches en informations et privilégient le rôle de tuteur, de soutien et de guide des enseignants plutôt que celui de dispensateur de savoir.

Un nombre croissant de chercheurs et d'éducateurs estiment la plupart de ces hypothèses infondées, surtout celles de nature socio-économique. Selon eux, la technologie peut être perçue comme «un système puissant, régi par des forces convergentes, étrangères à l'éducation» (Noble, 1998, p. 281) et elle incarne «une autre manière d'appliquer une logique économique à l'école» en la considérant comme «un marché potentiel ou une clientèle», mais aussi comme le berceau d'une «clientèle à venir» (Bromley, 1998, p. 8; Apple, 1998; Cuban, 2001). En dépit de virulentes objections, la théorie favorable aux TIC a le mérite d'avoir considérable-

ment élargi l'accès aux TIC, attiré l'attention de la communauté éducative, des parents et des autorités, mais aussi accéléré l'intégration des TIC dans pratiquement tous les établissements scolaires. Des chiffres récents au niveau international indiquent que l'intégration des TIC est au centre des politiques éducatives nationales et que le nombre d'ordinateurs ne cesse d'augmenter, aussi bien dans les écoles qu'à domicile (OCDE, 2001; Eurydice, 2001). Le dernier rapport Eurydice (Eurydice, 2004), comprenant des données empiriques des enquêtes PISA 2000 et PIRLS 2001, montre notamment que:

- les TIC font partie du programme obligatoire des élèves de pratiquement tous les pays européens. Les TIC sont plutôt envisagées comme un outil éducatif dans les écoles primaires, alors que, dans les écoles secondaires, elles sont considérées à la fois comme un outil et une matière à part entière;
- la formation basique d'utilisation des TIC à des fins éducatives fait partie de la formation initiale des enseignants du niveau primaire et secondaire dans la plupart des pays;
- dans la majorité des pays européens, le nombre moyen d'élèves par ordinateur oscille entre cinq et vingt chez les jeunes de quinze ans. Cependant, dans certains pays, comme la Bulgarie, la Grèce, le Portugal et la Roumanie, ce chiffre est beaucoup plus élevé et ces pays ont entrepris de le réduire. Le niveau d'informatisation à l'école a tendance à refléter le taux d'informatisation à domicile, mais il existe des pays (encore une fois la Bulgarie, la Grèce, le Portugal et la Roumanie) où les ordinateurs personnels sont assez répandus, alors que les écoles restent sous-équipées.

Ces données peuvent donner l'impression que les problèmes liés à l'accès aux TIC et au manque d'expérience significative dans ce domaine se résolvent, lentement mais sûrement. Toutefois, l'accès n'est qu'un aspect du problème, alors que l'utilisation des TIC, surtout de manière novatrice, en est un autre, totalement différent. Le même rapport Eurydice (Eurydice, 2004) indique que:

- près de la moitié des élèves du niveau primaire déclarent ne jamais ou quasiment jamais utiliser les TIC à l'école. La fréquence d'utilisation de l'ordinateur augmente considérablement au secondaire;
- pour la majorité des élèves âgés de 9 à 10 ans, les activités informatiques habituelles à l'école ont trait à l'écriture à l'aide du traitement de texte et à la recherche d'informations.

En ce qui concerne la fréquence d'utilisation des TIC chez les jeunes de 15 ans, la plupart des écoles secondaires traitent les TIC comme une manière isolée, alors que la rédaction et la recherche d'informations ne constituent pas les utilisations novatrices que de nombreux partisans des TIC avaient envisagées. En fait, un nombre de plus en plus important de recherches scientifiques brossent un portrait assez décevant de l'utilisation des TIC en classe et semblent reconnaître l'existence d'un gouffre entre l'accès, l'utilisation et la qualité d'utilisation des TIC à l'école (Mur-

phy et Beggs, 2003; Reynolds et al., 2003; Kozma, 2003; Zhao et al., 2002; Cuban, 2001; Williams et al., 2000; Pelgrum et Anderson, 1999; Cuban, 1999). L'enquête menée par Cuban dans les écoles de Silicone Valley (Cuban, 2001) aboutit à des résultats correspondants à ceux obtenus par différents chercheurs en sciences de l'éducation, d'Europe ou d'autres parties du monde:

- par rapport aux années précédentes, les étudiants et les enseignants ont beaucoup plus accès aux TIC, tant à domicile qu'à l'école. L'utilisation des TIC en classe reste toutefois inégale et peu répandue. Plus de la moitié des enseignants n'utilisent pas d'ordinateur en classe et moins de 5 % des étudiants déclarent avoir bénéficié d'une expérience significative en matière de technologie à l'école;
- la majorité des enseignants n'intègrent pas l'utilisation des TIC dans leur pratique du programme. Moins de 5 % des enseignants utilisent les TIC pour enseigner les matières scolaires. La plupart des utilisateurs de TIC considèrent les activités informatiques comme un enrichissement ou un «plus» appréciable, et la plupart des étudiants utilisent les TIC parallèlement à leurs tâches scolaires principales. Les étudiants ne les utilisent que pour faire leurs devoirs, ou rechercher des informations sur CD-ROM ou sur Internet, alors que les enseignants les exploitent pour planifier ou préparer leurs leçons, pour communiquer avec des collègues ou des parents d'élèves, ou encore pour effectuer des tâches administratives;
- la plupart des enseignants qualifient l'accès accru des étudiants à l'information d'«apport phénoménal à leur enseignement» (Cuban, 2001, p. 94), mais l'évolution due aux TIC reste limitée et ne concerne que les tâches communicatives et administratives. L'utilisation de la technologie n'a donné lieu à aucune révolution et «une majorité écrasante d'enseignants ont exploité la technologie au service de méthodes d'enseignement existantes au lieu d'innover» (Cuban, 2001, p. 134).

Certains chercheurs et éducateurs interprètent ces résultats comme une «révolution progressive», ou «évolution progressive», alors que d'autres ont tendance à mettre l'accent sur les conditions nécessaires à une utilisation des technologies efficace et novatrice. Presque tous proposent toutefois de renforcer la promotion et les investissements en termes d'offre de formation, de développement de logiciels et d'achat d'équipement (Eurydice, 2004; Reynolds, et al., 2003; Kozma, 2003; OECD, 2001; Zhao et al, 2002; Cuban, 2001; Scheuermann, 2002).

La plupart des explications données laissent perplexe. Principalement limitées au niveau des enseignants, des élèves et de l'équipement scolaire, elles définissent à la fois le problème éducatif et sa solution d'une manière qui privilégie des besoins, des valeurs, des idées et des résultats donnés. Aux yeux de Papert, par exemple, des conclusions comme celles reprises ci-dessus illustrent parfaitement la manière dont la réforme entreprise pour changer l'école finit en fait par être modifiée par cette dernière. Selon lui, l'école est un «organisme vivant» qui «résiste naturellement

aux réformes en se les appropriant ou en les assimilant à ses propres structures» et qui, «par là même, désamorce l'action des réformateurs et, parfois, parvient à intégrer une partie de ce qu'ils proposent» (Papert, 1996a; 1996b). Si c'est le cas, la solution consisterait à remplacer l'école par un autre type de structure.

Il est vrai, depuis toujours, que les nouvelles technologies de l'éducation sont une source de propriétés et de dispositions pédagogiques remarquables. Elles sont souvent dépeintes comme des solutions à tous les maux de l'enseignement. En fait, les supports et outils pédagogiques ne peuvent que renforcer, faire avancer et consolider des objectifs éducatifs, des programmes et des méthodes établis (Tsiakalos, 2002). Dans la mesure où c'est ce que l'on attend d'eux, leur utilisation sera normalement intégrée aux structures et pratiques éducatives courantes.

Quoi qu'il en soit, la création de nouvelles technologies est une conséquence du progrès scientifique. Même si elles disposent d'atouts et de caractéristiques intrinsèques, elles ne peuvent pas devenir autonomes, ni être isolées de dynamiques et de contextes sociaux, économiques et politiques plus larges et plus puissants (Bromley, 1998; Apple, 1998). Au fur et à mesure de leur assimilation par le domaine éducatif, leur utilisation reflète et influence, dans une certaine mesure, les problèmes socio-économiques contemporains et la réalité actuelle de l'enseignement. En conséquence, l'intégration et l'utilisation des TIC dans l'éducation peuvent, par exemple, refléter:

- la centralisation des finalités et des objectifs éducatifs officiels et la rigidité des programmes scolaires;
- la nature pluridisciplinaire de l'organisation des contenus et les convictions épistémologiques, économiques et idéologiques dominantes par rapport à la connaissance du sujet;
- les conceptions les plus traditionnelles, conservatrices et stéréotypées de l'enseignement et de l'apprentissage;
- les conséquences d'un processus, souvent appelé «déqualification», qui fait écho au fait que les enseignants s'éloignent des tâches d'enseignement et d'apprentissage et voient leur rôle se réduire à celui d'exécutants.

L'exploitation des TIC peut également, à cause de l'omniprésence de matériels et de ressources électroniques préconçus, intensifier le processus de déqualification. Elle peut également être un révélateur de la surcharge de travail sans cesse croissante des enseignants et de l'intensification des tâches et du stress qu'ils supportent, voire même exacerber celles-ci, puisque les TIC sont une compétence additionnelle conséquente qu'il faut assimiler. Enfin, l'utilisation des TIC peut mettre en exergue des inégalités sociales, raciales et liées au sexe. Elle peut aussi, à cause de la notion de fracture numérique, renforcer l'exclusion sociale et la rendre plus profonde.

On peut, dès lors, se poser la question suivante: si c'est là tout l'apport que les TIC, nouvelles, révolutionnaires, transformatrices, peuvent offrir à l'éducation, faut-il vraiment s'y intéresser?

## Les aspects positifs de l'utilisation des TIC dans le domaine de l'éducation

L'intégration et l'utilisation des TIC dans le domaine de l'éducation n'ont pas que des aspects négatifs. Des exemples de réussite semblent indiquer qu'elles laissent envisager diverses possibilités de changement et de progrès:

«Michael, un petit garçon de huit ans, était à peine capable de lire et d'écrire. Il lui arrivait souvent de battre et de gifler d'autres enfants, en classe ou en dehors. Un jour, suite à une bagarre qui avait mal tourné, Michael avoua à son professeur qu'il était très en colère depuis longtemps. Son père vivait loin de lui et de sa mère et il le voyait trop rarement. Son professeur lui montra comment utiliser la messagerie électronique à l'école et comment envoyer des courriers électroniques à son père et en recevoir. Six mois plus tard, Michael était capable de lire et d'écrire sans problème.»

Dans le cadre d'un projet sur la sécurité des raccordements énergétiques, des élèves d'un quartier défavorisé de Sao Paolo visitèrent les archives d'un journal connu afin d'y faire des recherches. Ils découvrirent alors que la plupart des articles parus au sujet de leur communauté parlaient de violence, de pauvreté, de revendeurs de drogue, d'incendies provoqués par des raccordements énergétiques illégaux, ou encore d'accidents. Ils quittèrent tous les archives avec un sentiment de rage, de tristesse et de déception par rapport à l'image que les médias donnaient de leur communauté, de leurs vies, de leurs capacités et de leurs valeurs. Ils avaient l'impression que pratiquement tout le monde devait les considérer comme une bande de bons à rien des «favelas». Ils décidèrent alors de donner une réponse forte. Puisque la presse était partielle envers leur communauté, ils prirent la décision de créer eux-mêmes le journal de leur école, afin de parler de tout ce qui s'y faisait de positif. Ils se servirent des technologies numériques pour concevoir et produire leur journal et allèrent même jusqu'à en faire une analyse économique de viabilité. Ils ajoutèrent à leur journal un supplément dédié aux raccordements énergétiques illégaux et dangereux qui avaient causé des incendies, des panes générales et plusieurs décès dans leur communauté. En publiant des informations et des photos de raccordements, dangereux d'une part et sans risque d'autre part, ils purent informer leurs concitoyens et les aider à sécuriser leurs raccordements domestiques (extrait résumé issu de Blistein et Cavallo, 2002).

Les livres, les articles et le web regorgent de centaines d'histoires similaires, qui toutes montrent apparemment l'informatique appliquée à l'éducation sous un autre jour. Elles sont la projection des espoirs et des visions de nombreux chercheurs, parents, éducateurs, qui voient dans les TIC un «bouffée d'oxygène», «une possibilité de libérer l'apprenant et de démocratiser et d'humaniser l'école». Envisagées de la sorte, les TIC sont perçues comme un ensemble de puissants artefacts culturels, de gadgets amusants et d'outils intellectuels au service d'un travail collectif, capables de motiver les apprenants les plus apathiques et découragés, mais également de donner aux plus défavorisés un accès à l'apprentissage et



une possibilité de «participer activement à la production culturelle en créant leurs propres formes de culture et en donnant leur point de vue sur des questions d'ordre public» (Kellner, 2000, p. 206). En libéralisant l'utilisation des TIC à domicile, mais aussi à l'école, on améliore et on rend plus accessible la gamme des activités humaines divertissantes en elles-mêmes. On entend par là l'élaboration d'idées, la construction de différents projets, l'expression de manière plurimodale et plurisémantique, les interactions sur un ton critique, ambitieux et parfois provocant, de même que la création de sens par le biais de la communication, de questions et de recherches.

Ces métaphores à l'esprit, de nombreux partisans des TIC prédisent souvent que l'intégration des TIC finira par constituer un défi considérable pour l'enseignement. Selon eux, des exemples positifs, comme ceux que nous avons évoqués, inciteront à des réflexions sur la pédagogie et provoqueront des débats sur le rôle de l'école et des enseignants. À ce titre, les TIC serviront de moteur aux idées et aux convictions pédagogiques des enseignants. Elles perturberont la routine et offriront une motivation pour passer de manière décisive à un enseignement et à des pratiques apprenantes progressistes. Malheureusement, la concrétisation de cette vision révolutionnaire se fait encore attendre. Même si l'on a pu remarquer un intérêt rapidement croissant pour les débats et les discussions autour du rôle modificateur des TIC dans l'éducation, la réalité a peu évolué dans la plupart des classes. En effet, ce ne sont pas seulement les enseignants qui doivent évoluer, mais bien tout le système éducatif. Bromley illustre cette condition sine qua non avec lucidité:

«Même s'il est certain que des succès isolés peuvent voir le jour, même dans les conditions actuelles, comme des brins d'herbe à travers les craquelures du statu quo, il est peu probable qu'ils suffiront à créer des effets durables. Si l'on veut qu'ils se multiplient et forment un champ riche en pratiques alternatives, il est indispensable de modifier le terrain» (Bromley, 1998, p. 22) (traduit de l'anglais).

Il ne fait aucun doute que cette vision libératrice de l'utilisation des TIC ne pourra être concrétisée que dans un cadre éducatif alternatif qui:

- accorde de l'importance à l'autonomie, à la flexibilité et à la diversité,
- bâtit l'enseignement sur les besoins, les intérêts et les aspirations des apprenants,
- encourage la compréhension, la réflexion et l'analyse,
- s'accompagne de conceptions et de mises en pratiques des programmes interdisciplinaires et intégrées,
- utilise des méthodes d'enseignement et d'apprentissage centrées sur des projets, sur l'enfant, holistiques, antiracistes, expérientielles et participatives.

Qu'entend-on exactement par «cadre éducatif alternatif» par rapport aux TIC? Les deux histoires suivantes présentent des différences polémiques et profondes et peuvent servir de base à une réflexion sur cette question.

**Récit 1:** Alors que les élèves arrivent en classe, un garçon s'écrie: «On va au labo aujourd'hui?» Le professeur répond: «Nous devons encore travailler sur ces documents et ces cassettes...». Entendant que l'on travaillerait sur des feuilles de cours, les élèves se mettent invariablement à rouspéter, parfois sans se soucier d'être entendus: «Ce type est vraiment trop barbant», «je ne supporte pas ça, y'a pas plus ennuyeux», «pourquoi on fait tout le temps ça?», «je hais ce cours», «c'est pas un cours d'informatique, on ne fait que lire des feuilles (...) On n'apprend rien (...) À part à appuyer sur un bouton» (en parlant de l'enregistreur). Un des élèves s'adresse alors à l'un de nous et, parlant des feuilles de cours, dit: «On connaît déjà. Peut-être pas tous ces beaux mots, mais le principe, oui.» Même si les élèves se sont plaint de devoir travailler sur des documents et des cassettes, cela n'a rien changé au programme du jour (...) Les professeurs ont principalement ignoré ou minimisé leurs réactions, qu'ils semblaient d'ailleurs considérer, avec un certain pessimisme, comme l'illustration d'un comportement classique d'adolescents en classe (extrait de Apple et Jungck, 1998, p. 144).

**Récit 2:** Tout au long des années d'existence de notre projet, il nous a été difficile de recruter des adolescents plus âgés, en particulier des garçons. Un certain nombre d'entre eux venait, avait une première expérience, puis abandonnait. Nous avons tenté de comprendre le problème: les applications classiques, comme le traitement de texte ou les graphiques, ne passaient pas, même si elles étaient présentées, comme des compétences nécessaires à l'obtention d'un emploi. Les jeux de simulation ne semblaient pas suffisamment stimulants. La création de B.D. les a intéressés, mais lorsque nous avons refusé qu'ils créent des B.D. pornos, ils ont laissé tomber cela aussi. Là où nous avons remporté un franc succès, c'est lorsque les multimédias sont arrivés.

Deux ou trois jeunes (...) ont eu l'idée de créer une sorte d'annuaire électronique de Harlem. Au début, il s'agissait d'une carte de métro avec quelques mots par rapport à ce qui se trouvait aux environs de chaque station (et ce qu'il valait mieux éviter dans le coin) et quelques photos scannées de l'endroit. L'idée a plu et le groupe du début s'est maintenant étoffé bien au-delà de nos espérances. Le projet a également évolué. Baptisé par ses fondateurs «*What's Homey about Harlem*» («mon Harlem à moi»), il est devenu bien plus qu'une simple carte de métro avec une légende. Aujourd'hui, il indique l'endroit où vit chacun d'eux, on y trouve des photos de leurs familles, de leurs amis et de leurs endroits préférés du coin. Certains d'entre eux ont enregistré des interviews à l'aide d'une caméra portative et ont intégré des extraits de leurs vidéos dans l'annuaire. Chacun travaille sur les éléments qui lui plaisent le plus. Tous apprennent à intégrer leur travail dans une base de données multimédias unique. Enfin, et surtout, ils reviennent et amènent d'autres personnes avec eux» (extrait de Stone, 1998, p. 189-190).

À première vue, ces deux récits présentent peu de points communs, mais de nombreuses différences. Premièrement, ils s'inscrivent tous deux dans un cadre éducatif, ce qui implique que les principaux protagonistes

sont des enseignants et des étudiants. Deuxièmement, la finalité éducative est la même dans les deux cas. Il s'agit de développer des compétences de base en informatique. En revanche, la définition de cette finalité est différente et, dès lors, ces définitions se traduisent par des démarches pédagogiques et apprenantes opposées.

Dans le récit 1, les compétences informatiques sont perçues comme une matière académique, de nature encyclopédique, avec des connaissances à aborder et à fixer dans la mémoire des élèves. Ainsi, le cours d'informatique de base prévu durait dix jours et consistait, à cause de contraintes organisationnelles, en deux extraits de films, un cours préconçu par une entreprise commerciale dont les leçons étaient enregistrées sur cassettes et les feuilles de cours correspondantes. Comme on peut le lire dans l'extrait ci-dessus, le mécontentement, la colère et la démotivation des étudiants était évidents. Ils devaient la plupart du temps rester calmement assis en classe et écouter des leçons enregistrées, qui leur transmettaient des informations sur l'histoire de l'informatique, le mode de fonctionnement d'un ordinateur, la description des périphériques d'entrée et de sortie, des éléments de programmation dans BASIC ou encore les effets de l'informatique sur la société. Trois jours sur dix furent consacrés au travail en laboratoire. Les étudiants apprécèrent ces leçons-là. Enfin, le dernier jour, ils durent répondre à un bref questionnaire d'évaluation.

Le récit 2 se déroule dans un cadre éducatif informel, un centre informatique de quartier. Ici, les compétences informatiques sont perçues comme un ensemble de connaissances et d'aptitudes que chacun peut décider d'acquérir et de développer si cela a du sens pour lui. Cet ensemble de connaissances n'est pas préconçu; c'est le fruit d'apports personnels. Il n'y a donc pas de normes à suivre ni d'objectifs à atteindre, pas d'évaluation ni d'examen, pas de cours ni de livres, pas d'enregistreurs ni de documents et pas non plus de professeur pour superviser les étudiants alors qu'ils abordent la matière à apprendre. L'endroit est un lieu de rencontres ouvert, où les gens viennent volontairement apprendre les techniques informatiques afin de faire de ces connaissances un atout personnel, parce qu'ils le veulent et parce qu'ils estiment acquérir ainsi un plus dans la vie. Dès lors, les visiteurs et les participants choisissent ce qu'ils souhaitent apprendre en matière de technologies numériques, comment ils veulent l'apprendre et gardent un contrôle total sur leur apprentissage. Des professeurs de l'équipe sont présents afin d'aider les gens à identifier leurs souhaits apprenants. Ils offrent également leur soutien à ceux qui le souhaitent.

Plusieurs des structures et des activités de l'école où se déroule le récit 1 sont des archétypes d'un des modèles éducatifs les moins imaginatifs qui soit. Ce type de modèle a été fréquemment et durement critiqué, car il fait de l'école une structure dépassée, un organisme oppressif qui gaspille la vie des jeunes, épuise leur créativité et, par définition, refuse aux plus vulnérables l'expérience aventureuse, passionnante et plaisante que peut être l'apprentissage. En revanche, la plupart des caractéristiques d'un centre informatique

de quartier sont en elles-mêmes comparables à celles d'une école démocratique et humaine, comme l'indiquent différents projets impliquant les TIC et visant le développement et l'autonomisation de communautés locales (Dillon, 2002). On a cherché, dans un cadre expérientiel, à adapter le processus pédagogique aux besoins et aux intérêts des apprenants en tant qu'individus et à leur permettre de vivre une expérience de collaboration pour atteindre des objectifs communs. Chacun est ainsi en mesure de participer et personne n'est exclu. Le respect de la différence et de la diversité est évident et l'accent est mis sur la possibilité de donner libre cours à ses idées. L'homogénéité n'est pas vue comme une nécessité, le cours «n'est pas un aspect d'une tradition sélective ni d'une vision personnelle de ce qu'est un savoir légitime» (Apple, 1993), mais bien le résultat de ce que les participants en font sur la base de leurs choix personnels, qui reflètent forcément leurs besoins, leurs histoires et leurs cultures personnels et communs.

Ce raisonnement ne vise apparemment pas à prouver que les écoles doivent devenir des centres communautaires, mais il est important d'ajouter que les écoles doivent jouer le rôle de «centres apprenants» (Halfpap, 2001). En conséquence, elles ont beaucoup à apprendre de la nature informelle, de la liberté proposée, du potentiel collectif et du caractère participatif des centres communautaires. Dans le cadre d'un enseignement humain et démocratique, le rôle des TIC peut être double:

- les TIC constituent en elles-mêmes une matière éducative intéressante et importante, une des «clés» indispensables pour «décoder», comprendre le monde et s'y faire sa place;
- l'utilisation d'outils TIC peut améliorer, promouvoir et élargir les pratiques d'un système éducatif humain et démocratique.

En particulier, l'évaluation, l'analyse critique et la réflexion sur l'environnement technologique évolutif de l'économie et les implications culturelles, sociales et éducatives découlant de l'utilisation des TIC dans les domaines d'activité humains peuvent être considérées comme des questions particulièrement importantes. En ayant conscience de l'implication des TIC dans la construction du pouvoir, mais aussi des exclusions et de l'oppression qui résultent de leur utilisation, il peut devenir possible de comprendre les problèmes sociaux plus généraux qui interviennent au cours de la vie individuelle et collective des apprenants et de leur permettre de participer au développement d'un avenir technologique plus humain.

Dans ce contexte, l'apprentissage des TIC doit être empreint d'une dimension critique forte requérant le scepticisme des étudiants et remettre perpétuellement en question le discours et les présupposés d'ordre technologique. De plus, l'apprentissage des TIC peut être envisagé comme faisant partie d'une série d'apprentissages critiques (Drenoyianni et Mylona, 2004) exigeant des apprenants une «lecture» de leurs univers culturels et sociaux et une «écriture» de leur propre contribution à ceux-ci.

«L'éducation doit sans aucun doute prêter attention à la nouvelle culture multimédia. Dans le cadre de nouvelles formes de compétences

multiplés, elle doit enseigner à comprendre les nouveaux environnements informatiques et multimédias et à interagir avec eux. Un tel effort s'inscrirait dans le cadre d'une nouvelle pédagogie critique cherchant à offrir aux individus une indépendance critique, qui leur permettrait d'analyser et de poser un regard critique sur la culture technologique émergente, mais aussi de participer à ses forums et sites culturels» (Kellner, 2000, p. 211) (traduit de l'anglais).

Les compétences en TIC pourraient ainsi évoluer grâce à l'expérimentation et l'exploration, alors que les apprenants effectuent un travail critique de traitement, d'analyse, d'interprétation, de communication et d'évaluation des mots, des images, des vidéos, des sons et des contenus multimédias. Dans le cadre de projets collectifs, elles pourraient également se développer par le biais du jeu spontané et de la recherche libre des possibilités technologiques disponibles.

«Deux élèves de CM2, Monalisa et Gleidiane, n'étaient pas fascinées par les Lego, mais elles aimaient beaucoup l'art et la photographie. Le premier jour, Monalisa peignit un tableau. Elles commencèrent ensuite à explorer les autres matériaux artistiques et à construire de petites figurines et des meubles miniatures en pâte à modeler. Elles firent une petite animation à base de pâte à modeler pour construire une maison où placer leurs figurines. Elles étaient très satisfaites, mais j'avais quant à moi un bémol à mettre: leur maison ne disposait d'aucun élément technologique. Il n'y avait pas de robots, pas de programmation, rien de numérique. Nous accordons de l'importance à ces technologies, car elles permettent de faire des choses impossibles à réaliser à l'aide de matériaux traditionnels. J'avais bien envie de leur donner quelques indications sur la manière d'intégrer la robotique dans leur maison, mais j'avais également conscience que je leur imposerais ainsi mes propositions. Quoiqu'il en soit, les choses se déroulèrent autrement: il vint à l'esprit de deux autres fillettes, Mauriza et Edilene, d'ajouter dans la maison quelques éléments de robotique, comme une porte d'entrée automatique et des minuteurs pour les lampes, afin que la maison économise de l'énergie. Les créatrices de la maison continuèrent à collaborer avec elles pendant quelques heures, puis elles décidèrent de les laisser pour aller peindre encore un peu (...). Voici la preuve qu'avoir à disposition de multiples moyens d'expression et un espace convivial ouvre de nouvelles portes à un travail réellement collectif. La collaboration fructueuse entre les fillettes «architectes» et les fillettes «ingénieurs» illustre les synergies auxquelles peut donner lieu un tel cadre. Aucun des deux groupes n'accepta d'abandonner la propriété de l'idée et du projet. Par contre, tous deux acceptèrent gentiment de partager le mérite de ce travail collectif auquel chacun des groupes avait contribué en fonction de ses propres intérêts. C'est la manière dont les adultes réalisent un projet, mais il est extrêmement rare de rencontrer cette attitude dans une école» (traduit de l'anglais) (extrait de Blikstein and Cavallo, 2002).

Cet exemple nous amène au second rôle que peuvent jouer les TIC dans un cadre éducatif humain et démocratique. Il ne fait aucun doute que

l'utilisation des TIC peut élargir, encourager et promouvoir des pratiques, des expériences et des structures humaines et démocratiques en offrant aux apprenants et aux enseignants de multiples moyens et outils d'expression, d'interaction, de création, de réflexion, d'analyse, de construction, de communication et d'élaboration de sens. La technologie peut, à cet égard, être exploitée lorsque cela a un sens, lorsque les apprenants choisissent de le faire et lorsqu'ils estiment qu'il s'agit là de l'outil ou du moyen le plus approprié dont ils disposent pour réaliser leur projet. Si l'on suit ce raisonnement, des technologies constructives, dynamiques et expressives permettent non seulement de vivre l'enseignement et l'apprentissage comme une expérience collective, basée sur la recherche et centrée sur l'enfant, mais aussi d'accéder à des contenus controversés, des cultures opposées et des idées, des valeurs et des identités sexuelles différentes. Cela ouvre et élargit la perception qu'ont les apprenants de leur univers. Cela leur permet d'explorer et de comprendre leur propres géographies sociales, culturelles et historiques, en les comparant à celles des autres. Enfin, et peut-être surtout, les technologies numériques permettent la création, la production et la diffusion des contenus, des systèmes de connaissances et des projections de l'univers personnel des apprenants.

Paradoxalement, il faut admettre que les nombreuses possibilités libératrices et créatives de l'utilisation des TIC ont déjà été mises en œuvre par de nombreux enfants aux quatre coins du monde. Nous faisons ainsi référence aux enfants et aux adolescents qui parlent d'eux et de leur vie sur leurs pages personnelles publiées sur Internet, qui interagissent, communiquent et créent des communautés et des associations virtuelles en jouant, en participant à des groupes de discussions, en se retrouvant dans des espaces de bavardage et qui acquièrent ainsi des compétences et des connaissances remarquables (et pas uniquement techniques) simplement en jouant avec les contenus et les équipements numériques et en explorant les univers technologiques. Au vu des expériences de ces enfants, il faut toutefois garder deux points à l'esprit :

- il s'agit là des expériences d'un groupe d'enfants et non de tous les enfants;
- les enfants font, apprennent, réalisent et expérimentent à l'aide d'outils TIC principalement en dehors de l'école et non en son sein.

Ce raisonnement, combiné à l'histoire des leçons d'informatique enregistrées sur cassettes, peut amener certains d'entre nous à la conclusion que les TIC vont révolutionner l'éducation en faisant disparaître les écoles. À d'autres, la déplorable histoire des cours d'informatique en classe rappellera que l'utilisation des TIC est stérile si elle s'inscrit dans les pratiques et les structures d'un système éducatif tyrannique et rigide. Heureusement, les autres histoires existent aussi. Celles de Michael, des fillettes architectes et ingénieurs, des élèves de Sao Paolo et des jeunes de Harlem. Elles nous confortent dans l'espoir et dans la vision que l'utilisation des TIC appliquée à l'éducation constitue une possibilité unique de revitaliser l'école, une possibilité remarquable de faire exister un enseignement hu-

## Bibliographie

- Apple, M. The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense? [Les politiques de la connaissance officielle: un programme national a-t-il du sens?] *Teachers College Record* [Rapport collégial des enseignants], 1993, vol. 95, n° 2, p. 222-241.
- Apple, M.; Jungck, S. You don't have to be a teacher to teach this unit: teaching, technology, and control in the classroom [Pas besoin d'être professeur pour donner ce cours: enseignement, technologie et contrôle en classe]. In: Bromley, H.; Apple, M. (dir.). *Education/technology/power: educational computing as a social practice* [Éducation/technologie/pouvoir: l'informatique dans le domaine éducatif en tant que pratique sociale]. New York: Presses universitaires de New York, 1998.
- Apple, M.W. Teaching and technology: the hidden effects of computers on teachers and students [Enseignement et technologie: les effets cachés de l'ordinateur sur les enseignants et les étudiants]. In: Beyer, L.E.; Apple, M.W. (dir.). *The curriculum: problems, politics and possibilities* [Le programme: problèmes, politiques et possibilités]. New York: Presses universitaires, 1998.
- Apple, M.W. *Educating the 'right' way: markets, standards, God and inequality* [La «bonne» manière d'enseigner: marchés, normes, Dieu et inégalité]. Londres: Routledge Falmer, 2001.
- Blikstein, P.; Cavallo, D. Technology as a Trojan horse in school environments: the emergence of the learning atmosphere (II) [La technologie: un cheval de Troie en milieu scolaire. L'émergence de l'atmosphère de l'apprentissage (II)]. In: *Proceedings of the interactive computer aided learning international workshop* [Compte rendu de l'atelier international sur l'apprentissage interactif assisté par ordinateur]. Carinthia Technology Institute [Institut technologique de Carinthie]. Austria: Villach, 2002. Disponible sur Internet (en anglais): <http://www.blikstein.com/paulo/documents/papers/BliksteinCavallo-TrojanHorse-ICL2002.pdf> [consulté le 24.5.2006].
- Bromley, H. Introduction: data-driven democracy? Social assessment of educational computing [Introduction: une démocratie axée sur les données? Évaluation sociale de l'informatique dans le domaine éducatif]. In: Bromley, H.; Apple, M. (dir.). *Education/technology/power: educational computing as a social practice* [Éducation/technologie/pouvoir: l'informatique dans le domaine éducatif en tant que pratique sociale]. New York: Presses universitaires, 1998.
- Cuban, L. The Technology puzzle: why is greater access not translating into better classroom use? [Le casse-tête de la technologie: pourquoi un meilleur accès ne se traduit-il pas par une meilleure utilisation en classe?]. *Education Week*, 4 août 1999.
- Cuban, L. *Oversold and underused: computers in the classroom* [Survendus et sous-exploités: les ordinateurs en classe]. Londres: Presses universitaires de Harvard, 2001.

- Dillon, B. TIC, apprentis-sage électronique et développement local. *Revue européenne (de) formation professionnelle*, 2002, n° 27, p. 64-69.
- Drenoyianni, H.; Mylona, I. Commenting on the nature and attributes of ICT in education [Commentaires sur la nature et les attributs des TIC appliquées à l'éducation]. In: Chang, M. et al. (dir.) *Proceedings of international conference on education and information systems: technologies and applications* [Compte rendu de la conférence internationale sur les systèmes d'éducation et d'information: technologies et applications], Orlando, 21-25 juillet 2004.
- Educational Testing Service [Agence américaine d'administration de tests]. *Digital transformation: a framework for ICT literacy* [la transformation numérique: un cadre pour l'initiation aux TIC]. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2002.
- Eurydice. *ICT@Europe.edu: information and communication technology in European education systems* [ICT@Europe.edu: les technologies de l'information et de la communication dans les systèmes éducatifs européens]. Bruxelles: Eurydice, 2001.
- Eurydice. *Key data on information and communication technology in schools in Europe* [Données clés sur les technologies de l'information et de la communication dans les écoles européennes]. Bruxelles: Eurydice, 2004.
- Halfpap, Vers un apprentissage pour l'avenir: expériences pratiques. *Revue européenne (de) formation professionnelle*, 2001, n° 23, p. 57-64.
- Kellner, D. Multiple literacies and critical pedagogies: new paradigms [Compétences multiples et pédagogies critiques: nouveaux modèles]. In: Trifonas, P.P. (dir.) *Revolutionary pedagogies: cultural politics, instituting education and the discourse of theory* [Pédagogies révolutionnaires: politiques culturelles, éducation institutionnalisante et discours théorique]. Londres: Routledge, 2000.
- Kozma, R.B. Technology and classroom practices: an international study [Technologie et pratiques en classe: étude internationale]. *Journal of research on technology in education* [Revue de recherches sur la technologie dans l'éducation], 2003, vol. 36, n° 1, p. 1-14.
- Murphy, C.; Beggs, J. Primary pupils' and teachers' use of computers at home and school [Utilisation de l'ordinateur à domicile et à l'école par les élèves et les professeurs du primaire]. *British journal of educational technology* [Revue britannique de technologies éducatives], 2003, vol. 34, n° 1, p. 79-83.
- Noble, D. The regime of technology in education [Le régime de la technologie dans l'éducation]. In: Beyer, L.E.; Apple, M.W. (dir.) *The curriculum: problems, politics and possibilities* [Le programme: problèmes, politiques et possibilités]. New York: Presses universitaires, 1998.
- OCDE. Les nouvelles technologies à l'école: apprendre à changer. Paris: OCDE, 2001.



- Papert, S. The future of school [1980s] [L'avenir de l'école (années 80)]. In: *Works by Seymour Papert* [Travaux de Seymour Papert] (site web). Disponible sur Internet, en anglais: <http://www.papert.org> (consulté le 24.5.2006).
- Papert, S. Why school reform is impossible [Pourquoi une réforme de l'école est impossible]. In: *Works by Seymour Paper* [Travaux de Seymour Papert], 1996a. Disponible sur Internet, en anglais: <http://www.papert.org> (consulté le 24.5.2006).
- Papert, S. School's out? [L'école est finie?]. In: *Works by Seymour Papert* [Travaux de Seymour Papert], 1996b. Disponible sur Internet, en anglais: <http://www.papert.org> (consulté le 24.5.2006).
- Partnership for 21st century skills [Partenariat pour des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle. *Learning for the 21st century: a report and mile guide for 21st century skills* [Apprendre pour le XXI<sup>e</sup> siècle: rapport et guide pour des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle (site web). Disponible sur Internet, en anglais: [http://www.21stcenturyskills.org.index.php?option=com\\_content&task=view&id=29&Itemid=42](http://www.21stcenturyskills.org.index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=42) (consulté le 24.5.2006).
- Pelgrum, W.J.; Anderson, R.E. (dir.). *ICT and the emerging paradigm for lifelong learning* [Les TIC et le modèle émergent pour un apprentissage tout au long de la vie]. Amsterdam: IEA, 1999.
- Reynolds, D.; Treharne, D.; Tripp, H. ICT: the hopes and the reality [Les TIC: espoirs et réalité]. *British journal of educational technology* [Revue britannique de technologies éducatives], 2003, vol. 34, n° 2, p. 151-167.
- Scheuermann, F. Vers l'éducation de l'avenir. *Revue européenne (de) formation professionnelle*, 2002, n°27, p. 3-13.
- Sheldon, K.M.; Biddle, B.J. Standards, accountability, and school reform: perils and pitfalls [Normes, responsabilisation et réforme scolaire: dangers et pièges]. *Teachers college record* [Rapport collégial des enseignants], 1998, vol. 100, n°1, p. 164-180.
- Stone, A. Learning to exercise power: computers and community development [Apprendre à exercer le pouvoir: ordinateurs et développement local]. In: Bromley, H.; Apple, M. (dir.). *Education/technology/power: educational computing as a social practice* [Éducation/technologie/pouvoir: l'informatique dans le domaine éducatif en tant que pratique sociale]. New York: Presses universitaires de New York, 1998.
- Tsiakalos, G. *The promise of pedagogy* [La promesse pédagogique]. Thessalonique: Paratiritis, 2002 (en grec).
- Williams, D. et al. Teachers and ICT: current use and future needs [Enseignants et TIC: utilisation actuelle et besoins futurs]. *British journal of educational technology* [Revue britannique de technologies éducatives], 2000, vol. 31, n° 4, p. 307-320.
- Zhao, Y. et al. Conditions for classroom technology innovations [Conditions requises pour des innovations technologiques en classe]. *Teachers college record* [Rapport collégial des enseignants], 2002, vol. 104, n° 3, p. 482-515.

# Les identités au travail dans des perspectives comparatives: le rôle des variables contextuelles nationales et sectorielles?

Simone Kirpal

Institut de technologie et d'éducation, université de Brême, Allemagne

## Mots clés

Vocational identity,  
flexibility,  
work concepts,  
vocational training,  
career orientation,  
professional development

## RÉSUMÉ

Les nouvelles idées normatives en matière de flexibilité, d'employabilité et d'apprentissage tout au long de la vie modifient les exigences du marché du travail en impliquant des schémas d'emploi flexibles et des nouvelles compétences. Tandis que le modèle de carrière progressive typique basée sur la possession d'un ensemble particulier de compétences (professionnelles) a été largement ébranlé, les employés sont de plus en plus mis au défi d'assurer leur employabilité en ajustant constamment leur profil de compétences et en gérant leur propre carrière individualisée. Ces tendances touchent de plus en plus les travailleurs, quel que soit leur niveau de compétences, dans le secteur de la production comme dans celui des services. Plusieurs indicateurs et études appuient l'hypothèse selon laquelle un nouveau travailleur de type entrepreneur, caractérisé par un ensemble de compétences individuelles, des mécanismes de contrôle intériorisés et la priorité accordée aux compétences transférables plutôt que techniques, deviendra progressivement le nouveau prototype tant désiré par les directeurs et les experts en développement des ressources humaines. Le présent document, basé sur le 5<sup>e</sup> projet-cadre de l'UE intitulé *Vocational identity, flexibility and mobility in the European labour market* (Identité professionnelle, flexibilité et mobilité sur le marché du travail européen), affirme que la plupart des employés en Europe disposant de compétences intermédiaires ne possèdent pas les ressources et capacités nécessaires pour devenir des employés de type entrepreneurs. Cet article porte principalement sur la mesure dans laquelle les différents contextes nationaux et sectoriels peuvent créer un environnement favorable ou défavorable permettant aux employés de développer leur capacité à gérer les changements importants au travail.

## Introduction

Les identités au travail varient en fonction de leur intensité et de la signification que les individus leur accordent (1). Elles peuvent revêtir une grande importance pour l'individu et changent de signification au cours de sa vie et de sa carrière professionnelle (Heinz, 2003). Comme les identités au travail sont sujettes au changement et à l'adaptation, elles sont fortement dynamiques et dépendent de différents facteurs et conditions (Brown, 1997). Toutefois, le concept d'identité au travail peut s'avérer utile pour comprendre la manière dont les individus parlent de leur vie professionnelle et projettent leur développement professionnel futur. En outre, la théorie de la socialisation liée au travail sous-entend que les identités au travail jouent un rôle capital pour aider les individus à définir leur orientation professionnelle et à développer leur attachement et leur engagement au travail (Heinz, 1995; 2002).

Même si le travail reste un élément formatif de l'identité générale d'un individu, il constitue également un moyen d'autoréalisation personnelle et de mise en œuvre des intentions et intérêts biographiques. Ainsi, le travail sous sa forme institutionnalisée ne remplit pas uniquement des objectifs de reproduction sociale sous forme matérialiste, mais il a également une fonction vitale dans son rôle d'identité et de donneur de sens tout au long de la vie (Hoff et al., 1985). De plus, le travail et l'emploi représentent un des liens principaux pour l'établissement de relations sociales. L'intégration dans un contexte professionnel et/ou la spécialisation professionnelle sont une source majeure d'estime de soi et constituent un moyen pour l'individu de se présenter au monde extérieur (Goffman, 1969).

La dynamique entre la formation de l'identité et l'intégration dans les contextes professionnels est certainement en train de changer, étant donné qu'en Europe, les employés sont de plus en plus confrontés à des exigences de flexibilité et de mobilité au travail (consortium FAME 2003, Kirpal 2004a). Faire face à ces changements continuels au travail ne touche pas uniquement les orientations professionnelles et les carrières des employés, mais nécessite également que les individus développent des attitudes d'apprentissage et de travail spécifiques leur permettant de s'engager activement (et positivement) dans les processus de travail afin d'assurer leur intégration réussie dans différentes conditions de travail et sur le marché de l'emploi dans son ensemble. Les identités au travail peuvent aider à stimuler ce processus d'intégration.

---

(1) Le terme « identité au travail » fait référence à tout type de processus de formation de l'identité se développant grâce à l'interaction entre l'individu et le contexte professionnel, notamment l'enseignement et la formation professionnels. L'anglais opère une distinction entre *occupational identity* et *professional identity*. Ces termes peuvent être utilisés comme des synonymes, mais chacun d'entre eux peut faire spécifiquement référence à certains éléments d'un concept spécifique de travail. Par exemple, *occupational identity* s'applique davantage aux marchés du travail et aux concepts de travail articulés autour des métiers, tandis que *professional identity* est typiquement utilisée en parlant des professions. L'identité au travail est supposée être le terme le plus général dans ce contexte.

Toutefois, les identités au travail intériorisées peuvent également limiter la flexibilité des personnes en les confinant à certains postes professionnels et en les empêchant de développer des orientations professionnelles plus larges (Loogma et al., 2004). La dynamique entre le développement de fortes identités au travail et la capacité à répondre aux nouveaux paradigmes de flexibilité et aux exigences professionnelles changeantes a été le point central des recherches du 5<sup>e</sup> projet-cadre de l'UE intitulé *Vocational identity, flexibility and mobility in the European labour market* (Identité professionnelle, flexibilité et mobilité sur le marché du travail européen - FAME). La manière dont les individus développent certains mécanismes et plans d'action stratégique pour faire face à cette dynamique a été au cœur de plusieurs publications liées à ce projet de recherche impliquant des partenaires de la République tchèque, d'Estonie, de France, d'Allemagne, de Grèce, d'Espagne et du Royaume-Uni (RU) (Brown, 2004; Brown et al., 2004; Dif, 2004; Marhuenda et al., 2004). Toutefois, cet article n'aborde pas tellement les stratégies individuelles, mais porte son attention sur le fondement structurel des identités au travail en examinant la manière dont différents contextes nationaux et sectoriels peuvent influencer la formation de l'identité au travail. Le rôle des systèmes d'enseignement et de formation professionnels est examiné de plus près en tant que mécanisme au niveau institutionnel reliant la socialisation liée au travail aux développements du marché du travail. Discuter du rôle de la formation professionnelle dans différents contextes aidera à comprendre l'interdépendance entre les structures institutionnelles, la socialisation liée au métier et la formation d'identités au travail.

Les concepts de travail et les dispositifs en matière d'emploi varient considérablement selon les pays européens et les secteurs. Comme les employés développent leur identité au travail dans différents contextes nationaux et sectoriels, nous pouvons nous attendre à une grande diversité dans la manière dont ils sont équipés et préparés pour le changement au travail et pour la modification des exigences en matière de compétences. Le présent article souligne certaines de ces différences en résumant les résultats des recherches menées au titre du projet mentionné ci-dessus.

## Méthodes

Les identités au travail se développent au cours de processus complexes de négociation entre, d'une part, les ressources personnelles, les attitudes et les valeurs, et, d'autre part, les processus et caractéristiques du travail. Elles se manifestent par l'interaction entre les dispositions individuelles et les conditions structurelles du contexte professionnel. En termes de conditions structurelles, le projet a essayé de tenir compte des économies nationales, des secteurs/métiers et de l'environnement des entreprises. Ces éléments étaient considérés comme des variables indépendantes créant différents types de restrictions et d'opportunités aux-

quelles sont confrontés les employés. Par exemple, l'enseignement professionnel et le système de formation nationaux, les schémas d'emploi par secteur en termes d'heures de travail, les niveaux de salaire et les exigences en matière de flexibilité, ainsi que les traditions professionnelles particulières influencent la manière dont les caractéristiques spécifiques du travail évoluent. En même temps, les entreprises dessinent l'environnement de travail immédiat des employés pour répondre aux exigences au macroniveau en adaptant, par exemple, leur structure organisationnelle, leurs profils d'emploi et leurs politiques de recrutement. En outre, elles peuvent essayer activement de forger les identités et attitudes liées au travail de leurs employés par le biais de leurs politiques en matière de ressources humaines et de recrutement (consortium FAME, 2003).

Alors que la première phase du projet consistait en un examen de la littérature y afférente, pour clarifier la manière dont les concepts de travail et d'identités au travail sont nationalement et historiquement intégrés dans les pays partenaires respectifs (Laske, 2001a), les variables sectorielles et de l'entreprise ont été évaluées par une enquête empirique auprès de directeurs et de représentants des départements des ressources humaines en 2001 et 2002. L'objectif de ces entretiens était d'évaluer une perspective organisationnelle et les attentes des employeurs concernant les attitudes d'apprentissage et de travail des employés. L'accent était mis sur l'examen des conditions structurelles caractérisant les structures organisationnelles, les profils de travail et les exigences en matière de compétences, ainsi que la manière dont les directeurs évaluent les changements au travail (en termes de flexibilité, de mobilité, d'organisation du travail, de conditions de travail et de politiques de recrutement) des dix dernières années. Les questions de l'entretien portaient également sur la manière dont les directeurs vivent et apprécient la capacité des employés à faire face à ces changements et la manière dont cela peut affecter l'attitude de travail et la formation de l'identité au travail des employés.

Le projet consistait en des entretiens semi-structurés basés sur des orientations communes et des critères d'évaluation et complétés par des études de cas. Pour toucher différentes structures d'organisation et de caractéristiques du travail, les recherches couvraient différentes professions dans cinq secteurs différents et sept économies nationales différentes, ainsi que des petites, moyennes et grandes entreprises (notamment multinationales) (voir tableau 1 pour les détails). Le panel de pays représentait différentes intégrations culturelles, socioéconomiques et politiques des concepts de travail et des professions. Les principaux partenaires, à savoir l'Estonie, la France, l'Allemagne, l'Espagne et le Royaume-Uni, ont effectué des entretiens à grande échelle, impliquant chacun au moins sept entreprises par secteur (N=132). La République tchèque et la Grèce jouaient le rôle d'observateurs critiques, comparant les résultats des recherches des partenaires principaux avec ceux d'enquêtes empiriques à échelle réduite.

Le principe ayant guidé la sélection des secteurs était, d'une part, la di-

versité, afin de représenter différentes traditions professionnelles et caractéristiques du travail et, d'autre part, les différentes dynamiques et différents défis en termes de flexibilité et de mobilité. Le présent article résume les résultats de la littérature y afférente et de l'enquête empirique auprès des directeurs et représentants des départements des ressources humaines, examinant de plus près les «variables indépendantes» de la formation de l'identité au travail. Les variables dépendantes, les types de stratégies utilisées par les employés pour faire face aux importants changements au travail et la manière dont cela affecte leurs niveaux d'identification au travail (ou à leur employeur) ne peuvent qu'être brièvement abordés dans cet article. Les résultats des entretiens auprès de plus de 500 employés de niveau de compétence intermédiaire analysant en détail les schémas d'ajustement des employés sont publiés par ailleurs (voir plus haut).

## Contextes nationaux: le fondement historico-culturel des identités au travail

Les concepts de travail sont définis différemment dans les pays européens et, par conséquent, les systèmes de formation professionnelle remplissent des fonctions diverses dans la manière de répondre aux exigences du marché du travail et aux développements des compétences. Pour ce qui est de la France et de l'Allemagne, par exemple, nous constatons un développement continu relativement stable des structures professionnelles et des systèmes de formation professionnelle étroitement liés. Les dispositifs en matière d'emploi et les systèmes de formation sont destinés à répondre aux exigences des marchés du travail des pays émergents, étant donné que les structures de formation et les voies professionnelles sont constamment ajustées.

Tableau 1. **Aperçu des secteurs étudiés dans chaque pays partenaire**

		Secteurs étudiés					
		Métallurgie/ ingénierie	Bois et mobilier	Soins de santé (²)	Télécommu- nications (²)	TI (²)	Tourisme
Pays partenaires	Estonie		x	x		x	
	France	x		x	x	(x)	
	Allemagne	x		x	x	x	
	Espagne	x		x			x
	Royaume-Uni	x		x	x	x	
	Rép. tchèque. (¹)				(x)	x	x
	Grèce (¹)						x

(¹) La République tchèque et la Grèce ont effectué des recherches empiriques à petite échelle.

(²) Les échantillons dans les secteurs des télécommunications et des technologies de l'information (TI) comprenaient de nombreux «chevauchements» en raison du mouvement accru des entreprises vers la fourniture de services intégrés de télécommunications et d'informatique.

En Allemagne, le concept de *Beruf*, au cours des siècles, forgé les identités professionnelles les attachant au prestige de la préparation professionnelle, des normes de qualifications et des normes et de l'éthique professionnelles. Ce concept, dont l'origine remonte à l'âge médiéval, a également influencé d'autres régions de l'Europe continentale, établissant un lien fort entre l'acquisition de compétences et les marchés du travail. Dans ce contexte, la fonction socialisante des stages d'apprentissage (traditionnellement dans l'artisanat et le commerce) et de l'enseignement et de la formation professionnels ont joué un rôle central dans les processus de formation de l'identité liée au travail (Laske, 2001b). En tant que base du système de formation duale, le concept de *Beruf* constitue toujours le principe organisationnel dominant de l'enseignement et de la formation professionnels et des marchés du travail en Allemagne, définissant en grande partie les exigences en matière de compétences et les ajustements (Greinert, 1997). La formation professionnelle initiale continue de jouer un grand rôle de socialisation des jeunes, en leur permettant d'acquérir une spécialisation professionnelle, ce qui est étroitement lié à l'appartenance à certaines communautés professionnelles par le biais de catégories définies selon la profession auxquelles s'identifient les individus.

Grâce à ce système, la position relative de la voie professionnelle, à opposer à la voie académique, est traditionnellement très forte en Allemagne, et beaucoup plus forte que dans les autres pays (Lane, 1988; Cantor, 1989). En effet, même sans échange avec, par exemple, les universités, le stage professionnel était non seulement hautement considéré, mais il représentait (au moins pour les jeunes gens) de nombreuses opportunités d'avancement dans l'emploi et d'acquisition de qualifications techniques ou de supervision supplémentaires (Sauter, 1995). Toutefois, avec la popularité accrue de la voie académique ces deux dernières décennies, des préoccupations ont surgi quant à un impact négatif sur la voie professionnelle (Nijhof et al., 2002; Stenström et al., 2000; OCDE, 1998). Ces préoccupations sont liées à l'effondrement de la garantie virtuelle de progression vers un emploi qualifié permanent bien rémunéré, avec des perspectives d'avancement, pour une proportion significative des apprentis. Reuling (1998) affirme que la combinaison entre la formation à une profession et la formation par une profession représente une force particulière du système allemand. Si le lien avec la progression dans l'emploi est rompu, l'enseignement professionnel hautement spécialisé devient plus risqué.

La France a également de fortes traditions professionnelles et de fortes éthiques du travail. En même temps, elle poursuit l'incorporation de schémas flexibles et diversifiés de formation professionnelle. Au début des années 1970, un système de formation professionnelle continue (FPC) a été mis en place en tant qu'instrument de promotion de la flexibilité, de l'apprentissage et du développement professionnel des employés, permettant à ces derniers d'exercer des tâches nécessitant des qualifications et une responsabilité plus élevées. Le système FPC français, conçu pour compléter l'enseignement professionnel initial, vise à promouvoir l'accès à l'ap-

apprentissage et à la formation complémentaires de travailleurs de tous niveaux de compétences, afin de combattre les effets de l'exclusion générés par le système éducatif formel français et de stimuler la reconnaissance de l'apprentissage lié au travail (Dif, 1999; Michelet, 1999). Grâce à ce système, les employés français peuvent poursuivre un apprentissage autonome, habituellement sous la forme de projets de formation financés par les contributions obligatoires des employeurs au système FPC.

Cette manière de renforcer l'apprentissage lié au travail influence fortement les concepts du développement des ressources humaines en France. Par exemple, plus de deux tiers des employeurs offrant une FPC poursuivent activement une stratégie pour accroître la flexibilité et la mobilité du travail (Simula, 1996; Charraud et al., 1998). Toutefois, une évaluation de cette approche montre que la flexibilité et le développement de la carrière des employés ne sont pas uniquement déterminés par la fourniture d'une formation, mais par des facteurs structurels comme la taille de l'entreprise, sa structure organisationnelle et sa politique en matière de ressources humaines; les spécificités du secteur jouent également un rôle significatif (Dubar et al., 1990). La tendance à une structure hiérarchique plus horizontale, par exemple, a fortement réduit les possibilités d'avancement des employés.

Si la formation professionnelle continue vise à accroître la flexibilité et l'avancement de carrière de l'employé, le développement de l'identité professionnelle a subi des changements importants au cours des trente dernières années. Selon plusieurs études par Sainsaulieu (1977, 1985, 1996, 1997) et Dubar (1992, 1996, 2000), les identités au travail en France deviennent de plus en plus atomisées et éparpillées. À l'inverse, le type d'employés dont l'identité au travail est forgée par un niveau élevé d'interactivité avec le travail, l'anticipation de l'ajustement et la capacité à traiter de l'évolution des caractéristiques du travail devient plus important. Pour ces employés, la FPC est devenue un instrument important de poursuite d'une flexibilité accrue et d'un accès plus important aux perspectives de carrière et à un statut professionnel plus élevé (Barbier, 1996).

Si le système dual allemand s'avère particulièrement fort pour fournir une préparation professionnelle de haute qualité, il est moins flexible et innovant et, en même temps, beaucoup plus diversifié grâce au principe de décentralisation. À l'inverse, le système français a intégré un certain niveau de flexibilité dans ses systèmes de formation professionnelle. Le système dual allemand éprouve toujours des difficultés à s'adapter aux nouvelles exigences, particulièrement en ce qui concerne les compétences liées au changement technologique. Toutefois, les deux pays présentent des concepts similaires du travail, de l'éthique de travail et des structures professionnelles influençant significativement la manière dont les employés développent des formes d'identités au travail.

Si nous examinons la situation de l'Estonie et de l'Espagne, nous sommes confrontés à une situation de transition. Au cours des dernières décennies, les deux pays ont rencontré plusieurs instabilités et discontinuités graves



dans le développement de l'enseignement et de la formation professionnels, des structures professionnelles et des configurations du marché du travail. Ces ruptures, combinées aux économies nationales instables et faibles, rendent particulièrement difficile pour les employés de développer une orientation professionnelle stable et une carrière progressive.

Les pays en transition vers l'économie de marché comme l'Estonie sont confrontés à un processus complexe de réorientation. Au cours de trois périodes historiques très distinctes (la période pré-communiste, la période soviétique et la nouvelle période de transition), leurs marchés du travail et leurs systèmes de formation professionnelle ont subi différentes transformations, chacune caractérisée par une orientation politique et économique radicalement différente et par un autre concept de travail. Jusqu'au début du 20<sup>e</sup> siècle, l'Estonie, à l'image du modèle allemand, a établi une connexion étroite entre la formation professionnelle, le développement des compétences et les identités professionnelles s'y rapportant, susceptibles d'interagir avec les marchés du travail. Le régime soviétique a intégré le discours de la signification du travail et des identités du travail dans l'idéologie marxiste-léniniste, favorisant un travailleur fort et une identité prolétaire accompagnés d'une poussée de l'industrialisation et d'un système de valeurs récompensant particulièrement le travail manuel. En matière de formation professionnelle, ce système a établi une correspondance parfaite entre la spécialisation professionnelle et les profils de travail, sur laquelle se basaient toute l'économie et l'ensemble du système éducatif.

Le système soviétique, fortement formalisé et centralisé, caractérisé par des conditions de travail stables, un avancement de carrière limité et pratiquement aucune menace de chômage, a produit une attitude passive face au travail, montrant peu d'intérêt pour la mobilité, la flexibilité, la formation complémentaire ou le renforcement des compétences. Aujourd'hui, ce genre d'attitude vis-à-vis du travail se heurte aux demandes émergentes et aux conditions de travail induites par l'économie de marché et la démocratisation. Comme beaucoup d'autres pays post-soviétiques, l'Estonie est confrontée à un chômage structurel accentué par la non correspondance entre les compétences disponibles de la main-d'œuvre et les exigences de compétences de l'économie de marché. Au cours de la dernière décennie, des exigences élevées en matière de mobilité professionnelle ont poussé à la mise sur pied de mesures de recyclage, de polyvalence et de flexibilité, à la lumière de l'établissement de nouvelles exigences en matière d'emploi et de profils professionnels. Toutefois, les effets de la socialisation professionnelle du passé ne peuvent être simplement balayés. Aujourd'hui, la plupart des travailleurs ne manquent pas uniquement des compétences spéciales requises, mais également de la capacité à s'adapter, à communiquer, à assumer des responsabilités ou à prendre des initiatives (Joons et al., 2001).

Les employés estoniens commencent seulement à reconnaître que les identités au travail sont devenues moins préstructurées et idéologiquement influencées, mais sont plutôt dépendantes d'une construction active de l'in-

dividu, basée largement sur les performances et l'avancement professionnel. Les programmes de recyclage à grande échelle dans de nombreux domaines professionnels favorisent cette approche. Par exemple, les infirmières en Estonie doivent suivre un recyclage et passer des examens conformément aux nouveaux cursus, afin de montrer qu'elles respectent les exigences modernes en matière de travail et d'attitude attendue au travail. Au cours de l'ajustement, de l'acquisition de nouvelles compétences et de l'élévation de leur statut professionnel en tant que personnel qualifié, les infirmières développent également de nouvelles formes d'identité et de fierté professionnelles (Kirpal, 2004b).

L'Espagne présente certaines similitudes avec les pays de transition, en ce que les périodes historiques ont conduit à une fragmentation et à des discontinuités des concepts de travail et du système de formation professionnelle espagnol. Ces discontinuités sont un facteur important perpétuant l'inadéquation de la préparation des compétences et l'instabilité des identités au travail auxquelles sont confrontés les employés aujourd'hui. Historiquement, deux incidents ont provoqué un processus intensif de transition, qui a significativement influencé le marché du travail espagnol, ainsi que son système de formation. En premier lieu, la fin de l'ère Franco en 1975 a radicalement transformé l'environnement politique après l'isolement politique et économique du pays pendant 40 ans; en second lieu, l'adhésion à l'Union européenne en 1986 a créé un nouveau cadre pour l'économie espagnole.

Le système d'enseignement et de formation professionnels espagnol était très diversifié, non réglementé et de faible qualité jusqu'au début des années 1990, lorsque l'intégration formelle de la pratique professionnelle dans le programme de qualification professionnelle a considérablement renforcé le lien entre l'acquisition de compétences et la demande de compétences. Même si la qualité et l'adéquation de la formation professionnelle se sont considérablement améliorées depuis lors, les taux élevés de jeunes sans emploi et le passage de l'école au travail des jeunes restent des problèmes majeurs. Quel que soit le niveau de qualification, le marché du travail donne peu de possibilités aux jeunes pour trouver un emploi à long terme et développer une carrière progressive. Comme de nombreux emplois en Espagne requièrent encore des travailleurs peu qualifiés ou semi-qualifiés, beaucoup de jeunes travailleurs qualifiés finissent par être surqualifiés pour les emplois qu'ils occupent. En outre, de nombreux employés éprouvent des difficultés en raison du manque apparent de domaines professionnels reconnus et de la faible reconnaissance des qualifications professionnelles formelles. Les employeurs préfèrent la formation professionnelle continue aux qualifications formelles, notamment lorsqu'il s'agit d'ouvrir des perspectives de carrière pour leurs employés.

En Espagne, les recherches pourraient clairement lier la dévaluation des qualifications professionnelles formelles aux difficultés des employés à développer des identités stables au travail et à avoir confiance en leurs compétences personnelles (Marhuenda et al., 2001; Kirpal, 2004a). Pour

la plupart, les conditions de travail sont instables et les employés doivent donc être extrêmement flexibles. Toutefois, ce type de flexibilité signifie un ajustement continu donnant aux individus peu de contrôle sur leur propre développement professionnel et la direction de leur carrière. Ensuite, les identités au travail des employés font fréquemment l'objet de changements en fonction de la situation et des conditions de l'emploi. Le manque de reconnaissance de leurs compétences et qualifications professionnelles, combiné à la situation économique instable de l'Espagne – taux de chômage élevé, marchés du travail non réglementés, systèmes de formation professionnelle diversifiés et demande élevée de travailleurs peu ou pas qualifiés – rend les employés particulièrement vulnérables au contrat d'emploi qu'ils possèdent. Une solution individuelle à cette situation semble être de chercher un emploi dans le secteur public. Aujourd'hui, de nombreux Espagnols aspirent à devenir fonctionnaires, car ce statut présente une des rares possibilités d'avoir un emploi à peu près stable, promettant une continuité et un avancement de carrière sur une plus longue période (Marhuenda et al., 2001).

Les différents exemples nationaux illustrent la manière dont des traditions professionnelles fortes et continues peuvent fournir un cadre pour guider et soutenir les individus à développer des identités liées au travail. Cela est particulièrement le cas pour les pays où les systèmes de formation professionnelle et les domaines professionnels sont fortement formalisés et liés aux marchés du travail, comme l'Allemagne. Ici, la reconnaissance des qualifications professionnelles et des profils d'emploi s'y rapportant donnent aux employés une orientation et un sentiment de stabilité lors de leur passage sur le marché du travail. Même si aujourd'hui, la plupart de ces structures sont en transition et sont devenues instables, les changements sont plus susceptibles d'être progressifs, permettant ainsi aux individus de s'y adapter graduellement.

À l'inverse, les pays dont le marché du travail est traditionnellement discontinu et fortement diversifié manquent souvent du soutien institutionnel pour développer des systèmes de formation professionnelle forts. Les qualifications professionnelles manquent de reconnaissance et sont, dans une certaine mesure, déconnectées des exigences du marché du travail. Dans ces circonstances, les employés rencontrent des difficultés à développer des orientations professionnelles stables et des perspectives de carrière progressive. Les employés doivent non seulement participer plus activement à la définition et à l'identification des éléments pertinents au travail auxquels ils peuvent s'identifier, mais en même temps, ils doivent répondre aux processus de redéfinition de leur identité au travail dans le contexte de profils d'emploi et d'exigences de compétences en mutation rapide. C'est le cas de l'Estonie. Le processus de transition pousse à de nouvelles exigences en matière d'emploi, de nouvelles normes de qualifications, de nouveaux programmes de formation et de nouveaux domaines professionnels auxquels le marché du travail doit s'ajuster et que la main-d'œuvre doit intérioriser. De plus, un aspect intéressant de l'exemple des pays de

transition est de nous montrer comment les concepts changeants de travail et d'identités liées au travail peuvent être utilisés pour satisfaire à des objectifs politiques ou économiques. Dans le contexte de la réorientation, les communautés professionnelles émergentes et les groupes d'intérêt peuvent jouer un nouveau rôle central, car ils fournissent un cadre de développement de formes collectives d'identités au travail.

Enfin, le Royaume-Uni présente un modèle où le marché du travail n'a jamais été entièrement structuré autour de métiers et de professions clairement définis et est devenu de plus en plus dépendant d'un niveau élevé de flexibilité, de déréglementation et de fluidité des profils d'emploi et des exigences de compétences. Ce système plus ouvert et moins formalisé ne met pas l'accent sur l'attachement de l'individu à des métiers spécifiques, mais sur un développement individuel des compétences, l'acquisition d'un ensemble de connaissances et de compétences, l'expérience professionnelle et une attitude de travail proactive. Particulièrement depuis la suppression des programmes d'apprentissage vers la fin des années 1970, les compétences liées au travail ou techniques sont habituellement apprises sur le tas, renforçant encore l'importance de l'enseignement général et de l'apprentissage lié au travail, par rapport à l'enseignement et à la formation professionnels (Brown, 2001). En outre, l'apprentissage lié au travail et la formation professionnelle sont habituellement liés à des caractéristiques de travail très concrètes et ne préparent pas l'individu à accomplir un ensemble de tâches dans un domaine professionnel établi.

Une caractéristique du système de formation professionnelle britannique est que l'accès à la plupart des emplois est plus ou moins réglementé en termes de conditions préalables à l'emploi (Tessaring, 1998). Cela va de pair avec la faible reconnaissance des qualifications en général, qui rend difficile pour ceux effectuant des programmes particuliers de formation professionnelle d'avoir une idée claire de leur avancement futur (Brown, 1995). La situation est hautement flexible: il est possible d'accéder à de nombreux emplois sans qualification particulière et de continuer à travailler sans devenir nécessairement formellement qualifié. Par conséquent, l'apprentissage en cours d'emploi, même dans le cadre de formations formelles, n'est pas reconnu extérieurement. Le niveau intermédiaire de compétence, généralement sous-développé au Royaume-Uni, constitue une question complexe et multiple, qui ne saurait être traitée dans cet article. Toutefois, cela a pour conséquence que les diplômés qui occupent des emplois de niveau intermédiaire sont bien plus nombreux au Royaume-Uni que dans le reste de l'Europe (du Nord), par exemple en Allemagne et aux Pays-Bas (Lloyd et al., 1999). De plus, les recrues diplômées sont censées avoir des compétences générales ou de base plus développées, par exemple en communication, en aptitudes sociales et en coordination. La formation et les contextes professionnels du Royaume-Uni accordent habituellement la priorité à ces compétences, plutôt qu'au développement de compétences techniques spécifiques.

L'absence d'un modèle commun en matière d'enseignement et de for-

mation professionnels, de développement des compétences et de formation de l'identité culturelle au Royaume-Uni, signifie également qu'il existe une différence énorme dans ces processus entre les secteurs et les professions. C'est pourquoi les identités au travail sont fortement individualisées et dépendent d'un contexte de travail, d'un profil d'emploi, d'une composition des compétences individuelles et d'une orientation de carrière spécifiques. L'ensemble de l'économie est moins articulé autour des professions ou des communautés professionnelles, même si ces dernières sont toujours importantes dans certains secteurs. Cela ne signifie pas que les professions ne soient pas importantes, mais plutôt qu'elles sont moins importantes que dans d'autres pays européens.

Ce que nous avons pu identifier comme tendance générale dans tous les pays étudiés est que les employés ont de plus en plus besoin de développer des identités professionnelles pluridimensionnelles (individuelles et collectives) pouvant être adaptées en fonction du changement socio-économique et technologique. À la lumière du déclin général des formes collectives d'identité au travail, l'initiative personnelle a gagné en importance pour l'employé individuel. Cela signifie que la responsabilité de la formation d'un attachement au contexte de travail et du développement de formes d'identification au travail est pratiquement laissée entièrement à l'individu et se manifeste de plus en plus comme un processus ouvert et non systématique. Dans les cinq pays examinés, les mécanismes institutionnels susceptibles de guider et soutenir l'individu dans les adaptations de son identité au travail et de ses compétences sont fortement sous-développés. L'apprentissage et la socialisation professionnelle semblent jouer un rôle décisif dans ce contexte. En Allemagne et en Estonie, par exemple, les employés ont rencontré de grandes difficultés pour se réorienter et adapter leur identité au travail aux caractéristiques changeantes du travail, car ces dernières ont été intégrées dans des cadres stables jusqu'à il y a environ 10 ou 20 ans. À l'inverse, les employés du Royaume-Uni semblaient avoir appris comment gérer les formes individualisées d'identité au travail, parfois dans une telle mesure, que le manque d'engagement et les changements d'emploi fréquents pouvaient constituer un grand défi pour les employeurs (Brown et al., 2004).

## L'influence des spécificités sectorielles dans la formation des identités au travail

Tout comme les contextes nationaux, les secteurs et/ou les groupes professionnels présentent des caractéristiques spécifiques influençant la formation de l'identité au travail <sup>(2)</sup>. Au niveau sectoriel, le projet de recherches a identifié deux caractéristiques semblant avoir une importance particulière: le

---

<sup>(2)</sup> Ces éléments sont analysés en profondeur pour chaque secteur étudié dans *Career Development International*, 2004, vol. 9, n° 3.

Tableau 2. Contextes nationaux: le fondement structurel des identités au travail

		Pays				
		Allemagne	France	Estonie	Espagne	Royaume-Uni
Conditions structurelles	EFP	Hautement formalisés; formation professionnelle duale	Hautement formalisés, principalement basés sur les écoles	En cours d'adaptation rigoureuse	Diversifiés, non réglementés; manque de reconnaissance	Faibles par rapport à l'enseignement général et la formation sur le tas
	FPC	Principalement réglementée par l'État; mécanisme d'intégration du marché du travail	Flexible; complétant la FPC initiale; soutenue par l'employeur	Programmes de recyclage à grande échelle (dirigés par l'État et l'employeur)	Diversifiée, partiellement dirigée par l'employeur; substituant partiellement la FPC initiale	Dirigée par la demande, modulée; mécanisme pour stimuler la transition entre différentes voies éducatives
	Profil de compétences au travail	Très stable	Adaptation	Réorientation; inadéquation entre les compétences de la main-d'œuvre et les exigences de compétences	De nombreux emplois exigent une main-d'œuvre non qualifiée; à la recherche de normes	Très flexible et déréglée; fluidité des profils d'emploi et des exigences en matière de compétences
	Caractéristiques spécifiques	Liens solides entre l'acquisition de compétences et les marchés du travail professionnel	Le marché du travail est dirigé par les qualifications formelles	Discontinuité en raison du changement de régimes politiques	Discontinuité, manque de normes; taux de chômage élevé	Économie libre de marché avec des marchés du travail flexibles
	Direction générale	Stabilité	Flexibilité	Respect des nouvelles normes	Amélioration des compétences	Individualisation

degré de formalisation des professions et de l'apprentissage (notamment la formation professionnelle initiale et continue) et la dynamique du changement, notamment les exigences de flexibilité et de mobilité. En tenant compte de ces éléments, les secteurs étudiés peuvent être classés dans différentes catégories: hautement formalisés ou non réglementés, fortement dynamiques ou pas, concernant, par exemple, les profils d'emploi, les exigences de compétences, l'apprentissage, les structures organisationnelles, etc.

Les caractéristiques structurelles de chaque secteur sont également, pour leur part, souvent dépendantes de certaines traditions qui, dans certains cas, font double emploi avec leur intégration nationale. Cela aurait pu, avec le temps, déboucher sur une combinaison très spécifique de ces éléments. Toutefois, cela semble être une exception <sup>(3)</sup>. Nous avons trouvé que les secteurs affichaient leurs spécificités au travers des pays, se superposant ainsi de manière significative aux influences nationales et au fondement historicoculturel des identités au travail <sup>(4)</sup>. Cela indique clairement que les tendances internationales et mondialisantes ont un impact

<sup>(3)</sup> Le secteur de la métallurgie/de l'ingénierie, par exemple, était caractérisé par une forte hétérogénéité dans certaines combinaisons avec les spécificités nationales.

<sup>(4)</sup> La prééminence des éléments spécifiques au secteur et leur forte influence sur la formation de l'identité liée au travail a renforcé l'approche du projet consistant à concentrer les recherches sur les perspectives sectorielles plutôt que nationales. L'analyse nationale de premier niveau était considérée comme un outil destiné à faciliter l'intégration à l'échelle du secteur des résultats de la recherche.

fort sur les identités au travail. Toutefois, cela suggère également que les tâches professionnelles et les profils d'emploi, qui semblent être relativement invariables en fonction des particularités nationales ou culturelles, car ils sont largement déterminés par la nature de la profession en elle-même, influencent fortement les identités au travail.

Par exemple, pour chaque secteur, un élément de base pourrait être identifié comme caractéristique du travail particulier à effectuer. Ces éléments représentent une «culture sectorielle» spécifique semblant décisive au niveau de ce à quoi les employés s'identifient dans le contexte de leur travail. En outre, ces éléments attirent souvent les employés et peuvent s'avérer un facteur motivant clé pour le choix consistant à se spécialiser dans un domaine professionnel particulier. Ils peuvent également s'avérer importants dans la constitution de l'identité professionnelle de l'employé. Dans le secteur de la métallurgie, par exemple, le fait de travailler avec le matériel spécifique et des processus de travail impliquant au moins un certain niveau de travail manuel ou mécanique, constituait un élément important auquel s'identifiaient les travailleurs. Il en allait de même pour l'intérêt technique des employés travaillant dans le secteur des télécommunications et des TI, tandis que pour les infirmières, c'est le facteur soin et prise en charge des personnes qui semblait le plus important. Les employés dans le secteur du tourisme mentionnaient que l'interaction sociale et la communication étaient des éléments de base leur permettant de s'identifier à leur travail.

### **Le rôle de l'enseignement, de la formation et des compétences professionnels**

Dans tous les secteurs, on a pu observer un passage des exigences en matière de connaissance technique à des exigences accrues en matière de compétences générales et de communications, ainsi qu'une exigence élevée de polyvalence. Au moins deux dynamiques requièrent un nouvel équilibre des compétences: une organisation du travail selon des structures hiérarchiques plus horizontales et davantage de travail en équipe, et la tertiarisation de l'économie, qui devient de plus en plus axée sur le service, donnant au client un nouveau rôle dans le contexte économique. Ce dernier point implique deux conséquences pratiques: un haut niveau d'interaction avec le client au niveau du travailleur intermédiaire et le fait que les clients, et les consommateurs en général, sont de plus en plus exigeants et ont des idées très concrètes de la qualité du service qu'ils attendent. Cela mène à une nouvelle structure compétitive, même pour les secteurs des services établis comme ceux de l'infirmierie et du tourisme. Les structures de formation professionnelle initiale reconnaissent progressivement ces nouvelles exigences en matière de compétences et, lorsque des réformes ont été mises en œuvre

ces dernières années, les systèmes de formation ont tenté de répondre à ces exigences <sup>(5)</sup>.

La polyvalence du personnel englobe toute une série d'attentes de la part des employeurs: «le profil d'un technicien TI polyvalent établi par les employeurs comporte plusieurs aspects, tels que la confidentialité, les compétences linguistiques, les compétences techniques hybrides, les compétences en communication, l'aptitude au changement et l'autodéveloppement continu, la capacité à résister au stress, les aptitudes de travail en équipe et la connaissance générale de l'administration» (Loogma et al., 2004, p. 329). Toutefois, certains exemples ont montré que les compétences générales et en communication étaient considérées comme secondaires par les employeurs et les employés, particulièrement dans les domaines requérant principalement un travail manuel, mécanique ou purement technique, comme certains domaines de l'industrie métallurgique, ou les secteurs des télécommunications et des TI. L'ensemble voulu de compétences semblait souvent dépendre de la mesure dans laquelle les entreprises intègrent le travail d'équipe dans leur pratique professionnelle quotidienne. Un grand changement a été observé, par exemple, dans le secteur de la métallurgie et de l'ingénierie ces dernières années, où les transferts de responsabilité aux niveaux inférieurs et le travail en équipe sont devenus plus communs par rapport aux formes tayloristes et hiérarchiques d'organisation du travail. Un glissement similaire dans les soins de santé a rendu la profession d'infirmière moins structurée autour des directives données par les médecins. Dans le tourisme, l'organisation du travail hiérarchique reste prédominante, tandis que les TI et les télécommunications présentent une combinaison de travail hautement individualisé et de travail organisé autour de projets et de travail en équipe.

La profession infirmière fournit un bon exemple de la manière dont les exigences en matière de compétences évoluent. L'approche moderne des soins axée sur le patient nécessite de passer d'une approche basée sur le contrôle et la directive à une approche d'habilitation, mettant un nouvel accent sur la consultation. Cela intègre la guidance et les conseils dans le processus des soins de santé, nécessitant ainsi des compétences interpersonnelles très développées. En outre, «les technologies de l'information et des communications et la gestion du traitement de données complexes, combinées à une nouvelle approche axée sur le client, redéfinissent le profil traditionnel des services des soins de santé» (Kirpal, 2004b, p. 287). Les deux processus requièrent des compétences développées en matière de communication, ainsi qu'un développement des compétences générales et une création de processus professionnels plus complexes.

---

<sup>(5)</sup> Par exemple, le programme allemand d'apprentissage dual pour les nouvelles professions des TI, mis en œuvre en 1995, ou le nouveau cursus pour les infirmières en Estonie, incorporent un grand nombre de modules portant sur le développement des compétences en communication.



L'évolution des exigences en matière de compétences renvoie directement au rôle et à la reconnaissance de la formation professionnelle initiale et continue. Les résultats de la recherche indiquent que, dans de nombreux domaines, la formation continue associée à l'expérience pratique du travail reçoit la priorité par rapport aux qualifications professionnelles formelles. C'était du moins le cas dans le secteur des TI, du tourisme et, dans une certaine mesure, des télécommunications. Dans le secteur de l'infirmierie et de la métallurgie/ingénierie, la formation initiale est hautement appréciée par les employeurs et les employés et elle est considérée comme une condition préalable à l'entrée sur le marché du travail et à tout avancement de carrière ultérieur. De plus, l'expérience pratique du travail dans le cadre des programmes de formation professionnelle est également considérée comme une stratégie de recrutement, particulièrement dans le modèle allemand d'apprentissage dual. De manière générale, une qualification initiale formelle accroît l'employabilité et les chances d'avancement de carrière. En outre, elle constitue la base des capacités générales d'apprentissage et du développement d'une forme basique d'identité professionnelle, même dans l'industrie du tourisme, pourtant fortement diversifiée. Toutefois, pour de nombreux groupes professionnels, la qualification professionnelle initiale ne parvient pas à préparer les jeunes employés à la maîtrise des compétences requises dans le travail de tous les jours. Dans les secteurs du tourisme, des télécommunications, des TI, voire de l'infirmierie, les employeurs et les employés ont confirmé que l'expérience sur le tas était ce qui importait réellement. L'acquisition de compétences est clairement liée à l'apprentissage en cours d'emploi, ce qui implique des formations au travail, un apprentissage sur le tas et un autoapprentissage.

Une demande accrue de connaissances juste-à-temps a pu être observée dans la plupart des secteurs, et particulièrement ceux des TI, des télécommunications et de la métallurgie/ingénierie. Cette tendance a conduit à la restructuration du mode et du rôle de la formation continue et met une pression considérable sur les employés en termes d'autoapprentissage et d'apprentissage informel. Dans la plupart des cas, ce type d'acquisition de connaissance ne contribue pas de manière significative à l'accroissement des compétences professionnelles, car elle se fait à court terme, est rapidement dépassée et est considérée comme l'exigence minimale pour rester en contact avec les technologies en évolution, afin de conserver sa propre employabilité. Les employés ont noté avec un esprit critique que le fait d'acquérir une connaissance juste-à-temps laissait peu de place et de ressources pour un développement de compétences plus profondes et à long terme, ce qui pourrait s'avérer important pour favoriser les perspectives d'avancement de carrière. Certains employés estimaient que cette structure de connaissance leur donnait même beaucoup moins de contrôle sur leur propre développement de compétences. En outre, cela favorise l'emploi accru des diplômés, une tendance qui peut s'observer dans les domaines techniques comme la métallurgie ou l'ingénierie, les télécommunications et les TI. Les autres facteurs empêchant les employés de dé-

velopper leurs compétences professionnelles sont l'incompatibilité des cours et formations avec leurs horaires de travail, le manque de soutien financier des employeurs et l'inadéquation de la formation offerte. Le fait que les entreprises favorisent une «base» plutôt qu'un segment «défavorisé» de la main-d'œuvre s'agissant des possibilités de formation et du développement des compétences, a posé question dans les secteurs des télécommunications, des TI, du tourisme, de la métallurgie et de l'ingénierie.

## Conclusions

Les structures sociales et économiques existantes influencent fortement la nature du travail et conduisent à une série de modifications reflétant la nécessité de changement. Il est évident qu'il existe de nombreuses différences entre les pays européens et les secteurs concernant la manière dont les exigences de flexibilité et de mobilité affectent la main-d'œuvre et que chaque contexte national et sectoriel soulève des questions différentes. Toutefois, certaines variables contextuelles semblent influencer la formation des identités au travail au niveau de l'intégration nationale des concepts de travail, ainsi qu'au niveau des structures spécifiques des secteurs.

### **La formalisation face à la déréglementation**

Les structures formalisées et réglementées renforcent la stabilité et la continuité et aident l'individu à développer une orientation professionnelle et une identité au travail. Par exemple, les systèmes d'enseignement et de formation professionnels établis et la reconnaissance des qualifications formelles peuvent jouer un rôle formatif décisif dans le développement d'un attachement professionnel initial et de la confiance en soi. Cela s'applique, dans une certaine mesure, à tous les groupes professionnels étudiés. Les emplois stables et la fiabilité sont importants pour que l'individu puisse développer un attachement et un engagement à son entreprise et programmer son propre développement professionnel. Ils sont également importants pour l'avancement de carrière, que ce soit par l'approfondissement de ses propres connaissances et compétences par le biais de la mobilité horizontale (comme les infirmiers), ou par la promotion grâce à la mobilité verticale. À l'inverse, des conditions d'emploi instables rendent particulièrement difficiles pour les employés de développer une identité au travail stable, ce qui était typique des employés du secteur touristique.

L'influence de la formalisation touche également l'organisation et le rôle des communautés et des associations professionnelles. Leur forte influence sur la formation de l'identité a été constatée dans pratiquement tous les groupes professionnels étudiés. Lorsque le niveau de formalisation des

associations professionnelles est élevé (comme le secteur infirmier et traditionnellement, l'industrie métallurgique), une offre de guidance professionnelle et de soutien aide les employés à renforcer leur position dans le contexte du travail, les relations employeur-employé et leur statut professionnel. Lorsque ces mécanismes étaient absents, soit ils étaient remplacés par des communautés professionnelles informelles (comme dans le secteur des TI) remplissant une fonction similaire, soit les processus de situation de l'emploi et de formation de l'identité étaient fortement individualisés, comme dans le tourisme.

Lorsque les mécanismes de stabilisation s'essouffent (comme dans l'industrie métallurgique, l'ingénierie et les télécommunications), ou n'existent pas (comme dans les TI et le tourisme), les employés doivent construire leurs propres systèmes d'identification. Trois tendances se dégagent dans ce contexte. Premièrement, le transfert du concept d'attitude professionnelle au travail – attendue habituellement dans les professions comme les avocats, les médecins et les directeurs – aux employés de niveau de compétence intermédiaire. Ce développement peut être observé, par exemple, parmi les experts en TI, les employés hautement qualifiés travaillant dans le tourisme et l'ingénierie et, dans une certaine mesure, parmi les infirmiers. Dans ce cas, l'éthique au travail, l'intérêt et l'engagement personnels, l'attitude d'apprenti proactif et l'autoréalisation sont encouragés et adoptés en tant que concepts clés. Une deuxième possibilité était une attitude de travail fortement individualisée, par exemple au Royaume-Uni, mais également de plus en plus dans la plupart des groupes professionnels étudiés. Ici, l'accent est placé sur les compétences individuelles, les connaissances, les compétences professionnelles et le développement actif de la carrière par le biais de l'apprentissage et de la formation continue, ainsi que par la mobilité et la flexibilité, qui sont des outils importants pour l'avancement de carrière. Troisièmement, un grand nombre de travailleurs ont développé une attitude au travail fonctionnelle ou instrumentale, respectant les exigences minimales en matière d'apprentissage, de flexibilité et de mobilité, afin de conserver leur employabilité. Cette approche a pu être observée dans le secteur des télécommunications et de la métallurgie/ingénierie, mais était également représentée dans une moindre mesure dans les autres secteurs. Elle peut être considérée comme une réponse passive aux évolutions des exigences au travail, tandis que les deux premières tendances exigent et illustrent une approche plus proactive.

## **Flexibilité et mobilité**

Les changements organisationnels, les innovations technologiques et l'orientation forte sur le client requièrent que les employés s'adaptent aux nouvelles exigences au travail en développant de nouveaux profils de compétences et la capacité à apprendre de manière continue. Les entreprises doivent faire face à des exigences organisationnelles en mutation,

afin de créer un environnement apprenant riche et de soutenir les employés dans leur adaptation aux situations de travail changeantes. Elle sont généralement en mesure de restreindre ou d'encourager activement les attitudes de travail spécifiques de leurs employés et exercent donc une influence dans le façonnement de leurs identités au travail.

En ce qui concerne la mobilité, le consortium du projet fait une différence entre la mobilité géographique et spatiale, la mobilité horizontale et la mobilité verticale. Les exigences de mobilité spatiale des employés concernent la nécessité et/ou la possibilité de changer de lieu de travail, d'être transféré dans un nouvel endroit, de voyager pour le travail, ou d'effectuer un long trajet sur une base régulière. La mobilité horizontale renvoie au changement d'employeur ou de département, à la rotation de l'emploi, à l'acquisition de certaines spécialisations, ou à l'engagement dans le travail d'équipe. Enfin, la mobilité verticale englobe la capacité, l'intérêt et la possibilité de développement personnel de carrière, en tirant avantage des occasions telles que l'enseignement complémentaire, ou la promotion au sein de l'entreprise. Les mobilités horizontale et verticale sont étroitement liées aux perspectives de développement professionnel continu et à l'apprentissage lié au travail. La migration peut être considérée comme une forme spéciale de mobilité, renvoyant habituellement au changement d'employeur et de profession. Même si cette question peut revêtir un intérêt majeur au niveau européen, le projet n'a pas examiné la situation des travailleurs migrants, car le développement de leur identité professionnelle est un cas particulier.

À une époque de fortes contraintes économiques, la flexibilité et la mobilité étaient d'abord considérées comme des exigences exerçant une pression sur les entreprises et les employés. Toutefois, la flexibilité et la mobilité créent également des possibilités en termes d'environnement apprenant au travail, de profils d'emploi, d'options de carrières, d'autonomie et d'autoréalisation de l'employé. Les stratégies organisationnelles des entreprises peuvent offrir de nouvelles perspectives aux employés ou peuvent créer une pression, par exemple, par l'intensification du travail; cela était un élément prévalent, mentionné par les employés de tous les secteurs étudiés. L'étude a révélé que la flexibilité et la mobilité étaient ressenties et appréciées assez différemment dans les différents groupes professionnels, et elle a indiqué la manière dont cela affectait les processus de formation de l'identité au travail.

Les employés liaient habituellement la question de la flexibilité à la capacité de traiter et de s'adapter aux changements au travail, tels que les nouvelles tâches au travail, les situations d'emploi et l'organisation du travail, généralement liées à l'élargissement des compétences et des profils d'emploi. Ils ont également mentionné les conditions de travail en termes de flexibilité, d'heures de travail irrégulières, d'horaires changeants et de volonté de faire des heures supplémentaires. Il y avait de grandes différences sur le fait que la flexibilité et la mobilité étaient perçues comme un moyen de créer des possibilités, ou comme des nouvelles exigences met-

tant la pression sur les employés. Les infirmiers, par exemple, estimaient qu'ils contrôlaient largement le niveau de flexibilité et de mobilité requis et qu'ils disposaient de choix individuels. À l'inverse, dans les nouvelles économies, les deux éléments étaient perçus comme des exigences échappant au contrôle des employés et engendrant un stress important. Les exigences en matière de flexibilité étaient considérées de manière critique à la lumière des heures supplémentaires et des heures de travail flexibles, particulièrement dans le secteur du tourisme, où les mécanismes de compensation pour ces exigences étaient considérés comme inappropriés, non seulement en termes de rémunération financière, mais également en termes de sécurité de l'emploi, de perspectives de carrière et de fourniture de formations. La flexibilité avait la connotation la plus négative, lorsqu'elle renvoyait à la possibilité d'engager et de licencier sans encourir de coûts élevés. Les implications négatives étaient le manque d'engagement, d'attachement à l'entreprise et les hauts niveaux de rotation du personnel.

S'agissant de la volonté des employés d'être flexibles et mobiles, des différences nationales (ou culturelles) pouvaient également être dégagées. Les employés en France et au Royaume-Uni semblaient généralement mieux préparés à faire face aux exigences de flexibilité et de mobilité et à en tirer profit, que les employés allemands. La socialisation, l'apprentissage et les expériences personnelles semblent jouer un rôle important dans ce contexte. Cela est clairement apparu, par exemple, en comparant les attitudes au travail des infirmiers et des employés en télécommunications dans les différents pays. Par ailleurs, les employés des pays disposant d'une économie instable, comme l'Espagne ou l'Estonie, sont généralement plus habitués à s'adapter aux exigences de travail en mutation, étant donné qu'ils doivent souvent être très flexibles pour faire face aux turbulences et aux périodes de transition.

La mobilité horizontale a souvent été utilisée comme un moyen important d'élargir les compétences professionnelles et d'améliorer les chances de carrière. Particulièrement dans les TI et le tourisme, et surtout au Royaume-Uni, changer d'employeur pour acquérir de l'expérience professionnelle était étroitement lié au développement professionnel. Dans le secteur infirmier, la mobilité horizontale (la plupart du temps, entre différents départements de l'hôpital) était habituellement recherchée pour élargir et approfondir les compétences professionnelles, mais sans perspective de promotion. Il était frappant de constater que, dans la plupart des secteurs, la majorité des travailleurs de niveau de compétence intermédiaire préféraient la mobilité horizontale à la mobilité verticale. Cette tendance pouvait être liée aux éléments fondamentaux d'une profession (tels que décrits ci-dessus), avec lesquels les employés de ce niveau de compétence s'identifient habituellement. Ce schéma d'identification professionnelle peut conduire à une certaine incompatibilité entre la réalisation de tâches techniques et l'exercice de fonctions de coordination et d'administration impliquant un niveau plus élevé de responsabilités. Dans les secteurs des télécommunications, des TI et de la métallurgie/ingénierie, par exemple,

le glissement de la fonction d'expert technique vers un rôle de coordinateur a abouti à un conflit pour de nombreux employés, qui les empêchait souvent d'exercer des positions de direction d'équipe. Les spécialistes des TI ont même associé les postes de direction à la dégénérescence inévitable des connaissances techniques et des compétences pratiques (Loogma et al., 2004). La plupart des infirmiers ont été confrontés à un conflit similaire: ceux fortement impliqués dans les soins directs aux patients n'aimaient pas passer à des tâches administratives et développer des compétences en matière d'administration, de coordination et de tâches administratives plus larges (Kirpal, 2004b).

Ces résultats peuvent mener à la conclusion que, pour la plupart des travailleurs qualifiés, le fait d'exercer des tâches fondamentales d'une profession est plus important que de faire une carrière en tant que superviseur ou chef d'équipe, surtout lorsque la structure salariale ne change pas de manière significative, comme pour les infirmiers. Une orientation de carrière plus forte a été remarquée parmi les employés britanniques et français, et parmi les employés travaillant dans des secteurs diversifiés et moins formalisés, tels que le tourisme et les TI. Ici, il est important de noter que surtout au Royaume-Uni, la structure salariale change fortement en fonction de la position sur l'échelle de carrière. Il était frappant de constater que pour les employés britanniques, poursuivre une voie de développement professionnel était principalement lié à une mobilité verticale vers le haut et à des salaires plus élevés; en combinaison avec un passage par différentes situations d'emploi, cela impliquait également un changement de profession. Même l'attachement à une entreprise particulière, ou à un environnement de travail, ne semblait pas revêtir une grande importance. À l'inverse, les travailleurs qualifiés dans les autres pays se considéraient comme des experts dans un domaine particulier, engendrant une forte identification aux activités professionnelles réelles, qui impliquent des compétences techniques très spécifiques.

Les autres facteurs structurels générant peu d'incitations pour les employés à viser une mobilité verticale étaient le manque de perspectives d'avancement de carrière dû à la restructuration organisationnelle, le manque de soutien des employeurs, ou la nature de l'organisation de la profession. La tendance à des structures hiérarchiques horizontales dans l'organisation du travail dans les secteurs des télécommunications, des TI et de la métallurgie/ingénierie a fortement réduit le nombre de postes de supervision disponibles, particulièrement dans l'administration intermédiaire. Par conséquent, en Allemagne, par exemple, il existe beaucoup moins d'employés disposant du titre de *Meister* dans l'avancement de carrière classique, étant donné que cette voie est de plus en plus entravée par le recrutement de diplômés à ces postes. Le manque de soutien des employeurs à l'offre et à la facilitation de formations adéquates était particulièrement problématique dans les secteurs du tourisme et des TI, tandis que pour les infirmiers, l'organisation hautement formalisée de la profession limitait fortement les perspectives de carrière plus larges.

Le lien entre la mobilité, la flexibilité et l'identité au travail pourrait devenir plus évident lorsque l'on examine la connaissance de leur propre valeur qu'ont les spécialistes des TI et les métallurgistes, qui se distinguent clairement du personnel administratif, des administrateurs et des directeurs. L'étude du secteur des TI révèle que l'identité au travail d'un spécialiste des TI peut être si profondément enracinée dans la technologie qu'elle s'accompagne d'un haut niveau d'inflexibilité s'agissant de développer une orientation professionnelle plus large. Il serait intéressant d'étudier ultérieurement la mesure dans laquelle les compétences techniques très développées, mais très concentrées, mettraient ces employés en danger concernant la nécessité de s'adapter aux contextes de travail en mutation.

## Réflexions

Le projet de recherche a pu confirmer que les employés en Europe étaient de plus en plus exposés à des exigences de flexibilité et de mobilité accrues au travail et devaient faire face à des changements continus et s'adapter. Les résultats du projet ont également montré que tous les employés de niveau de compétence intermédiaire ne possédaient pas les ressources personnelles pour faire face aux exigences d'adaptation à leur emploi, de développement des compétences et d'orientation de carrière. Si nous nous concentrons sur l'individu, dans tous les groupes professionnels étudiés, nous avons trouvé des employés avec des identités au travail classiques caractérisées par un niveau élevé d'identification, que ce soit à leur profession, à l'employeur, au produit de l'entreprise, ou à leurs tâches quotidiennes. Pour ce groupe d'employés, les changements rapides au travail présentaient un grand défi, particulièrement pour ceux qui n'avaient pas les moyens ou les ressources personnelles pour s'adapter aux nouvelles exigences. Dans ces cas, les employés développaient habituellement une stratégie de «repli», en essayant de conserver leur statut au travail et leur profil d'emploi. Ce groupe d'employés a largement résisté aux exigences de flexibilité accrue, avec peu ou pas d'inclination à l'apprentissage, à l'avancement de carrière ou au changement de lieu de travail ou d'employeur. De plus, la pression pour réaliser la flexibilité et les changements de tâches au travail, de rôles professionnels ou d'employeurs mène souvent au stress et à un manque de contrôle sur les performances au travail. Cela était particulièrement le cas pour les professions et les organisations où les exigences de flexibilité et de mobilité étaient élevées et où les formes d'organisations du travail et les tâches évoluent rapidement, comme dans le secteur des TI.

À l'inverse, les employés développant des formes flexibles, transitoires et individualisées d'identités au travail et qui sont capables d'anticiper et d'intérioriser les exigences de changements continus au travail, étaient beaucoup mieux armés pour répondre aux exigences de flexibilité. Ces

employés combinaient souvent le mélange voulu de compétences techniques et sociales hybrides et avaient la capacité d'utiliser la flexibilité, la mobilité et l'apprentissage comme instruments pour développer leur carrière. Les résultats des recherches ont également montré que les employeurs préféraient les employés flexibles et attendaient de plus en plus un type d'entrepreneur indépendant, vendant ses services, capacités et compétences sur demande (voir aussi Pongratz et al., 2003; Voß et al., 1998). Ce type d'employé a un niveau élevé de flexibilité, d'apprentissage continu, de gestion des risques et une capacité à forger et construire activement son identité au travail et son orientation de carrière.

Les nouvelles formes émergentes de relations employeur-employé soutiennent davantage ce modèle entrepreneurial, abandonnant graduellement les anciens types de relations basées sur la confiance et élargissant les schémas d'engagements organisationnels (Baruch, 1998; Reader et al., 2001). Cette tendance favorise et soutient une tendance générale à l'«individualisation» des identités au travail et abandonne les formes collectives classiques, rendant difficiles les négociations collectives des travailleurs. En outre, le modèle transfère les responsabilités pour la formation, l'apprentissage et le développement professionnel de l'entreprise à l'individu. Toutefois, pour l'employé individuel, une attitude de travail proactive, entrepreneuriale et polyvalente génère également des identités au travail complexes, flexibles et pluridimensionnelles, susceptibles de créer des conflits à force d'être continuellement adaptées aux exigences du changement. La stabilité et la continuité qui ont été formellement générées, par exemple, par les contrats d'emploi permanents et un attachement stable à l'entreprise, doivent de plus en plus être activement développées par les employés eux-mêmes.

La mesure dans laquelle les employés sont capables de traiter des exigences de flexibilité et d'adaptation a un impact important sur leur motivation, leur engagement au travail et les formes d'identification avec le travail. Cet article a essayé de montrer que ce n'est pas l'individu seul qui détermine le potentiel d'adaptation, mais que ces variables structurelles jouent également un rôle capital dans le soutien ou le frein au développement des employés. Comme le nombre d'employés en Europe qui ne sont pas de type entrepreneurial, et qui sont donc susceptibles d'être défavorisés, est potentiellement élevé, les employés ont besoin d'une forme de soutien pour faire face aux exigences changeantes au travail. Les résultats des recherches ont montré que les travailleurs de niveau de compétence intermédiaire de plus de 35 ans devaient être particulièrement soutenus et guidés pour éviter qu'ils ne sombrent dans une stratégie de «repli» passive, pouvant en fin de compte déboucher sur leur exclusion professionnelle. À l'inverse, les employés qui ont suivi des formations pendant les 10 dernières années étaient beaucoup mieux armés pour anticiper et faire face aux exigences de flexibilité et d'apprentissage continu. Cela renvoie au rôle crucial joué par l'enseignement professionnel initial et la formation dans ce contexte, s'ils sont conçus de manière adéquate, pour préparer



les jeunes à relever les défis des caractéristiques du travail moderne. Toutefois, lorsque les employés n'avaient pas la possibilité d'être formés aux normes modernes, un apprentissage continu au travail devait jouer un rôle de compensation.

La flexibilité est particulièrement nécessaire lorsqu'il s'agit d'intégrer adéquatement la formation professionnelle initiale et continue et de développer un mélange équilibré entre les connaissances techniques spécifiques et les compétences générales. La reconnaissance de l'apprentissage informel pour permettre un accès efficace à un apprentissage complémentaire, à la promotion et au mouvement horizontal dans le cadre du travail, doit également être améliorée. Les instruments d'orientation, destinés à aider les employés à répondre aux exigences de flexibilité et de mobilité et visant à leur permettre de devenir les agents de leur propre développement professionnel, ne doivent pas nécessairement se limiter aux dispositifs institutionnels. L'apprentissage professionnel continu, autonome et autodirigé, ainsi que les «audits de compétences» pour l'orientation socioprofessionnelle autoguidée, peuvent également s'avérer des outils efficaces. ■

## Bibliographie

- Barbier, J.-M. De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Éducation permanente, formation et dynamiques identitaires*, éd. spéciale 128, 1996, p. 11-26.
- Baruch, Y. The rise and fall of organizational commitment. *Human Systems Management*, 1998, vol. 17, n° 2, p. 135-143.
- Brown, A. A dynamic model of occupational identity formation. In: Brown, A. (dir.). *Promoting vocational education and training: European perspectives*. Tampere: Presses de l'université, 1997, p. 59-67.
- Brown, A. Reflections on the processes of becoming skilled in England, Germany and the Netherlands. In: Laske, G. (dir.). *Project papers: vocational identity, flexibility and mobility in the European labour market (FAME)*. Brême: Université de Brême, 2001, p. 165-196, (documents de travail ITB, 27).
- Brown, A. Engineering identities. *Career Development International*, 2004, vol. 9, n° 3, p. 245-273.
- Brown, A.; Kirpal, S. Old nurses with new qualifications are best: managers' attitudes towards the recruitment of health care professionals in Estonia, France, Germany, Spain and the United Kingdom. In: Warhurst, C.; Keep, E.; Grugulis, I. (dir.). *The skills that matter*. New York: Palgrave, 2004, p. 225-241.
- Brown, P. Cultural capital and social exclusion: some observations on recent trends in education, employment and the labour market. *Work, Employment and Society*, 1995, vol. 9, n° 1, p. 29-51.
- Cantor, L. *Vocational education and training in the developed world: a comparative study*. Londres: Routledge, 1989.
- Charraud, A.-M. et al. *L'offre de formation: les organismes et leurs marchés*. Marseille: Céreq, 1998 (Document Études, 7).
- Dif, M'Hamed. On the performance of self-directed learning within the French continuing vocational training system. In: Alheit, P. et al. (dir.). *Lifelong learning inside and outside schools. Contributions to the second European conference on lifelong learning, Brême, 25-27 février 1999*. Roskilde: Presse universitaire, vol. 2, p. 728-748.
- Dif, M'Hamed. Vocational identities in change in the telecommunications sector. *Career Development International*, 2004, vol. 9, n° 3, p. 305-322.
- Dubar, C. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 1992, n° 33, p. 505-529.
- Dubar, C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, 2<sup>e</sup> éd. Paris: Armand Colin/Masson, 1996.
- Dubar, C. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*, 2<sup>e</sup> éd. Paris: Presses universitaires de France, 2000.
- Dubar, C.; Podevin, G. *Formation et promotion en France depuis vingt ans*, Céreq-Bref, 1990, n° 59.

- Consortium FAME. *Work-related identities in Europe: how personnel management and HR policies shape workers' identities*. Brême: Université de Brême, 2003 (documents de travail ITB, 46).
- Goffman, E. *Wir alle spielen Theater: die Selbstdarstellung im Alltag*. Munich: Piper, 1969.
- Greinert, W-D. *Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland: Struktur und Funktion*. Stuttgart: Holland + Josenshans, 1997.
- Heinz, W. R. *Arbeit, Beruf und Lebenslauf: eine Einführung in die berufliche Sozialisation*, Weinheim: Juventa, 1995.
- Heinz, W. R. Self-socialization and post-traditional society. In: Settersten, R.A., Owens, T. J. (dir.). *Advances in life course research: new frontiers in socialization*, New York, 2002, p. 41-64.
- Heinz, W. R. From work trajectories to negotiated careers: the contingent work life course. In: Mortimer, J. T.; Shanahan, M. J. (dir.). *Handbook of the life course*. New York: Kluwer, 2003, p. 185-204.
- Hoff, E.-H.; Lappe, L.; Lempert, W. (dir.). *Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung. Schriften zur Arbeitspsychologie*. Stuttgart: Huber, 1985, n° 40.
- Joons, S. et al. Work related identity, flexibility and mobility in Estonia. In: Laske, G. (dir.). *Project papers: vocational identity, flexibility and mobility in the European labour market (FAME)*. Brême: Université de Brême, 2001, p. 39-79 (documents de travail ITB, 27).
- Kirpal, S. *Work identities in Europe: continuity and change: final report of the 5th EU framework project 'FAME',*. Brême: Université de Brême, 2004 (documents de travail ITB, 49).
- Kirpal, S. Work identities of nurses: between caring and efficiency demands. *Career Development International*, 2004, vol. 9, n° 3, p. 274-304.
- Lane, C. Industrial change in Europe: the pursuit of flexible specialisation in Britain and West Germany. *Work, Employment and Society*, 1988, n° 2, p. 141-168.
- Laske, G. (dir.). *Project papers: vocational identity, flexibility and mobility in the European labour market (FAME)*. Brême: Université de Brême, 2001 (documents de travail ITB, 27).
- Laske, G. Profession and occupation as medium of socialization and identity formation. In: Laske, G. (dir.). *Project papers: vocational identity, flexibility and mobility in the European labour market (FAME)*. Brême: Université de Brême, 2001, p. 1137 (documents de travail ITB, 27).
- Lloyd, C.; Steedman, H. *Intermediate level skills – how are they changing?* Sudbury: DfEE, 1999, (document de recherche du groupe d'étude sur les compétences, 4).
- Loogma, K.; Ümarik, M.; Vilu, R. Identification-flexibility dilemma of IT specialists. *Career Development International*, 2004, vol. 9, n° 3, p. 323-348.

- Marhuenda, F. et al. Vocational education, flexibility and professional identity in Spain. In: Laske, G. (dir.). *Project papers: vocational identity, flexibility and mobility in the European labour market (FAME)*. Brême: Université de Brême, 2001, p. 81-134, (documents de travail ITB, 27).
- Marhuenda, F.; Martínez Morales, I.; Navas, A. Conflicting vocational identities and careers in the sector of tourism. *Career Development International*, 2004, vol. 9, n° 3, p. 222-244.
- Michelet, V. *Le financement de la formation et de l'enseignement professionnels en France*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1999, (série panorama du Cedefop, 89).
- Nijhof, W. J.; Heikkinen, A.; Nieuwenhuis, L. F.M. (dir.). *Shaping flexibility in vocational education and training*. Dordrecht: Kluwer, 2002.
- Pathways and participation in vocational and technical education and training*. Paris: OCDE, 1998.
- Pongratz, H. J.; Voß, G.-G. *Arbeitskraftunternehmer: Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen*. Berlin: Sigma, 2003.
- Reader, S.; Grote, G. Flexibilität ersetzt Kontinuität. Veränderte psychologische Kontrakte und neue Formen persönlicher Identität. *Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 2001, n° 4, p. 352-364.
- Reuling, J. Key qualifications in work and education. In: Nijhof, W. J., Streumer, J. N. (dir.). *Key qualifications in work and education*. Dordrecht: Kluwer, 1998, p. 63-76.
- Sainsaulieu, R. *L'identité au travail*, 1<sup>re</sup> éd., Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris, 1977.
- Sainsaulieu, R. *L'identité au travail*, 2<sup>e</sup> éd., Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris, 1985.
- Sainsaulieu, R. *L'identité au travail*. 3<sup>e</sup> éd., Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris, 1996.
- Sainsaulieu, R. *Sociologie de l'entreprise*, 2<sup>e</sup> éd., Presses de Politiques et Dalloz, Paris, 1997.
- Sauter, E. Continuing training and company organisation development in Europe. In: Koch, R., et Reuling, J. (dir.). *The European dimension in vocational training: experiences and tasks of vocational training policy in the Member States of the European Union*. Bielefeld: Bertelsmann, 1995.
- Simula, P. *Les organismes de formation continue: Pluralité des activités, diversité de gestion des personnels*, Céreq-Bref, 1996, n° 126.
- Stenström, M-L.; Lasonen, J. *Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, 2000.
- Tessaring, M. *Training for a changing society: a report on current vocational education and training research in Europ*. Thessalonique: Cedefop, 1998.
- Voß, G.-G.; Pongratz, H.-J. Der Arbeitskraftunternehmer: eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1998, vol. 50, n° 1, p. 131-158.

# La formation comportementale des cadres supérieurs de la fonction publique portugaise

César Madureira

Titulaire d'une maîtrise en sociologie des organisations et d'un doctorat en gestion, chercheur à l'Institut national d'administration (INA) (1), professeur à l'université Lusíada.

## RÉSUMÉ

Les résultats de cette étude attirent l'attention sur l'absence de diagnostic formalisé des besoins, de plans de formation, d'utilisation approfondie des systèmes d'évaluation, de partage de ces évaluations entre l'organisme responsable de la formation et le service clients, de participation des services clients dans tout le processus de formation, et ce dans la majorité des services de la fonction publique portugaise. Malgré cela, les cadres supérieurs restent optimistes sur le rôle de la formation comportementale dans le cadre de l'administration. Néanmoins, les résultats montrent d'innombrables incohérences et contradictions, sachant par ailleurs qu'il n'y a visiblement pas d'organisation systématique et cohérente des activités de formation comportementale auxquelles participent les cadres supérieurs de l'administration.

Cet article a été rédigé à partir de la thèse de doctorat de l'auteur, soutenue le 22 avril 2004 à la Faculté des sciences économiques et de l'entreprise à l'université Lusíada de Lisbonne; il reprend une partie des résultats figurant dans cette thèse.

## Mots clés

Vocational training, training management, specification of training requirements, training evaluation

---

(1) L'Institut national d'administration (INA) est l'organisme central prestataire de formation aux dirigeants et fonctionnaires de la fonction publique portugaise. Même s'il existe d'autres centres de formation pour les fonctionnaires, l'INA est le principal responsable de la formation professionnelle dans l'administration portugaise.

## Introduction – Exposé du problème et objectifs de l'étude

Au début du nouveau millénaire, sous la pression des exigences d'une société de la connaissance et d'une économie mondialisée, l'administration portugaise est obligée de se moderniser. À l'instar de ce qui s'est produit dans le secteur privé, où la capacité à gérer la diversité et la complexité est devenue un élément essentiel de l'efficacité des services, dans le secteur public, la formation professionnelle a tenté de s'imposer comme variable stratégique. Elle s'est révélée fondamentale pour permettre un accompagnement opportun et complet du changement, dans son volet tant technique que comportemental (Majchrzak et Davis, 1990). Néanmoins, paradoxalement, la tradition des structures pyramidales et la «mentalité bureaucratique et taylorisée» toujours présente font que, dans bien des cas, l'investissement en formation continue est perçu comme un coût non rentable et généralement non quantifiable, donc «à éviter» (Crozier, 1991; Madureira, 1997, 2000).

Pour ce qui est des thèmes abordés en formation professionnelle dans l'administration, nous pouvons aujourd'hui identifier une série d'auteurs (cf. Madureira, 2004) et d'études (Profap, 1994, 1995, 1997) qui montrent, d'un côté, le besoin de faire de la formation continue sous forme de processus intégré, en respectant toutes les phases du cycle qui la composent, et de l'autre, l'absence d'une stratégie concertée de gestion de la formation dans la fonction publique. Cette absence apparente de systématisation nous a permis de déterminer l'objectif central de notre étude, à savoir essayer de relever les lacunes dans la gestion de la formation comportementale<sup>(?)</sup> des cadres supérieurs du secteur public au Portugal.

Le choix de ce groupe est lié au fait que la littérature la plus récente sur le thème du «changement dans la fonction publique» affirme que ce sont les hiérarchies et les fonctionnaires les plus qualifiés qui représentent les principaux agents potentiels de changement et de modernisation de l'administration (Campos, 2002, Rocha, 1998). Cette raison nous a paru plus que suffisante pour justifier notre choix. Nous avons donc essayé d'identifier et d'interpréter la perception qu'ont les participants aux formations (cadres supérieurs) de la formation comportementale dans la fonction publique. Nous avons émis des hypothèses de départ, que nous avons testées et qui ont donné les résultats que nous analysons plus en détail par la suite.

---

(?) Au chapitre suivant, nous donnons une définition rigoureuse de ce que nous entendons par «formation comportementale».

## Références théoriques

Dans les années 1990, l'OCDE postulait déjà que la mise en valeur et la formation des ressources humaines devaient constituer des priorités, afin d'adapter les qualifications et les compétences à la polyvalence fonctionnelle, essentielle pour renforcer les réformes introduites dans le secteur public (OCDE, 1996). Malgré son importance, cette recommandation aurait pu rester lettre morte, si nous n'avions pas besoin d'une définition conceptuelle de ce que nous entendons aujourd'hui par formation. De quelle formation parlons-nous? En effet, il est important de ne pas confondre le concept de formation (comme tentative technique d'accroître la performance immédiate à un poste de travail donné, en renforçant une culture et un projet institutionnel pré-existants) et le concept de formation comportementale ou formation au changement (comme processus intégrateur d'une révision plus large des modèles organisationnels, culturels et comportementaux existants chez les employés et dans les entreprises).

Quoique le sujet de la formation dans le domaine comportemental soit abondamment traité, particulièrement dans la littérature anglo-saxonne, le terme de «formation comportementale» est rarement utilisé. Il est donc nécessaire de préciser que nous entendons par là toute formation qui aborde la thématique du comportement organisationnel (Madureira, 2004). Citons, parmi les domaines d'étude, la gestion du changement organisationnel, le leadership, la culture organisationnelle, la gestion des équipes, la gestion des conflits, les techniques de négociation, la communication, le pouvoir dans l'organisation et la motivation (Robbins, 1998).

Toutefois, afin de situer la question de la formation comportementale dans le contexte d'une organisation, il faut préciser ce contexte. Par ailleurs, il y a lieu de noter que les fonctionnaires portugais ont une moyenne d'âge élevée (supérieure à 45 ans) et de faibles qualifications scolaires et que l'administration est ancrée dans des modèles d'organisation rétrogrades, où toutes les procédures sont bureaucratisées et le pouvoir de décision centralisé.

Dès lors, la fonction publique semble constituer le genre de situation typique où le changement de comportement et, partant, la formation, ne trouvent pas de terreau fertile à leur développement (Madureira, 2004; Rocha, 2001; Pessoa De Amorim, 1997). Dans un contexte comme celui-ci, nous comprenons aisément que la formation, et particulièrement la formation dans le domaine comportemental (où la mesure des résultats est plus subjective), de même que sa gestion, figurent généralement au bas de la liste des priorités fondamentales de la gestion publique portugaise.

## Hypothèses de départ

**Hypothèse 1** – Étant donné ce que nous venons d'expliquer, notre première hypothèse s'appuie sur le principe que la formation comportementale n'est pas définie de manière précise, systématique et décentralisée dans la fonction publique portugaise. Nous pensons que, dans la majorité des cas, il n'y a pas de « changement des comportements par la formation », pas de cohérence entre les comportements favorisés par l'apprentissage en formation et les besoins fonctionnels réels des participants, pas de connaissance ni de participation active des participants dans le diagnostic des besoins et les plans de formation de leurs services, pas d'uniformité dans les critères utilisés pour la sélection des fonctionnaires participant à des activités de formation.

Par ailleurs, comme nous sommes partis de l'hypothèse que les différentes phases du cycle de formation (entre le diagnostic des besoins et les phases suivantes) ne sont pas suffisamment systématisées, nous souhaitons également tester les *modèles systémiques de formation*, comme ceux présentés par Cruz (1998) ou par Chiavenato (1987), indiqués aux graphiques 1 et 2 respectivement.

En appliquant ces modèles à la situation portugaise, nous cherchions à vérifier s'il existe un cycle de formation dans la fonction publique qui puisse être identifié aux modèles présentés par les auteurs ci-dessus, et qui inclue au moins les phases de détermination des objectifs, de diagnostic des besoins, de planification, d'exécution et d'évaluation de la formation.

**Hypothèse 2** – Nous suggérons ici que, dans la fonction publique portugaise, la gestion de la formation est conditionnée par des raisons corporatistes/institutionnelles et par son environnement culturel. À ce sujet, les modèles proposés par Scott et Meyer (1991) et par Moore et Ishak (1989) montrent que les contraintes corporatives (premier modèle), culturelles et métaculturelles (second modèle) exercent une grande influence sur la gestion de la formation dans le contexte de l'administration <sup>(3)</sup>.

**Hypothèse 3** – Des modèles systémiques de formation évoqués dans la première hypothèse, il nous paraît important de souligner la question de « l'évaluation de la formation ». Des auteurs comme Le Boterf (1992) et Kirkpatrick (1997) invitent à la segmentation du concept-même d'évaluation. Le second attire l'attention sur les différences significatives qui existent entre les divers niveaux d'évaluation (le premier étant le niveau le plus superficiel et le dernier, le niveau le plus approfondi):

---

<sup>(3)</sup> Moore et Ishak définissent la « métaculture » comme l'environnement culturel plus large (dans ce cas, l'administration), et la « culture » comme la culture organisationnelle d'un service particulier.



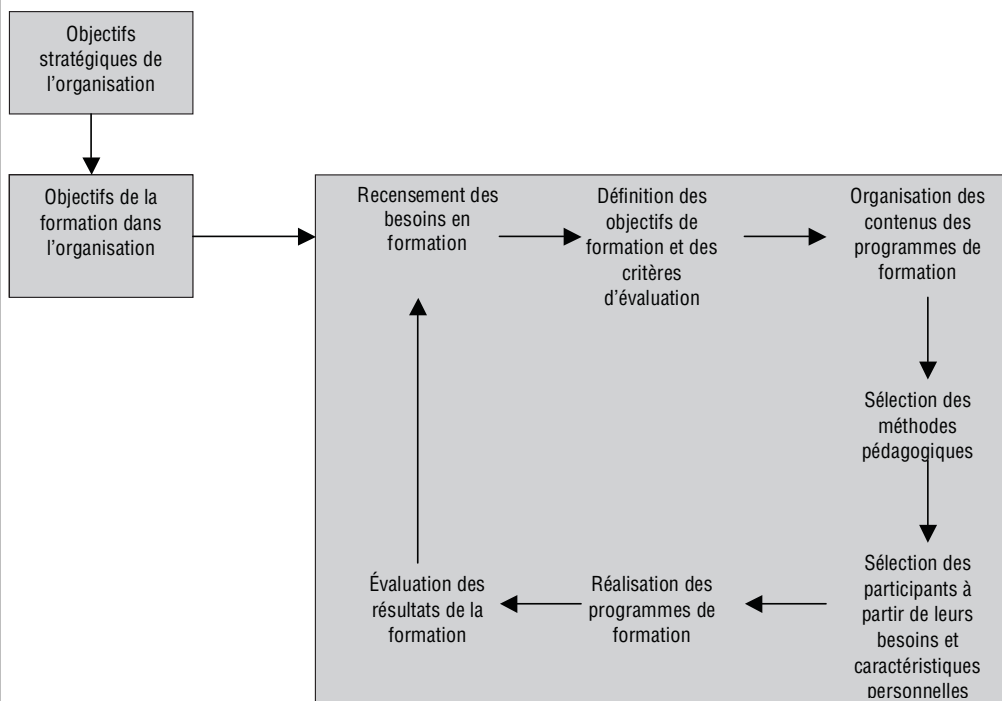
- niveau de réaction
- niveau d'apprentissage
- niveau de modification comportementale
- niveau d'influence sur les résultats organisationnels.

En effet, seule une évaluation, et en particulier une évaluation continue dans le temps, permettra d'obtenir un retour d'information sur les résultats de la formation, aux niveaux tant des participants que de leur contribution objective aux résultats de l'organisation.

Partant de ces prémisses, notre troisième hypothèse soutient l'idée que l'évaluation de la formation des cadres supérieurs de l'administration est faite de manière superficielle et uniquement par l'organisme prestataire de formation (dans ce cas, l'INA) et qu'il n'existe aucun partage entre l'institut et le service client de la formation.

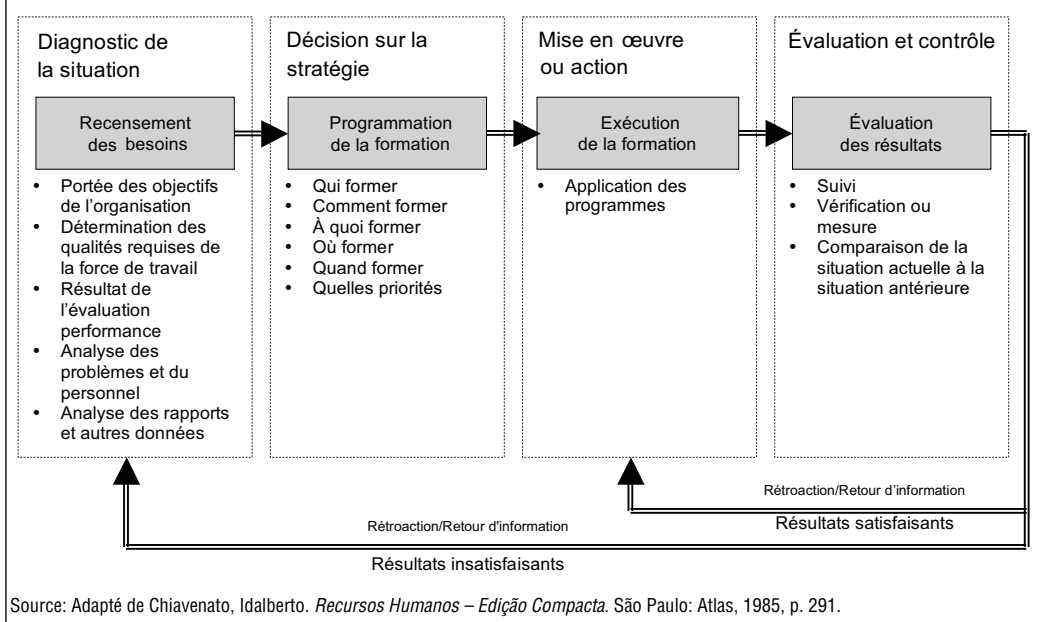
Nous avons donc élaboré et testé ces hypothèses de départ et les résultats et la discussion des résultats sont présentés au point 5 de l'article.

Graphique 1: **Modèle systémique général de l'activité de formation**



Source: CRUZ, J.P. *Formação Profissional em Portugal – Do Levantamento das necessidades à avaliação*. Lisbonne: Edições Sílabo, 1998, p. 31.

Graphique 2: Phases du cycle de formation



## Méthodologie

Un questionnaire a été élaboré en fonction des hypothèses posées et transmis à tous les cadres supérieurs qui avaient participé aux programmes de formation comportementale de l'INA entre 1996 et 2001. Cette époque n'a connu qu'un seul gouvernement (\*) et il était intéressant de voir si le pouvoir politique avait imprimé une «politique» novatrice à la gestion de la formation durant ces six années.

Les résultats donnés par les réponses aux questionnaires sont décrits et accompagnés d'une réflexion/discussion.

### Public choisi et échantillon

#### *Public choisi*

Le public choisi de notre étude était composé de 1342 personnes (soit tous les cadres supérieurs répartis dans les domaines les plus divers de la fonction publique portugaise, qui avaient participé aux programmes de formation dans le domaine comportemental organisés par la division de la formation des cadres supérieurs de l'INA entre 1996 et 2001). Le choix de ce public devait permettre d'étudier les opinions et l'ouverture des participants à la formation comportementale reçue, sur une longue période (6 ans).

(\*) Législature durant laquelle le Parti socialiste (PS) était au gouvernement.

### Échantillon

La constitution de l'échantillon s'est faite par envoi postal des questionnaires à tous les éléments du public (échantillon postal non aléatoire), l'échantillon définitif étant composé du nombre de participants ayant répondu aux questionnaires. Aux 1342 questionnaires représentant le public de l'étude, envoyés aux participants en avril 2002, nous avons reçu 212 réponses, soit 15,8 % du public étudié. 70 % environ étaient âgés de 30 à 50 ans et 62,1 % de sexe féminin.

## Présentation et discussion des résultats

### Rôle de la formation comportementale dans la fonction publique

D'après les résultats, la majorité des personnes interrogées (66,8 % de l'échantillon) souscrivent à l'affirmation selon laquelle *les cours de formation comportementale présentent des idées nouvelles, pouvant se concrétiser dans le contexte de l'administration et/ou qui coïncident avec le sentiment de changement dans cet environnement*. L'ouverture des fonctionnaires à ce sujet ne correspondait pas à nos attentes, car nous estimions que les actions de formation comportementale seraient susceptibles de présenter des *idées nouvelles, mais qu'il ne serait pas toujours possible d'appliquer en pratique*. Cette sensibilité des personnes interrogées semble indiquer que, alors que le fonctionnaire et la fonction publique ont fortement perdu en crédibilité <sup>(5)</sup>, il existe à ce niveau le désir de retrouver un certain statut et une certaine estime professionnelle. L'idée que la formation comportementale puisse introduire des germes de changement trouve écho dans un groupe de fonctionnaires qualifiés (ou cadres supérieurs) qui aspirent à travailler dans une organisation moderne et à être respectés professionnellement. C'est peut-être ce souhait qui amène les personnes interrogées à répondre si catégoriquement que les idées transmises par la formation peuvent être appliquées dans la pratique.

Les résultats révèlent également qu'il y a cohérence entre les attitudes et comportements appris lors des actions de formation et les besoins fonctionnels réels. Près de 92 % des personnes interrogées la considèrent comme absolue ou, au moins, ponctuelle. Il est possible que, dans ce cas également, les réponses des personnes interrogées soient déterminées par le «désir social» que les choses évoluent dans le sens le plus vivement souhaité. Il serait alors difficile aux personnes interrogées de prendre de la distance par rapport à leurs aspirations dans l'opinion qu'elles émettent.

---

<sup>(5)</sup> Cette perte de crédibilité est généralisée. Il existe une référence au cas du Portugal dans: Corte-Real, I.; Koen, N.; Kelly, M.; Petiteville, F. *Les administrations en mouvement – Les réformes de modernisation administrative dans quatre pays: Portugal, Pays Bas, Irlande et France*. Maastricht: EIPA, 1999.

Selon 73 % des participants, dans les services de l'administration, il existe *une adéquation totale ou très forte entre les tâches accomplies et les tâches officiellement décrites comme relevant de la fonction des fonctionnaires*. Si c'est le cas, le diagnostic des besoins en formation devrait partir des informations fiables fournies par une bonne description de poste, offrant un recensement impartial qui révélerait les lacunes effectives et qui favoriserait, de ce fait, la création de programmes de formation adaptés aux besoins répertoriés. Or, les informations fournies par les personnes que nous avons interrogées ne correspondent pas aux éléments recueillis dans des études antérieures (cf. Profap, 1994, 1995, 1997), qui révèlent la tendance des organismes prestataires de formation à utiliser des «cadres théoriques génériques», au lieu de procéder à une identification rigoureuse des vrais besoins en formation.

Concernant l'existence/absence, dans la majorité des services, d'un diagnostic des besoins et d'un plan de formation, qui guident les participants aux actions de formation comportementale, nos résultats montrent qu'une écrasante majorité des personnes interrogées (près de 80 %) notent l'absence de diagnostic des besoins en formation (comportementale) et admettent, par conséquent, qu'il n'y a pas de plan de formation dans leur service d'origine. Ces résultats sont clairement en contradiction avec ceux précédemment indiqués, qui parlent de cohérence entre comportements appris et besoins fonctionnels réels. Il peut difficilement y avoir cohérence entre le contenu de la formation et les besoins, sans diagnostic précis des lacunes à combler ou des comportements à modifier. Sur la base de ces résultats, nous pouvons donc affirmer que les modèles systémiques de formation proposés par Cruz (1998) ou par Chiavenato (1987), mentionnés précédemment, dans la plupart des cas ne sont pas appliqués dans la fonction publique, et que nous ne pouvons même pas évoquer l'existence d'un cycle de formation dans notre situation administrative.

Indépendamment de ce qui vient d'être énoncé, d'autres approches nous fournissent des arguments différents pour comprendre cette question. S'il n'existe pas, dans la majorité des services, de diagnostic des besoins, ni de plans de formation adéquats, mais si, en même temps, les fonctionnaires continuent à participer aux formations, nous pourrions bien nous trouver face à un phénomène d'auto-organisation. En effet, les organisations sont des systèmes ouverts, qui fonctionnent dans une atmosphère de turbulences. Elles deviennent donc facilement des structures dissipatrices. C'est ainsi que conçoit Fonseca (2002), tout en soulignant que l'apparition d'une structure dissipatrice ne peut être déduite de pré-supposés, ou de conditions établies préalablement. Pour lui, l'équilibre précaire des organisations rend possibles toutes sortes d'événements. Ce qui signifie que, même en l'absence d'un diagnostic des besoins et d'un plan de formation, les fonctionnaires continuent à se former de manière relativement auto-organisée, en cherchant des solutions aux contraintes qu'ils perçoivent comme les leurs.

Toujours sur la question du diagnostic, nous avons déterminé que,

dans la majorité des cas où les services utilisent des systèmes informels de diagnostic des besoins en formation, il y a moins de chances qu'ils élaborent un plan de formation comportementale pour le service, l'inverse étant également vrai. La recherche de moyens formalisés de diagnostiquer les besoins renforce la possibilité d'un plan de formation dans le service (55 % des personnes interrogées qui affirment travailler dans des services utilisant des méthodes formelles de diagnostic des besoins en formation, confirment l'existence d'un plan de formation, tandis que 70 % de celles qui affirment que leur service recourt seulement à des méthodes de diagnostic informel, reconnaissent en même temps qu'il n'existe aucun plan de formation).

Cela renforce l'idée selon laquelle sans formalisation de toutes les étapes du cycle de formation (en soulignant que le recensement des besoins, s'il est falsifié, fausse tout le cycle), consignées dans un document institutionnel intégré, que nous pourrions appeler «plan de formation», il est impossible de promouvoir des programmes de formation correspondant aux besoins actuels, et encore moins d'extrapoler les besoins futurs. Cet argument n'est pas en contradiction avec le précédent, qui évoque l'imprévisibilité des structures. En effet, si, d'un côté, nous pensons justifié qu'il y ait une détection systématique des besoins en formation dans les organisations, pour pouvoir offrir une formation appropriée, nous sommes en même temps conscients du caractère éphémère des hypothèses sur lesquelles nous nous fondons pour établir ce diagnostic (du point de vue temporel) et des changements constants qu'elles subissent. Ces points de vue doivent être réconciliés pour résoudre le cycle de formation.

Les données disponibles ont confirmé un autre fait: *l'absence de critères uniformes pour la participation aux actions de formation comportementale*. Il est révélateur que le critère dominant cité par les personnes interrogées est «la recherche d'actualisation des connaissances» (44,2 %) et non «la recherche de préparation aux changements futurs» (23,3 %), comme on aurait pu s'y attendre, alors que nous traitons d'un segment spécifique de la formation comportementale. Même s'il est normal qu'il existe une grande diversité de critères, il devrait y avoir une logique dans la définition de ces critères et des intentions qui les sous-tendent. Dans ce cas, le manque apparent d'articulation logique entre les critères pour la formation comportementale semble provenir d'un manque d'articulation plus générale dans la réflexion sur la place de la formation dans le contexte de l'administration. L'étude a également révélé que c'est «la volonté propre des fonctionnaires» (pour 86,5 % des personnes interrogées) qui détermine la participation aux formations, au détriment d'autres facteurs (comme le recensement formel des besoins, la convergence entre l'opinion du participant et de sa hiérarchie, etc.)

Étant donné que d'après les résultats, c'est l'INA (organisme central prestataire de formation) qui est le plus fréquemment utilisé par les fonctionnaires participant à des actions de formation comportementale (14 % seulement des fonctionnaires interrogés ont admis avoir participé à des formations comportementales dans d'autres centres) et que, selon 71,3 %

des participants, il n'existe pas de centres de formation dans la majorité des services de la fonction publique, nous pouvons penser qu'il n'y a pas de décentralisation suffisante des centres prestataires de formation.

La concentration actuelle des responsabilités de la formation dans un organisme tel que l'INA, qui possède un certain nombre de formateurs extérieurs, mais des effectifs permanents limités, nous paraît excessive, d'autant que la population des participants à la formation provient de secteurs aussi différents que l'économie, les finances, l'emploi, la défense, la justice, la santé, l'agriculture et la pêche, etc. L'Institut pourrait construire des modèles de formation et développer des initiatives stratégiques qui visent à la décentralisation (surtout en tenant compte du caractère particulier de certaines actions) et proposer une aide au développement d'instruments de diagnostic et d'évaluation propres à chaque service (bien qu'il existe un guide général de formation commun à toutes les actions de formation de l'administration).

### **Gestion de la formation comportementale par les institutions publiques: perspective techniquement satisfaisante, ou domination corporative?**

L'adoption d'une perspective plus rigoureuse dans la gestion de la formation comportementale au sein de l'administration est rendue difficile par la superposition d'une perspective corporative dans laquelle la tradition, les règlements et l'ancienneté s'opposent à la rationalité. La proposition présentée ici repose sur l'argument de Scott et Meyer (1991), qui désignent les processus institutionnels (bureaucratiques dans le cas de la fonction publique) comme des instruments de diffusion de croyances et valeurs organisationnels selon lesquelles la formation professionnelle doit être envisagée comme souhaitée et consensuelle. D'après ce point de vue, les réseaux professionnels peuvent croire qu'ils encouragent et stimulent le changement et l'innovation organisationnelle. Cette perspective peut être renforcée par celle du modèle de Moore et Ishak (1989), pour qui la gestion de la formation est toujours conditionnée par une métaculture plus large (ici, la métaculture de l'administration), ainsi que par la culture de chaque service particulier.

Considérant ces prémisses comme exactes, et pour comprendre l'utilisation de la formation comportementale par les hiérarchies, nous avons souhaité identifier les *styles de gestion adoptés par les services de l'administration portugaise*. D'après les participants, le style de gestion dominant serait le «démocratique» (39,9 %), suivi de près par le «participatif» (38 %). Ces résultats sont contraires à l'hypothèse qui suggérerait un style de gestion prédominant de type «bureaucratique». En réalité, seulement 15,4 % des participants pensent que le style bureaucratique domine. Ces résultats peuvent s'expliquer dans le sens où les personnes interrogées étaient des cadres supérieurs, habitués pour la plupart à des fonctions de coordination ou de direction. Il leur serait donc plus délicat de reconnaître que les services dans lesquels ils travaillent puissent être soumis

à un style de gestion «bureaucratique», d'où leur opinion excessivement positive sur le sujet (cf. Crozier, 1963).

75,7 % des participants confirment qu'ils *partagent avec les collègues les comportements appris durant les formations*, tout en minimisant les résistances au changement dans les services lorsque de nouvelles propositions découlant de l'apprentissage effectué sont présentées par les fonctionnaires. Un pourcentage quasi identique admet aussi que les services ne freinent pas l'adoption de nouveaux comportements résultant de la formation et affirment l'idée d'une pratique *d'apprentissage organisationnel* (sur ce concept, voir Sisternas, 1999), avec l'adoption de nouvelles conduites des groupes dans l'organisation, qui ne privilégient pas le comportement organisationnel individualisé.

Il est pourtant utile de rappeler à cet égard que même si elle peut être réduite, la résistance au changement est normalement associée aux processus de changement dans les organisations (Lewin, 1965; Kanter et al, 1992). Au vu de ces résultats, nous pourrions croire que nous avons trouvé l'exception qui confirme la règle. Pourtant, du fait que les personnes interrogées proviennent d'organismes très différents de la fonction publique, nous ne pensons pas que ce soit la bonne explication. Il serait extrêmement étonnant que nous ayons réuni dans notre échantillon tous ceux qui cherchent à participer activement au changement. Nous pensons plutôt, une fois encore, qu'il s'agit du «désir social» qui leur fait croire que la participation proactive au changement est un fait réel. Étant donné que, comme nous l'avons déjà noté, la plupart des personnes interrogées occupent des fonctions hiérarchiques élevées, ils sont eux-mêmes un élément de l'organisation qui doit être modifiée. Peut-être parce qu'ils en sont conscients, ils adoptent un discours de «l'implication» des divers niveaux hiérarchiques, comme forme de changement partagé, mais illusoire; car c'est ainsi qu'est assurée la stabilité du statut et des privilèges, sans pour autant cesser de prononcer la formule politiquement correcte du «changement partagé» (c.f. Campos, 2002; Araújo, 1999; Rocha, 1998).

### **L'(in)définition de la formation dans le domaine comportemental, dans le contexte de l'administration**

Au chapitre de l'évaluation de la formation, en ce qui concerne *la prédominance de l'évaluation limitée au niveau de la «réaction des participants»* (51 % des personnes interrogées), nous avons une explication très plausible par la lecture du «modèle d'évaluation de Kirkpatrick», qui désigne le «niveau de la réaction» comme le plus facilement mesurable, alors qu'il est peut-être le moins explicite (Kirkpatrick, 1996).

Si l'on se réfère aux réponses des personnes interrogées sur le moment choisi pour l'évaluation, c'est en général à la fin de l'action (87,3 % des réponses) que sont effectuées les actions d'évaluation, en écartant presque toujours l'option d'une évaluation comme processus continu dans le temps.

C'est une procédure erronée, insuffisante mais courante dans les programmes de formation du secteur public. Comme on le conclut de la lecture du modèle, une évaluation de ce type ne peut, au mieux, que percevoir les «réactions», ainsi que «l'apprentissage» des participants, mais ne pourra jamais parvenir à déterminer s'il y a une «modification des comportements» réelle, ni quel en est l'impact sur les «résultats de l'organisation».

Selon 62,5 % des personnes interrogées, l'INA est le principal évaluateur des cours de formation comportementale qu'il réalise lui-même. En effet, c'est l'Institut lui-même qui procède à cette évaluation, de façon isolée, sans implication des services clients dans cette phase du cycle de formation. Si un processus de ce type apparaît comme particulièrement «pesant» pour l'INA, il joue un rôle déresponsabilisant et contraignant en même temps pour le service clients. En réalité, ce système peut favoriser un certain «assouplissement» dans les services les moins entreprenants, ou obliger les services les plus dynamiques à s'éloigner d'une évaluation qui devrait être encouragée et intégrée avec l'organisme prestataire de formation.

Cette tendance à la *centralisation de l'évaluation effectuée par les organismes prestataires de formation professionnelle dans le domaine comportemental* et à l'absence d'implication dans le processus des services clients, se retrouve également dans l'évaluation des formations réalisées en dehors de l'INA (54 % des personnes interrogées). Il s'agit donc d'une question dépassant le cadre d'un seul organisme de formation, probablement présente dans toute la fonction publique.

## Conclusions

Les principaux problèmes de formation dans l'administration portugaise concernent les questions de diagnostic des besoins, d'évaluation de la formation et de manque d'intervention des divers acteurs de l'organisation dans le processus de formation. Notre étude a tenté d'apporter sa contribution, d'une part en actualisant les informations disponibles, d'autre part en spécifiant le volet de la formation traitée: la formation comportementale.

Les résultats montrent que la majorité des services continuent à ne pas utiliser de méthodes de diagnostic formalisées pour détecter les besoins en formation dans le domaine comportemental et n'organisent aucun plan de formation. Les critères de sélection des candidats à la formation restent imprécis. La volonté du fonctionnaire s'impose, au détriment d'un lien entre sa volonté et une stratégie intégrée. Ainsi, il est difficile de parler d'une perspective stratégique de la gestion de la formation comportementale, alors que les fonctionnaires peuvent être considérés comme des acteurs de l'organisation travaillant dans une structure ouverte et complexe, et qui peuvent également trouver leurs propres formes d'auto-organisation.

Pour l'évaluation, nous avons constaté qu'elle est faite essentiellement



au niveau des «réactions», et seulement à la fin de l'action, en l'absence de tout suivi du processus d'évaluation dans le temps. Nous avons noté une tendance à la centralisation de l'évaluation faite par les organismes prestataires de formation comportementale, ainsi que l'absence d'implication des services clients dans ce processus. Nous indiquons dans ce chapitre que nous pensons y voir un phénomène touchant largement plus d'un organisme déterminé (l'INA), probablement culturel et transversal dans toute la fonction publique.

Les résultats montrent par ailleurs que les personnes interrogées pourraient se tromper à cause d'un sentiment de «désir social», et donner des réponses selon leur ambition, leur désir ou un instinct de défense corporatiste, plutôt que par rapport à ce qui se produit réellement autour d'elles. Le fait que les participants considèrent que le style prédominant de gestion dans l'administration portugaise est «démocratique» en est un bon exemple.

À la fin de cette étude, il ressort clairement que le cycle de la formation professionnelle n'existe pas en tant que tel dans le contexte de l'administration. On note beaucoup d'imprécisions, d'incohérences et peut-être une absence de prise de conscience large de l'importance de la formation comportementale. Soulignons encore que les données recueillies, et les conclusions qui en ont été tirées, sont renforcées du fait que l'étude couvre un échantillon non aléatoire, dans lequel les personnes ayant répondu aux questionnaires (15,8 %) sont les plus intéressées par la formation comportementale et ses conséquences, et les plus impliquées.

Pour ce qui est des conséquences pratiques et des recherches futures qu'aurait pu suggérer notre étude, nous pensons que la centralisation excessive de la gestion de la formation et de son évaluation constituent des raisons suffisantes pour repenser, dans un avenir proche, l'articulation entre l'INA et ses services clients (c'est-à-dire les divers services de la fonction publique), dans la construction d'un système d'évaluation et de gestion partagée de la formation professionnelle, notamment au chapitre de la formation comportementale.

À propos des diagnostics des besoins et des plans de formation (notamment dans le domaine comportemental), nous recommandons qu'ils soient formalisés dans tous les services. Même si les méthodes de diagnostic doivent varier selon les particularités de chaque service et leur secteur d'activité, il est certain que l'INA ne peut procéder au diagnostic des besoins dans tous les services de l'administration (et cette idée serait d'ailleurs inadaptée). Il lui faut donc travailler de façon intégrée avec les services, pour élaborer au minimum un «tronc commun» de diagnostic qui puisse servir partout, ou qui puisse être adapté par chaque service.

Toutes ces suggestions devraient elles-mêmes faire l'objet de nouvelles recherches pour aborder plus spécifiquement chacun des points abordés, contribuant ainsi à leur mise en œuvre dans un avenir proche. ■

## Bibliographie

- Araújo, J.E. *Reform and Institutional Persistence in Portuguese Central Administration*. Thèse de doctorat en gestion publique, université d'Exeter, 1999.
- Campos, A.C. Reforma da Administração Pública. In: *Reformar Portugal – 17 estratégias de mudança*. Lisbonne: Oficina do Livro, 2002.
- Chiavenato, I. *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill, 1987, vol. 2.
- Chiavenato, I. *Recursos Humanos – Edição Compacta*. São Paulo: Atlas, 1985.
- Corte-Real, I.; Koen, N.; Kelly, M.; Petiteville, F. *Les administrations en mouvement – Les réformes de modernisation administrative dans quatre pays: Portugal, Pays Bas, Irlande et France*. Maastricht: EIPA, 1999.
- Crozier, M. *L'entreprise à l'écoute*. Paris: Interédition, 1991.
- Crozier, M.; Friedberg, E. *L'acteur et le système*. Paris: Seuil, 1977.
- Crozier, M. *Le phénomène bureaucratique: Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*. Paris: Seuil, 1963.
- Cruz, J. P. *Formação Profissional em Portugal – Do Levantamento das necessidades à avaliação*. Lisbonne: Sílabo, 1998.
- Fonseca, J.M. *Complexity and Innovation in Organizations*. NY: Routledge, 2002.
- Graen, G. Role-Making Processes within Complex Organizations. In: Dunnette, Marvin (dir.) *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally, 1976.
- Kanter, R.M.; Stein B.A, Jick, T.D. *The Challenge of Organizational Change*, Free Press, 1992.
- Kirkpatrick, D. Evaluation. In: Craig, Robert (dir.) *The ASTD Training and Development Handbook*. McGraw-Hill, 1997, p. 294-312.
- Le Boterf, G. *L'ingénierie des compétences*. Paris: Organisation, 1999.
- Le Boterf, G. Avaliar o investimento em formação. *Formar*, 1992, n° 6, p. 54-56.
- Lewin, K. *Teoria de Campo em Ciência Social*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1965.
- Maddock, S. Making Modernisation work: New Narratives, change strategies and people management in the public sector. *The International Journal of Public Sector Management*, 2002, vol. 15, n° 1, p. 13-43.
- Madureira, C. *A formação comportamental no contexto da reforma da Administração Pública portuguesa*. Oeiras: Edições INA, 2004.
- Madureira, C. A organização neo-taylorista do trabalho no fim do século XX. *Sociologia Problemas e Práticas*, 2000, n° 32, p. 159-182.

- Madureira, C. *A preponderância dos modelos de organização do trabalho neo-tayloristas nas sociedades ocidentais do fim do século XX*. Maï-trise. Lisbonne: ISEG, 1997.
- Majchrzak, A, Davis, D. The human side of flexible factory automation: research and management practice. In: Oskamp, S.; Spapacapan, S. (dir.) *People's reaction to technology*. California: Sage Publications, 1990.
- Moore, R.W.; Ishak, S.T. The influence of culture on recruitment and training: Hofstede's cultural consequences as applied to the Asian Pacific and Korea. In: *Research in Personnel and Human Resources Management*, 1989, Suppl. 1, p. 277-300.
- OCDE. *Gestion du capital humain et réforme de la fonction publique*. Paris: PUMA, 1996.
- OCDE. *Managing Administrative Reform: A case study of Portugal (1976-1994)*. *Public Management Occasional Papers*. Paris: PUMA, 1995.
- Pessoa de Amorim, R. *O emprego público - Antecipar a mudança, gerir a mudança*. Lisbonne (manuscrit non publié), 1997.
- Profap II. *Estudo de Avaliação Intercalar, Relatório Final*, Quatenaire Portugal, 1997.
- Profap I. *Propostas de acção para a aplicação das recomendações da avaliação do PROFAP*, CIDEDEC, 1995.
- Profap I. *Estudo de avaliação do Programa Integrado de Formação para a Modernização da Administração Pública, Medidas 1 e 2*. Rapport final, CIDEDEC, 1994.
- Robbins, S.P. *Comportamento Organizacional*, Livros Técnicos e Científicos (traduction autorisée par Prentice Hall), 1998.
- Rocha, J.A.O. *Gestão Publica e Modernização Administrativa*. Oeiras: INA, 2001.
- Rocha, J.A.O. The New Public Management and its Consequences in the Public Personnel System, *Review of Public Personnel Administration*, 1998, vol. 18, n° 2, p. 82-87.
- Schein, E. *Process Consultation*. Reading: Addison-Wesley, 1987, vol. 2.
- Scott W.R.; Meyer J.W. The rise of training programs in firms and agencies: an institutional perspective, in *Research in Organizational Behavior*, 1991, vol. 13, p. 297-326.
- Sisternas, X. Formación para el cambio, cambio en la formación. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, mai-août 1999, n° 15, p. 109-117.
- Stacey, R.D. *Complex Responsive processes in Organizations*. NY: Routledge, 2001.
- Wright, V. Reshaping the State: The Implications for Public Administration. In: *Western European Politics*, 1994, vol. 17, n° 3 p. 102-137.

# Approche de la sociologie des professions appliquée à la reconnaissance précoce des besoins de compétences

Georg Spöttl

Directeur, *Institut Technik und Bildung* (ITB) de l'université de Brême

Lars Windelband

Chercheur, *Institut Technik und Bildung* (ITB) de l'université de Brême

## RÉSUMÉ

Étant donné que les démarches de reconnaissance précoce appliquées à ce jour sont moins axées sur le développement de systèmes de formation professionnelle que sur l'analyse des tendances et sur la technique des scénarios, le projet Leonardo *EarlyBird* a mis au point des instruments de détection précoce, qui sont basés sur la recherche en sociologie des professions et qui permettent d'identifier les changements intervenant au niveau opérationnel des entreprises. Les enseignements tirés de l'application de cette méthodologie peuvent servir à la conception et à l'aménagement de systèmes de formation professionnelle orientés vers l'avenir. Les méthodes mises au point ont été testées dans le projet et les processus de changement constatés ont permis de dégager des conclusions fondées susceptibles d'orienter l'élaboration de futurs profils professionnels européens dans les secteurs du recyclage et des machines-outils. Le présent article analyse plus en détail l'instrument de recherche en question.

**Mots clés**  
skilled worker,  
machine tool industry,  
recycling sector,  
need of qualification,  
work process analysis,  
early recognition

## Introduction

Qu'entend-on par reconnaissance précoce? La reconnaissance précoce est une «*sorte de prospective, une forme d'analyse stratégique qui implique un ensemble de processus participatifs consistant à rassembler les systèmes d'analyse de l'avenir et de construction de la vision pour orienter les décisions et les actions communes actuelles. La nature participative de la prospective en fait une discipline en principe adaptée aux activités de planification locales et régionales... (et à l'amorce d'une réflexion sur les besoins de compétences). Néanmoins, s'il existe des exemples de prospective régionale bien établie dans certains pays et des activités expérimentales dans d'autres, cette démarche est rarement utilisée au niveau local ou régional.*» (Gavigan/ Scapolo 2001, p. 2).

Cette définition, qui s'inscrit dans une perspective de politique régionale, dit de façon précise en quoi la reconnaissance précoce peut, en principe, consister et où se situent ses limites. À lui seul, le terme de *prospective* donne à penser qu'il ne faut pas, en dépit d'une analyse stratégique de processus participatifs et de la proximité de l'objet de la recherche, s'attendre à des prédictions très précises en ce qui concerne les diverses évolutions, mais que des indications susceptibles d'orienter la politique européenne, par exemple sur la manière dont les réseaux sociaux doivent être conçus pour permettre de maîtriser le changement démographique, sont possibles à un stade précoce. Par référence à la formation professionnelle, cela signifie qu'il est possible, à l'aide de certaines méthodes de recherche sur le repérage précoce des besoins de compétences, de créer une plate-forme d'information et de décision permettant de tirer des conclusions sur les compétences nécessitées à l'avenir. Dans la perspective des changements attendus dans les secteurs de l'industrie, de l'artisanat et des services, l'enjeu de la prospective ou de la *reconnaissance précoce*, qui est l'expression utilisée ici, consiste donc à :

- mettre des informations appropriées sur l'évolution des besoins de compétences à la disposition des décideurs et des partenaires sociaux impliqués dans la politique de la formation professionnelle, afin de leur permettre d'engager les processus de décision en temps opportun, par exemple en vue d'un réaménagement de certaines professions, etc. ; créer un «laboratoire» permettant non seulement de mettre en commun
- les acquis de la recherche dans les domaines les plus variés, mais encore de les adapter de façon à ce qu'ils soutiennent la politique de la formation et les décisions prises en vue d'établir une formation professionnelle et des profils professionnels viables.

Le projet *EarlyBird* (Leonardo da Vinci) a affronté ces défis et abordé cette question par le biais d'une approche de recherche sectorielle. Les résultats constituent en même temps une contribution aux «Lignes directrices intégrées pour la croissance et l'emploi» n<sup>os</sup> 3 et 4 de la Commission européenne (1)(CE 2005).

## État des lieux de la reconnaissance précoce

Dans le passé, l'estimation des besoins de compétences pour l'avenir procédait avant tout d'une démarche quantitative s'appuyant sur des méthodes aussi variées que les projections macroéconomiques, ou les enquêtes et sondages menés auprès d'entreprises et de travailleurs (cf. Tessaring 2003; Wilson/Lindley 2005). Les approches macroéconomiques débouchaient sur des prévisions à long terme et étaient utilisées pour orienter les déci-

---

(1) Lignes directrices n<sup>o</sup> 3: «Favoriser une affectation efficace des ressources axée sur la croissance et l'emploi» et n<sup>o</sup> 4: «Assurer la stabilité économique en vue d'une croissance durable».

sions des responsables politiques. Afin de parvenir à des indications plus précises sur les évolutions tendanciennes, des approches comportant des éléments d'analyse qualitative ont été élaborées ces dernières années, par exemple dans le cadre du réseau allemand *Frequenz* (cf. Abicht/Bärwald/Schuster 2002; Gidion et al., 2000). Ces approches ont souvent été associées à des méthodes quantitatives, afin de permettre des prévisions aux niveaux sectoriel, national et régional. L'initiative *Frequenz*, en Allemagne, a débouché sur la mise en place d'un réseau de recherche se consacrant à la reconnaissance précoce des besoins en qualifications, qui est parrainé par le ministère fédéral allemand de l'éducation et de la recherche. Cette initiative a pour objectif de détecter les besoins en qualifications, d'élaborer des scénarios d'action et de mettre les résultats à la disposition de différents groupes cibles. Elle recourt à cet effet à des démarches et méthodes très différentes (observation des postes de travail, études de cas au niveau de l'entreprise, sondages et réseaux d'experts ou analyses statistiques) (cf. Schmidt/Dworschak 2004). En Grande-Bretagne, des faisceaux de qualifications et compétences actuellement demandées sont explorés en recourant à des modèles de scénarios <sup>(2)</sup>, afin de déterminer de façon plus précise les besoins de compétences. Cette méthode a déjà été appliquée à deux secteurs, les services financiers et les transports (cf. Coles 2003). En Espagne, un *observatoire des compétences* visant à élaborer des instruments de prospective est en voie de création, afin de regrouper et d'évaluer les informations sur les besoins de compétences. Cet observatoire aura notamment recours à la méthode *Delphi* pour repérer les tendances émergentes et faire des pronostics pour l'avenir. Un réseau italien a pour mission de centraliser des informations concernant des scénarios sectoriels dans le but de décrire les profils professionnels et de donner une prévision à court et à moyen termes des possibilités d'emploi (cf. Gatti, 2003). Des initiatives de reconnaissance précoce des besoins de compétences se caractérisant par un champ de profondeur très variable existent aussi dans d'autres pays européens; cependant, toutes ces initiatives ne sauraient être décrites ici <sup>(3)</sup>.

---

<sup>(2)</sup> On utilise, dans ce cas, une technique de scénarios qui est certes orientée vers l'avenir, mais qui tente de déterminer de façon très ciblée des faisceaux de compétences qui seront traduits en programmes de qualification (Leney, T. et al., 2004). Dans le domaine de la formation professionnelle, la méthode des scénarios a été appliquée pour la première fois dans le cadre du projet *Berufe 2000* (Professions 2000) en Allemagne (Heidegger/Rauner et al. 1989). Des scénarios d'activités professionnelles futures ont été mis au point afin de dresser des tableaux de l'avenir possible et/ou «souhaitable» utilisés pour la planification de la formation professionnelle.

<sup>(3)</sup> Les approches européennes de reconnaissance précoce et les autres procédures brièvement esquissées ici ont été présentées lors de la conférence européenne sur la «Reconnaissance précoce des besoins de compétences en Europe» tenue en 2002. De plus amples informations et d'autres approches de repérage précoce peuvent être trouvées sur le site internet du réseau européen de reconnaissance précoce des besoins de compétences du Cedefop: [http://www.trainingvillage.gr/etv/projects\\_networks/skillsnet/](http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/skillsnet/) et du réseau de reconnaissance précoce allemand, *FreQueNz*: <http://www.frequenz.net/>.

Il ressort d'une analyse plus approfondie <sup>(4)</sup> des différentes méthodologies et de leurs résultats que la plupart des approches visent en priorité à déceler les tendances émergentes dans un champ d'investigation, d'une part, et à élaborer des scénarios d'avenir concernant des développements sectoriels, nationaux et régionaux, de l'autre. Cette démarche s'inscrit en appui de la politique européenne de soutien proactif de la croissance et de l'emploi.

L'utilisation concrète des résultats de la reconnaissance précoce pour le développement de systèmes de formation professionnelle ne joue encore qu'un rôle mineur, voire aucun rôle du tout en Europe. Cela pourrait tenir au fait que les méthodes appliquées jusqu'ici n'offraient pas le champ de profondeur nécessaire à l'exploration détaillée du changement. Pour pouvoir non seulement dégager les évolutions tendancielle pour les entreprises d'un secteur, mais encore définir concrètement des déficits de qualifications, il est indispensable de recourir à des instruments et méthodes permettant d'explorer concrètement le travail en entreprise et ses implications, soit en définitive le domaine <sup>(5)</sup>.

Le but auquel tend la recherche dans le domaine de la reconnaissance précoce se différencie fortement en cela de celui des approches axées sur le développement de programmes d'enseignement, telles que présentées par Mulders (1992). Dans le cadre de conférences consacrées à l'élaboration de programmes d'enseignement, Mulders mise sur la participation de tous les groupes concernés (dirigeants, experts, enseignants, étudiants, etc.) appelés à avaliser les contenus du programme d'études. La conférence bâtit sur les résultats de recherches consacrées à l'évolution de domaines d'activité choisis. La différence entre les approches de reconnaissance précoce et les réflexions de Mulders réside, d'une part, dans l'objet de la recherche – il s'agit de repérer à un stade très précoce les changements intervenant dans le monde du travail et leurs implications – et, de l'autre, dans la présentation des résultats. L'objectif de la reconnaissance précoce ne vise pas à élaborer des programmes d'enseignement, mais en premier lieu à définir des profils de qualifications et des profils professionnels.

## Axes de recherche prioritaires du projet de reconnaissance précoce

Le projet de reconnaissance précoce dont il est question ici a opté pour une approche empirique, qui permet non seulement d'étudier de façon plus précise les évolutions intervenant dans le monde du travail, mais égale-

<sup>(4)</sup> Dans le cadre de sa thèse, Windelband (2006) analyse différentes approches de reconnaissance précoce, afin de vérifier si elles se prêtent à la conception et au développement de systèmes de formation professionnelle.

<sup>(5)</sup> Le «domaine» désigne un terrain, un fief ou une spécialité qui constitue l'apanage de quelqu'un. Au vu de cette définition, il peut *a priori* sembler justifié de qualifier de «domaine» tout champ d'action délimité dans lequel quelqu'un peut «souverainement» exercer une activité. Dans la recherche en matière de compétences, on a recours à cette possibilité, car on part du principe que les compétences d'un expert ne peuvent se rapporter qu'à son domaine de spécialité.

ment, sur la base des données et des constatations recueillies sur la transformation des tâches, de tirer des conclusions sur les profils de qualification futurs. Les recherches se sont plus précisément concentrées sur les deux questions clés suivantes:

1. de quelle manière les approches de reconnaissance précoce adoptées jusqu'ici contribuent-elles à la conception de profils professionnels se rapportant à un domaine?
2. comment un instrument de recherche sur la reconnaissance précoce doit-il être conçu pour permettre de saisir l'évolution des tâches au niveau du travailleur qualifié et pour établir, sur cette base, les besoins en qualifications qui en résultent?

La démarche de recherche poursuivie s'inscrivait ainsi dans une double perspective.

L'analyse de différentes approches de recherche nationales et européennes a clairement mis en évidence que cette double perspective de recherche ne bénéficie pas d'un large soutien, ce qui tient au fait que la plupart des entrées de la recherche, qu'il s'agisse d'approches issues de la sociologie, de la pédagogie, des sciences du travail, voire de la sociologie des professions, ont une autre orientation. Presque toujours, l'accent est mis sur le diagnostic ou sur la recherche comparative. Un processus associant l'investigation scientifique (p. ex., analyse des approches de repérage précoce) à l'action concrète (p. ex., en tenant compte des conclusions de l'analyse pour modifier les approches de la recherche en sociologie des professions), tout en assurant une rétroaction permanente, comme l'exige la stratégie de recherche, n'est pas préconisé. C'est pour cette raison que la méthode de la recherche-action, dont l'objectif est d'intégrer l'action d'investigation directe à l'analyse et au diagnostic, a été retenue comme point d'amorce des travaux de recherche.

La recherche et la conception/le développement doivent, dans le cas présent, être intimement liés, ces deux types d'intervention devant prendre la forme de processus cycliques dans lesquels les théories et les recommandations concrètes sont analysées en continu, testées dans la pratique et, en cas de besoin, révisées et optimisées. Cela signifie que l'action et la recherche doivent être associées phase par phase, comme c'est le cas dans la recherche-action, afin de permettre l'amélioration continue des méthodes de reconnaissance précoce et l'interprétation des résultats de la recherche.

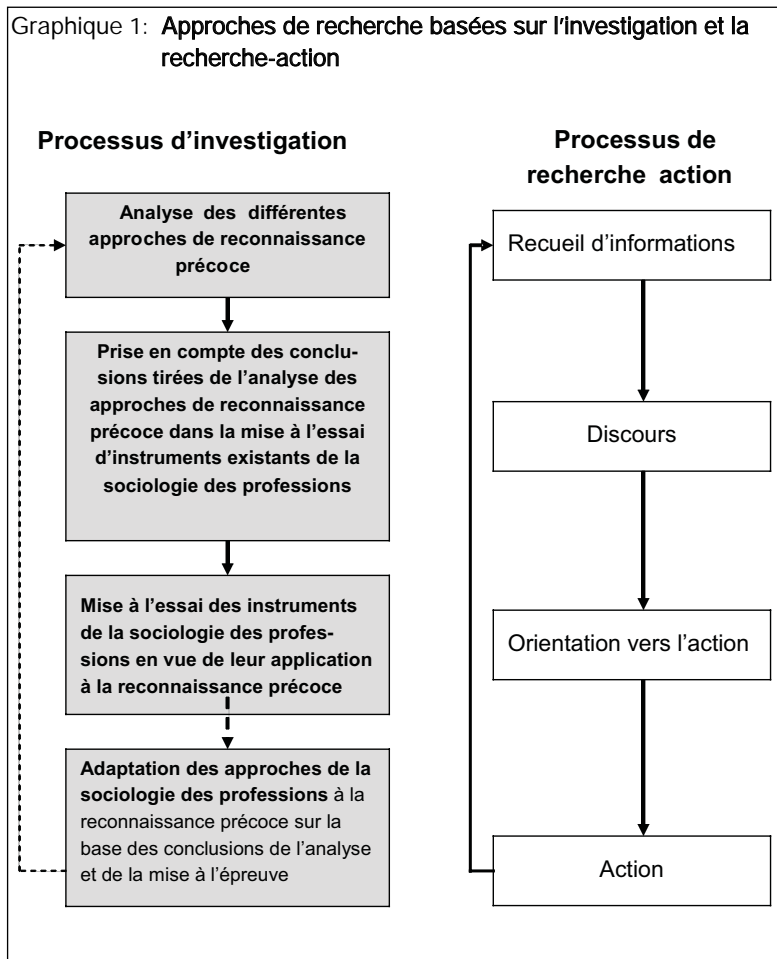
L'objectif consiste donc à utiliser les conclusions tirées de l'analyse des méthodes de reconnaissance précoce existantes <sup>(6)</sup> pour améliorer l'approche (de la sociologie des professions) que l'on se propose de tester. Après la mise à l'épreuve de cette dernière, il importera d'optimiser et de développer les techniques utilisées afin de disposer d'un instrument qualitatif de reconnaissance précoce (cf. graphique 1). La transformation du

---

<sup>(6)</sup> Par manque de place, nous ne présenterons ici que les instruments de la sociologie des professions utilisés à des fins de reconnaissance précoce qui ont été mis au point dans le projet. Les résultats de l'analyse sont commentés en détail dans Windelband (2006).



travail et des techniques doit être placée au centre des réflexions, afin de pouvoir en tirer des conclusions utiles à l'élaboration de profils de compétences orientés vers l'avenir.



La mise en parallèle, dans le graphique 1, de l'approche de recherche discutée ici et du processus sous-tendant la recherche-action <sup>(7)</sup> montre que les deux approches procèdent d'une démarche interactive qui établit le lien entre le niveau scientifique et le niveau pratique.

<sup>(7)</sup> L'expression recherche-action peut être interprétée de deux façons: elle désigne, d'une part, une recherche *active*, façonnant son environnement et, d'autre part, une recherche qui puise dans un réservoir d'*actions* et/ou de méthodes. On décrit la recherche-action en disant qu'il s'agit d'un processus d'actions entreprises successivement qui, dans le cas idéal, s'accomplissent parallèlement au niveau scientifique et dans la pratique, mais en phases décalées les unes par rapport aux autres; des boucles de rétroaction assurent un retour d'information permanent entre les deux niveaux.

En effet, seule la détermination précise des transformations se produisant au niveau de «l'atelier» permet de faire des prédictions sur la manière dont le travail, les processus de travail, l'environnement technique, les structures opérationnelles et l'organisation fonctionnelle des entreprises, les exigences de travail et les qualifications et compétences qui en découlent, évolueront à l'avenir et quelles sont les conséquences de cette évolution pour la définition de profils professionnels, pour le développement de programmes d'enseignement et pour la formation <sup>(8)</sup>.

Dans la recherche-action, le discours joue un rôle essentiel au niveau de l'analyse et de l'évaluation des résultats de travail des différentes méthodes de détection précoce. Le résultat du discours a un impact décisif sur les modifications apportées aux instruments de la sociologie des professions utilisés aux fins de reconnaissance précoce et à leur mise à jour. Il est ainsi le point de cristallisation qui décide de la qualité des instruments de recherche.

## Approche de la sociologie des professions appliquée à la recherche sur la reconnaissance précoce – justification et dispositif de recherche

Il ressort du travail mené sur les différentes approches de recherche que c'est dans certains cas isolés seulement que la conception et le développement d'un système de formation professionnelle orienté vers l'avenir jouaient un rôle. Cela s'explique, d'une part, par l'orientation des méthodes de la recherche appliquée, qui sont davantage axées sur l'objet concret et réel de la recherche que sur les développements à venir et, de l'autre, par le fait que d'autres approches se contentent d'estimer des tendances sans leur associer de conclusions concrètes pour l'élaboration de profils de qualification et de compétences pour l'avenir. Cela pourrait tenir à l'existence d'une contradiction méthodologique, immanente aux approches de recherche pertinentes, qui fait que les méthodes qui se prêtent à la prédiction de tendances ne sont pas forcément adaptées à une détermination précise des mutations intervenant au niveau du travail (qualifié) et que ces méthodes n'ont d'ailleurs pas été conçues pour permettre une exploration détaillée de l'objet de l'analyse. Ce dernier aspect revêt néanmoins une grande importance dès lors qu'il s'agit non seulement de se prononcer sur des évolutions tendancielle, mais encore de formuler en même temps des propositions substantielles et concrètes qui serviront de base à l'élaboration de profils de qualification. C'est à ce stade au plus tard que la deuxième question qui se pose à la recherche acquiert toute son importance, puisqu'il s'agit, dès lors, de concevoir une approche de reconnaissance

---

<sup>(8)</sup> Une prise en compte plus large du contexte sociétal est bien entendu importante, mais ne sera pas traitée plus en détail ici.

précoce se prêtant aussi bien à la détermination des besoins futurs en qualifications et de compétences qu'à la formulation de recommandations de fond à intégrer à la configuration de profils professionnels. Une analyse approfondie des différentes formes du travail et de leurs interactions au niveau de l'«atelier» est indispensable à cet effet.

Pour pouvoir répondre à ces attentes, il importe de recourir à une approche de recherche qui remplit les conditions préalables nécessaires à de telles enquêtes. Sur la base de l'analyse des méthodes existantes, il a été décidé, dans le projet *EarlyBird* (Leonardo da Vinci), d'appliquer et de développer l'approche empruntée à la sociologie des professions, ce qui a finalement débouché sur une optimisation des instruments empiriques disponibles (cf. graphique 1) <sup>(9)</sup>. Cette démarche s'est avérée nécessaire pour pouvoir aller au-delà de la détermination précise des mutations intervenant au niveau de l'atelier et faire des prédictions sur la manière dont le travail, les processus de travail, les installations techniques, les structures opérationnelles et fonctionnelles des entreprises, les exigences de travail et les besoins en qualifications et compétences évolueront à l'avenir, ainsi que sur les conséquences de cette évolution pour la définition de profils professionnels, pour le développement de programmes d'enseignement et pour la formation.

### **Conception des instruments de la sociologie des professions utilisés pour la reconnaissance précoce**

La panoplie des instruments de recherche a dû être élargie en vue de pouvoir:

- aborder de façon détaillée tous les aspects du travail qualifié et les facteurs exerçant une influence sur ce dernier;
- explorer les techniques, les processus techniques et leurs déficiences, l'organisation du travail et les processus de planification, de développement et de qualification qui y sont liés, de même que leurs interactions;
- déterminer les actions et les tâches concrètes liées au travail et leurs contenus;
- identifier le cadre organisationnel concret et le déroulement des travaux de réparation et de maintenance; et
- saisir les savoirs objectifs et «secrets» liés au travail qualifié.

Il est indispensable de disposer d'éléments de connaissance précis sur les axes prioritaires mentionnés ci-dessus pour pouvoir saisir les implications du milieu complexe du travail et amorcer une réflexion sur des profils professionnels innovants et axés sur les processus de travail, ainsi que sur les mesures de qualification nécessitées pour un secteur. Le résultat va nettement au-delà d'un pronostic général.

---

<sup>(9)</sup> Les techniques d'investigation utilisées sont celles employées dans la sociologie des professions, à savoir l'exploration sectorielle, l'étude de cas et l'analyse des processus de travail.

Par ailleurs, des références sectorielles impliquent toujours une concrétisation de la formation professionnelle et une confrontation avec les idées et les *desiderata* concernant le niveau de qualification requis et attendu dans le monde du travail réel.

Pour garantir cela, le projet a <sup>(10)</sup>:

- fourni l'occasion d'étudier de façon précise deux secteurs (ceux du recyclage et des machines-outils). Vingt-cinq études de cas au total et une analyse des évolutions sectorielles ont été réalisées dans ce cadre et 4 ateliers d'experts ont été organisés. Quatre études consacrées aux processus de travail ont permis de parachever la recherche <sup>(11)</sup>;
- permis de mettre au point un ensemble d'indicateurs spécifiques au secteur, en vue de l'analyse précoce des besoins de compétences à partir des conclusions de la recherche.

Il a été possible, grâce à la méthodologie de recherche indiquée, d'aborder le travail professionnel concret sous une forme empirique et d'identifier les connaissances et le savoir-faire qui y sont liés. Le monde du travail et ses mutations se trouvent ainsi placés au centre de l'observation et de l'analyse. L'entreprise et son organisation, les tâches, les technologies, les structures de l'emploi, les innovations et d'autres aspects constituent un point de référence central dans les recherches effectuées (cf. Spöttl, 2001).

---

<sup>(10)</sup> Le projet n'a pas eu recours à une méthode systématique pour évaluer les instruments et les résultats mis au point, dans la mesure où son principal objectif était d'élaborer une méthodologie de reconnaissance précoce. Les résultats et le projet ont fait l'objet d'une concertation permanente avec le comité consultatif du projet *EarlyBird*, qui se composait de partenaires sociaux et d'experts issus des deux secteurs d'activité et venant des cinq pays partenaires.

Lors de la sélection des entreprises appelées à faire l'objet des recherches et lors des recherches elles-mêmes, les relations interpersonnelles et les contacts entre chercheurs et partenaires sociaux font partie intégrante des activités de recherche. Le fait d'offrir la possibilité de jouer un rôle actif dans la conception a pour effet d'accroître l'intensité de la participation des membres du comité consultatif. Cette relation devrait par principe faire l'objet d'une attention particulière. Toutes les conclusions de la recherche sont mises au banc d'essai. Dans le projet, cette situation a débouché sur une mise à jour et un renforcement des éléments de connaissance identifiés au cours des étapes précédentes de la recherche.

<sup>(11)</sup> La démarche de recherche, qui s'appuyait sur des analyses sectorielles, des études de cas et des consultations d'experts, était identique dans les différents pays européens, afin de permettre une comparaison européenne au sein des secteurs et l'expérimentation des instruments de la sociologie des professions appliqués à la reconnaissance précoce. Les processus de travail communs aux entreprises ont servi de base à une comparaison des évolutions dans les secteurs et, avant tout, dans les entreprises. Ces processus de travail peuvent être considérés indépendamment des différents systèmes socioprofessionnels et permettent d'identifier les exigences nouvelles qui prédominent dans les secteurs et celles qui peuvent être escomptées à l'avenir. D'autres méthodes scientifiques ayant un lien avec la reconnaissance précoce ont également été prises en considération pour le perfectionnement des instruments. Il s'agissait notamment de la technique des scénarios, qui a été analysée de façon approfondie dans un projet du Cedefop et de la Fondation européenne pour la formation et qui a été appliquée dans dix pays européens et dans différents secteurs (cf. Leney, T. et al., 2004). Les enseignements recueillis dans ce projet ont été intégrés à la méthodologie nouvellement mise au point, dans laquelle les scénarios ont été utilisés comme outil pour l'élaboration de profils professionnels orientés vers l'avenir. Mike Coles, qui, entre autres fonctions, exerce celle de coordinateur dans le projet Cedefop, a fourni son assistance en sa qualité de membre du comité consultatif du projet.

Les méthodes et les instruments de la recherche en sociologie des professions peuvent être appliqués à différents axes de recherche (cf. Blings/Spöttl/Windelband, 2002; Windelband/Spöttl, 2004). Ils consistent en:

- analyses sectorielles (niveau: détermination des structures du secteur et de l'emploi, ainsi que des effets transversaux);
- études de cas (niveau: études de postes de travail en entreprise, processus d'activité, formes d'organisation du travail et des entreprises, structures des entreprises, organisation fonctionnelle globale);
- analyses des processus de travail (niveau: détermination des compétences dans les processus d'activité et de travail); et
- ateliers d'experts d'avenir (niveau: importance des tendances identifiées pour un secteur).

Les recherches visent à identifier les connaissances, les aptitudes et les compétences qui sont nécessaires à l'exercice d'une profession, et ce non pas sous une forme abstraite, mais dans le contexte de processus concrets de travail et d'activité. Une telle recherche sur les compétences et qualifications privilégie l'analyse participative du travail qualifié et suppose l'existence de connaissances fondamentales sur l'objet de la recherche. La recherche sur les compétences et qualifications en sociologie des professions est ainsi spécifique à un domaine, c'est-à-dire axée sur certains champs d'activité (cf. Becker 2003).

### **Efficacité des différents instruments**

L'*analyse sectorielle* occupe une place très importante, cet instrument devant servir avant tout à aborder les évolutions et tendances sectorielles émergentes. Il s'agit avant tout d'établir de quelle façon un secteur et les structures de l'emploi au sein de ce dernier se sont modifiés en l'espace d'une période de temps définie (cf. tableau 1). Elle permet de cerner les évolutions tendanciennes, l'importance de secteurs d'activité individuels, les innovations dans le domaine des techniques et dans celui de l'organisation du travail, ainsi que d'autres aspects pertinents. Pour pouvoir dégager des évolutions et tendances futures, l'analyse sectorielle appliquée à la reconnaissance précoce a été élargie à deux points d'investigation supplémentaires:

- l'investigation de domaines de recherche innovants et
- l'analyse de programmes innovants de formation continue à dominante sectorielle.

Tableau 1. Instruments de la sociologie des professions appliqués à la reconnaissance précoce des besoins de compétences

Niveau	Instrument	Objectif	Méthodes
Structures de l'emploi et structures sectorielles, effets transversaux	<b>Analyse sectorielle</b>	Identification des évolutions actuelles, des structures socioéconomiques, des tendances et de la transformation des tâches dans un secteur. Évolution des techniques et de l'organisation du travail à l'avenir.	Recherche documentaire (enquêtes réalisées par des instituts scientifiques, des associations, des syndicats); sondages auprès d'interlocuteurs clés; analyse de l'offre en programmes de formation continue; analyse des activités et des résultats de la recherche dans le secteur (universités, instituts de recherche indépendants, instituts de recherche propres aux entreprises).
Postes de travail dans l'entreprise, processus de travail, formes d'organisation du travail et des entreprises, structures de l'entreprise, fonctionnement global	<b>Études de cas</b>	Exploration détaillée du travail qualifié, de ses facteurs d'influence et de son évolution. Évolution des entreprises et de leur organisation.	Observation du travail; entretiens semi-structurés avec des gens du métier; consultations d'experts à tous les niveaux; visites d'entreprises.
Compétences appliquées à des processus d'activité et de travail orientés vers l'avenir.	<b>Étude des processus de travail</b>	Identification de tâches et de contenus de travail en entreprise, ainsi que des savoirs objectifs et « secrets » liés au travail qualifié. Conception et aménagement du travail, des techniques, des connaissances, ainsi que de l'organisation du travail et de l'entreprise.	Observation du travail; analyse des tâches de travail; interviews à caractère technique orientées à l'action; consultations d'experts; entretiens techniques.
Importance des tendances identifiées pour une profession. Évolutions attendues à l'avenir.	<b>Ateliers d'experts d'avenir</b>	Identification et structuration de tâches revêtant une grande pertinence pour le travail qualifié. Tendances et pronostics quant au développement des compétences dans des professions choisies.	Remue-méninges; consultation d'experts et discussions en vue de l'élaboration de scénarios avec des experts sélectionnés du secteur, des associations et des syndicats.

Les conclusions de l'analyse sectorielle sont approfondies dans des *études de cas* <sup>(12)</sup> permettant d'établir la manière dont le monde du travail s'est transformé (cf. tableau 1). Au nombre des critères de sélection retenus pour les études de cas, il y a lieu de mentionner:

- l'appartenance à une branche;
- la pertinence de la région économique du site;
- le caractère novateur de l'entreprise (changements et exigences de changement au niveau de l'organisation de l'entreprise et du travail, innovations au niveau des processus, innovations au niveau des produits);
- la dynamique du développement (augmentation du potentiel économique: parts de marché, chiffres d'affaires);
- les entreprises qui se transforment, ou qui sont soumises à des processus de changement; et

<sup>(12)</sup> La façon dont une étude de cas est définie dépend de la tâche spécifique ou du mandat de la recherche. L'étude de cas doit, d'une part, être typique pour un secteur, mais doit aussi, de l'autre, présenter des caractéristiques qui lui sont propres.

- l'éventail des tâches (secteur, «éventail de services», produit, type de production, tâches de montage, relations extérieures).

Pour les études de cas, il importe d'identifier des entreprises révélatrices de tendances. Dans le secteur du recyclage, les entreprises qui se sont révélées probantes étaient celles qui étaient actives dans plusieurs secteurs et qui pouvaient décaler leur activité principale en fonction de la situation du marché, et ce grâce aux différents prix du marché pratiqués pour les matières premières secondaires. Dans le secteur des machines-outils, les entreprises révélatrices de tendances se caractérisaient par le fait qu'elles avaient une structure d'entreprise «ouverte». Celles-ci présentaient alors une forte dynamique de développement.

Une étude de cas se rapporte à une ou à plusieurs entreprises apparentées avec leurs structures et capacités de formation initiale et continue. Une telle étude de cas a pour objectif d'analyser de façon précise les tâches à maîtriser.

Si les résultats de l'analyse sectorielle et des études de cas révèlent qu'en raison de nouvelles influences, machines, lois, etc., les tâches se sont radicalement modifiées au niveau de «l'atelier» et que cette mutation revêt une grande importance pour le secteur, il est nécessaire d'effectuer une analyse approfondie, afin de saisir précisément les effets ainsi induits au niveau des processus de travail. L'instrument utilisé à cet effet est *l'analyse des processus de travail*. Les analyses des processus de travail servent à approfondir les études de cas <sup>(13)</sup>, dans la mesure où elles permettent de mieux dévoiler les connaissances et les savoirs mobilisés pour l'exécution des tâches, les contextes et les processus de travail, de même que les défis qui se posent à la capacité de résolution des problèmes. De telles analyses ont été effectuées afin d'explorer les processus de travail dans les deux secteurs, à savoir le processus de conduite des installations d'une station de compostage intensif et, dans le secteur des machines-outils, le processus de prototypage rapide <sup>(14)</sup>.

Dans le souci de préciser la validité des résultats empiriques, des indicateurs heuristiques permettant d'indiquer avec précision où et ce qui se modifie dans un secteur, ont été mis au point. Ils sont qualifiés d'indicateurs structurels et sont en partie transposables à d'autres secteurs <sup>(15)</sup>. Le graphique 2 présente sous une forme schématique l'élaboration des indicateurs et leur opérationnalisation sur la base des recherches menées. Il fait clairement ressortir la séquence des différentes étapes. Au cours de la première étape, tous les changements identifiés et l'évolution dans les

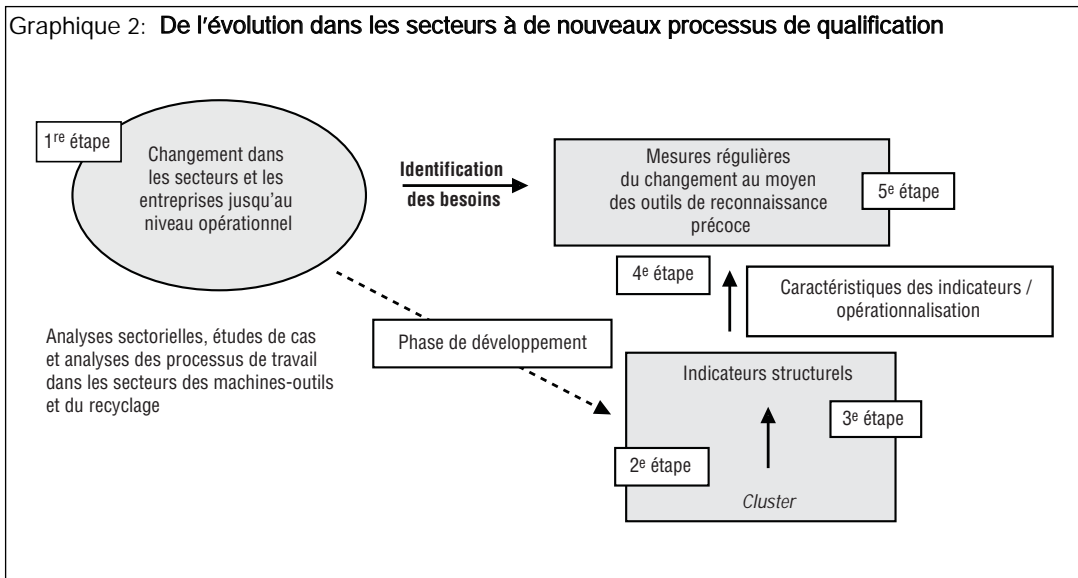
<sup>(13)</sup> Il faut, pour une étude de cas, compter 1 à 1,5 journée dans une entreprise. L'exploration complète de processus de travail sélectionnés dans le cadre d'une telle analyse des processus de travail nécessite généralement 4 à 5 journées de travail.

<sup>(14)</sup> Quatre analyses de processus de travail au total ont été faites dans le cadre du projet, afin d'aborder de façon précise les contenus cités et de mettre cet outil à l'épreuve. Des études de cas et des analyses sectorielles ont été réalisées dans les cinq pays européens.

<sup>(15)</sup> Une recherche documentaire et sur Internet, effectuée par les auteurs, a révélé qu'il n'existait pas, pour les indicateurs, de conception appropriée en vue de l'identification des besoins en formation professionnelle. Les indicateurs mentionnés dans les ouvrages sociologiques poursuivent d'autres buts.

secteurs (jusqu'au niveau du travail qualifié) sont inventoriés dans des listes. Au cours de la deuxième étape, tous les changements identifiés dans la première étape sont structurés et regroupés en *clusters*. Des structures en *clusters* n'existant pas pour cet usage, elles ont été créées en recourant à des considérations de plausibilité, le principal critère étant que les changements, c'est-à-dire la transformation des tâches, devaient être reconnaissables. Ce critère s'applique également aux indicateurs structurels qui se concentrent sur des paramètres qui caractérisent les mutations structurelles (cf. Haas 2002).

L'affectation et la déduction des indicateurs à partir des changements ainsi identifiés sont effectuées au cours de la troisième étape. La quatrième étape est consacrée à l'opérationnalisation des indicateurs. La panoplie d'indicateurs mise au point doit permettre de mesurer l'évolution des tâches dans les secteurs à l'avenir (5<sup>e</sup> étape).



Les indicateurs sont opérationnalisés et évalués avant d'être utilisés, afin de pouvoir mettre le changement en évidence grâce à eux. Opérationnaliser signifie ici préciser ce qui a changé dans les entreprises, dans l'environnement technique, au niveau des services, etc., et qui peut, de ce fait, déboucher sur de nouveaux profils de qualification pour les ouvriers qualifiés.

Dans l'ensemble, 31 indicateurs et 10 *clusters* ont pu être dégagés pour le secteur des machines-outils <sup>(16)</sup> (cf. tableau 2).

<sup>(16)</sup> La méthode servant à l'élaboration des indicateurs est présentée dans Windelband/Spöttl (2003b).



Le fait que des indicateurs aient été développés par référence à deux secteurs a permis de tirer des conclusions intéressantes en ce qui concerne la question de la transférabilité. Étant donné que le projet devait identifier des indicateurs de base <sup>(17)</sup>, qui ont été mis au point à l'appui de recherches empiriques concrètes, les indicateurs ne devaient pas être trop détaillés. Il est avantageux, pour la description du changement, de formuler les indicateurs à un niveau d'abstraction qui, quant à lui, ne doit pas être trop général pour que la référence au contexte puisse être assurée, mais qui, en même temps, ne doit pas non plus être trop détaillé. Si ces indicateurs étaient trop détaillés, ils ne pourraient plus être utilisés pour saisir les tendances émergentes. Ce qui importe dans ce contexte, c'est que les indicateurs puissent être opérationnalisés. Quand c'est le cas, il est possible d'identifier les changements avec une précision suffisante. Les indicateurs opérationnalisés ne se rapportent pas exclusivement à un secteur et peuvent ainsi être transposés à d'autres secteurs.

Il convient cependant de relever que les divers indicateurs concrets ne se réfèrent pas au même contexte sectoriel spécifique. Le contexte qui est finalement décrit au niveau d'opérationnalisation d'un indicateur

Tableau 2. Indicateurs structurels et leur opérationnalisation pour le secteur des machines-outils (extrait)

Cluster	Indicateurs structurels	Opérationnalisation pour le secteur de la construction mécanique / des machines-outils
<b>Organisation du travail</b>	Structures organisationnelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Changements au niveau des structures organisationnelles (p.ex., «dégraissage de la production», activités de projet);</li> <li>• davantage de structures plus aplaties;</li> <li>• diffusion de nouveaux modèles d'organisation du travail (groupes ou travail en équipes).</li> </ul>
	Structures de responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déplacement des structures de responsabilité;</li> <li>• transferts vers les secteurs de responsabilité;</li> <li>• augmentation ou diminution de la responsabilité au niveau de «l'atelier».</li> </ul>
<b>Technologie</b>	Diffusion des TIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accroissement des installations à haute intensité de TIC telles que SPS / CNC / CAD / CAM dans les installations de production / processus de fabrication / instruments de mesure pour le contrôle de la qualité;</li> <li>• mise en œuvre dans de nouveaux champs d'activité.</li> </ul>
	Techniques de production	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diffusion des installations d'usinage au laser, techniques de formage d'une grande précision dimensionnelle, robotique, techniques de coupe (p. ex., découpage au jet d'eau, coupage au laser), systèmes à entraînement direct linéaire, techniques de mesure (p.ex., technique de mesure au laser), cinématiques parallèles et autres techniques de production nouvelles.</li> </ul>
	Produits	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nouveaux produits innovants (avec service complet);</li> <li>• évolution des prix des machines;</li> <li>• utilisation de nouveaux matériaux (matières synthétiques, céramique);</li> <li>• nouvelles offres de services (téléservices, conseil, formations).</li> </ul>

peut varier d'un secteur à l'autre. L'avantage qui réside malgré tout dans une telle transférabilité est qu'il est possible, à l'aide d'indicateurs identiques, de décrire des changements intervenant dans différents secteurs, ce qui a pour effet de considérablement accroître la transparence des évolutions décrites. Dans le cas présent, les indicateurs ont été élaborés par référence aux recherches conduites dans le secteur des machines-outils et ont été ensuite transférés au secteur du recyclage. Il a été possible, après le processus d'opérationnalisation itératif, habituel dans de tels cas, de mettre au point un ensemble d'indicateurs appropriés pour les deux secteurs, qui fera probablement l'objet d'un processus dynamique de développement. On a cependant constaté que les indicateurs mis au point convenaient pour les deux secteurs, bien qu'ils se caractérisent par des structures différentes.

Dans le cas d'une différenciation plus poussée, on ne peut exclure malgré tout qu'un noyau d'indicateurs conserve sa validité pour tous les secteurs, ou pour plusieurs d'entre eux. En revanche, d'autres indicateurs seront probablement soumis à une forte dynamique et se modifieront sans cesse. Un avantage essentiel des indicateurs identifiés par référence à un secteur est qu'ils permettent de décrire de façon relativement précise des développements qui revêtent une grande importance pour les mesures de qualification précoces.

Les résultats des recherches montrent très clairement que si les outils de la sociologie des professions permettent de décrire des processus de travail réels au sein d'entreprises, des structures d'entreprises et l'évolution des entreprises, ils ne permettent guère, voire pas du tout, de se prononcer sur des évolutions s'inscrivant dans un horizon temporel de plus de cinq ans. C'est pour cette raison que l'instrument des «ateliers d'avenir» entre experts a été repensé au sein de l'équipe du projet.

Lors d'un tel atelier d'experts d'avenir<sup>(18)</sup>, les résultats identifiés au moyen des méthodes empruntées à la sociologie des professions ont été transcrits, avec le concours d'experts sectoriels (représentants de la bvse<sup>(19)</sup> et de la VDMA<sup>(20)</sup>, représentants d'entreprises) et d'interlocuteurs clés (comité consultatif du projet, experts en formation professionnelle de l'Institut fédéral de formation professionnelle, experts européens)<sup>(21)</sup>, sous

---

<sup>(17)</sup> Des indicateurs transversaux, tels que des tendances internationales ou des développements macroéconomiques par exemple, n'ont pas été spécialement mis au point, étant donné que d'autres institutions de recherche telles que l'IAB (*Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* - institut de recherche sur le marché de l'emploi et les métiers en Allemagne) se consacrent spécialement à ces thèmes depuis plusieurs années. Quand ces évolutions sont importantes pour le secteur faisant l'objet de la recherche, les résultats sont pris en compte dans l'analyse.

<sup>(18)</sup> Quatre ateliers d'experts d'avenir ont été organisés conjointement avec les partenaires du projet, des experts et le comité consultatif.

<sup>(19)</sup> *bvse - Bundesverband Sekundärrohstoffe und Entsorgung e.V.* (association fédérale des opérateurs dans le secteur des matières secondaires et de l'élimination)

<sup>(20)</sup> *VDMA - Verein Deutscher Maschinen- und Anlagenbau e.V.* (association fédérale des industries de la construction mécanique et de la construction d'équipements)

forme de scénarios en vue de l'élaboration de profils professionnels pour l'avenir. Les interlocuteurs clés retenus se caractérisaient notamment par leurs connaissances sur:

- les évolutions et tendances émergentes dans le secteur,
- les processus de changement dans l'entreprise,
- la transformation des tâches dans le secteur,
- les nouvelles stratégies de qualification dans le secteur,
- les stratégies de formation professionnelle en Europe.

L'avantage d'un tel atelier est que des interlocuteurs clés et des décideurs issus d'associations professionnelles, d'entreprises et du secteur de la formation professionnelle se retrouvent autour d'une même table pour délibérer sur des scénarios de profils de qualifications, de profils professionnels et d'autres modèles de compétences.

## Résultats du projet

L'utilisation de cette méthodologie de recherche dans certains pays partenaires a permis d'aborder les changements au niveau du travail qualifié dans les deux secteurs considérés et de les interpréter dans une optique orientée vers l'avenir <sup>(22)</sup>.

Au cours des dernières années, le profil de compétences dans le secteur du recyclage s'est considérablement modifié en Europe, de façon générale et à des niveaux différents dans les divers pays. Cela s'explique avant tout par une densité réglementaire croissante dans la gestion des matières premières secondaires. Aux Pays-Bas, en Autriche et en Allemagne, les personnes employées dans le secteur se trouvent confrontées à de nouvelles prestations de services, comme, par exemple, la prise en charge de matériaux usagés (déchets), leur contrôle pour déterminer s'ils contiennent des substances nocives et le contrôle de documents relatifs aux déchets (justificatifs d'élimination, bordereaux d'accompagnement), ainsi que des documents de passation d'ordre. Le travail est aujourd'hui organisé de telle sorte que même des ouvriers qualifiés sont en mesure de conseiller les clients sur les documents d'accompagnement à fournir, ainsi que sur l'état souhaité des matières livrées en termes de triage et d'emballage. Les clients sont informés sur les possibilités qui existent afin d'éviter, de valoriser

---

<sup>(21)</sup> La participation des décideurs politiques n'est pas seulement requise au stade des ateliers d'experts d'avenir, le groupe cible devant être intégré à l'enquête dans le cadre de l'exploration sectorielle. Lors de son utilisation future, l'instrument devrait s'accompagner d'une évaluation du processus afin d'assurer que les résultats sont réinjectés en permanence dans le secteur et au niveau politique.

<sup>(22)</sup> L'approche de recherche et les méthodes se focalisent sur les changements dans le monde du travail. Les résultats peuvent alors, en fonction des conditions d'ensemble rencontrées sur le terrain, être transférés dans les systèmes de formation professionnelle visant à assurer les processus de qualification.

et d'éliminer les déchets. Conformément aux désirs exprimés par leur clientèle, les entreprises proposent des services adaptés aux besoins des clients.

La tendance vers des systèmes toujours plus automatisés, avec une diffusion TIC parfois très forte, se manifeste également dans ce secteur et tend à modifier la gamme des tâches confiées au personnel dans les systèmes de recyclage. Dans ce contexte, la capacité de procéder à des dépannages et réparations joue un rôle croissant. Cela suppose de la part du personnel des aptitudes techniques de base et beaucoup d'expérience pour pouvoir apprécier le «comportement» des installations en cas de dérangement et éliminer les défaillances de manière logique et cohérente. Il est de plus en plus important pour les opérateurs de bien comprendre le mode de fonctionnement des installations, mais il est plus important encore qu'ils aient les compétences nécessaires pour analyser et éliminer les causes de défaillances. Pour pouvoir procéder à des dépannages ou, mieux encore, éviter les pannes, l'opérateur doit posséder certaines connaissances concernant les processus et modes de fonctionnement.

Ces évolutions et les changements en résultant au niveau des tâches à accomplir mettent en évidence la nécessité d'initiatives de développement des compétences pour le secteur: on peut envisager, par exemple, l'élaboration de profils professionnels et leur mise en application, ou encore la mise au point de nouveaux concepts de développement des compétences.

De nouveaux enjeux et défis ont également été identifiés dans le second secteur soumis à analyse, celui des machines-outils. Les changements substantiels qui interviennent dans les entreprises conduisent à de nouvelles stratégies décentralisées au niveau inférieur de la hiérarchie et du marché du travail. Il en résulte, pour les ouvriers qualifiés, de nouveaux défis de types divers:

1. un comportement apte à soutenir les processus fonctionnels doit exister ou être développé;
2. une transparence optimale dans l'exécution des tâches est d'une importance capitale;
3. une «aptitude au management» est nécessaire pour garantir le bon déroulement des processus et gérer de façon autonome les tâches imparties;
4. outre la maîtrise des tâches techniques concrètes, il est essentiel d'avoir également des compétences en ce qui concerne la coopération, l'organisation, la planification, etc.;
5. une amélioration continue de la qualité doit être assurée grâce à un sens réel de la qualité et à une réflexion personnelle sur le travail réalisé;
6. l'organisation des processus de production doit aider à promouvoir les innovations au niveau des processus et des produits.

Il est clair qu'une modification des profils de compétences existants est

nécessaire car les profils professionnels s'appuient encore souvent sur des technologies traditionnelles et des tâches désormais disparues.

Cet aperçu sommaire des résultats met en évidence la nécessité de réfléchir à un changement ou un remaniement des profils de compétences dans les deux secteurs en Europe. Dans des ateliers d'avenir organisés avec les partenaires du projet, les experts des secteurs et des interlocuteurs clés issus de différents pays européens, il s'agissait donc d'élaborer des scénarios pour de futurs profils professionnels et de compétences européens <sup>(23)</sup>. Plutôt que d'affirmer que ces profils doivent s'appliquer au pied de la lettre, il a été retenu ce qui suit:

- ils contribuent à préparer à des évolutions futures pouvant intervenir dans le secteur,
- ils livrent des idées directrices pour des profils professionnels orientés vers l'avenir, et
- ils mettent en lumière un vaste spectre d'évolutions émergentes, afin d'aider les partenaires sociaux dans l'élaboration de profils professionnels modernes.

Au total, sept scénarios professionnels à dimension européenne ont été élaborés: cinq scénarios pour le secteur des machines-outils et deux pour celui du recyclage <sup>(24)</sup>.

## Synthèse

L'approche sociologique de reconnaissance précoce des besoins de compétences mise au point est basée principalement sur des indicateurs par lesquels les changements dans le secteur et au niveau opérationnel du travail des entreprises peuvent être observés sur le long terme. Ces indicateurs ont été définis sur la base des enseignements tirés des études réalisées. Ils sont perçus comme des points de cristallisation de la reconnaissance précoce.

Ce nouveau système de reconnaissance précoce des besoins de compétences basé sur des indicateurs s'applique à un secteur donné et poursuit un double objectif:

1. recueillir des informations pour le développement de systèmes de formation professionnelle et pour la définition de profils professionnels et de compétences, et
2. contribuer à l'établissement de pronostics sur les besoins de compétences dans différentes catégories socioprofessionnelles.

---

<sup>(23)</sup> Les scénarios identifiés ne sont perçus ni comme des pronostics se référant à des informations quantitatives sur le passé et le présent, ni comme des visions utopiques sans lien avec la réalité. Ils s'appuient sur les résultats d'investigations sectorielles.

<sup>(24)</sup> Ces sept scénarios professionnels ont été décrits de façon détaillée par Spöttl/Windelband (2003).

Concernant la collecte d'informations pour l'aménagement de processus de formation professionnelle et la définition de profils professionnels, les auteurs proposent les instruments suivants: analyse sectorielle (analyse des structures du secteur et de l'emploi, évolutions actuelles et attendues dans le secteur), études de cas (analyse de postes de travail dans les entreprises, processus d'activité et de travail) et analyses des processus de travail (identification des connaissances et compétences requises pour des tâches opérationnelles orientées vers l'avenir). Afin d'assurer une meilleure prospective des évolutions émergentes, l'instrument de recherche que constitue l'analyse sectorielle a été élargi, afin d'intégrer l'étude de champs de recherche du secteur, l'analyse d'options novatrices de formation continue et l'analyse de foires et expositions et autres manifestations spécifiques au secteur.

L'atelier d'avenir qui a été mis au point au sein du projet a servi à l'identification de tendances sectorielles et de scénarios pour de futurs profils professionnels européens. Les scénarios élaborés dans ce cadre montrent que la formation professionnelle et la politique de la formation professionnelle dans l'industrie et l'artisanat ne sont pas condamnés simplement à réagir. Associée au développement de scénarios, la méthodologie de recherche en sociologie des professions présentée ici permet de discerner très tôt les changements qui se dessinent en Europe et d'y répondre par des propositions pour des profils professionnels européens. Nous voyons là principalement deux chances:

- les experts en matière de formation professionnelle sont perçus comme des concepteurs dans ce domaine;
- une possibilité est ainsi offerte pour s'investir et participer, dans une optique tournée vers l'avenir, à la configuration de la formation professionnelle et des profils professionnels et de compétences en Europe.

Le pragmatisme qui prédomine dans de nombreuses branches et dans certains pays pourrait ainsi être sensiblement maîtrisé et céder la place à une planification européenne à la fois simple et convaincante.

Les indicateurs qui existent déjà, joints à la méthode scientifique de reconnaissance précoce, peuvent aider à identifier de façon plus rapide et plus précise les évolutions auxquelles il faut s'attendre au niveau de «l'atelier» des entreprises d'un secteur. Grâce à cette gamme d'instruments, il est possible de cerner de façon relativement précise les changements intervenant dans les entreprises, y compris au niveau des processus de travail, et de déterminer plus rapidement si des évolutions concernent seulement certaines entreprises et certains secteurs d'activité au sein des entreprises, ou si elles ont une pertinence pour l'ensemble du secteur en Europe. ■

## Bibliographie

- Abicht, L.; Bärwald, H.; Schuster, C. *Trendqualifikationen in der IT- und Multimedia-Branche. Branchenbericht zum Projekt Trendqualifikationen als Basis zur Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen*. Étude de l'institut de sciences sociales isw Halle-Leipzig e.V., soutenue par le ministère fédéral de l'éducation et de la recherche. Halle, 2002.
- Becker, M. *Diagnosearbeit im Kfz-Handwerk als Mensch-Maschine-Problem - Konsequenzen des Einsatzes rechnergestützter Diagnosesysteme für die Facharbeit*. Thèse. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003.
- Blings, J.; Spöttl, G.; Windelband, L. *Qualifizierung für die Kreislaufabfallwirtschaft*. Brême: Donat Verlag, 2002.
- Coles, M. Qualifikationen für die Zukunft. In: Bullinger, H.-J.; Schmidt, S. L.; Schömann, K.; Tessaring, M. (dir.) *Früherkennung von Qualifikationserfordernissen in Europa*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003, p. 53-69.
- Commission européenne. *Lignes directrices pour la croissance et l'emploi (2005-2008). Communication de la Commission européenne au Conseil européen de printemps*. Luxembourg, 2005. Disponible sur Internet: (<http://europa.eu.int/growthandjobs/>).
- Gatti, M. Vernetzung nationaler Qualifikationsbedarfserhebungen in Italien. In: Bullinger, H.-J.; Schmidt, S. L.; Schömann, K.; Tessaring, M. (dir.) *Früherkennung von Qualifikationserfordernissen in Europa*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003, p. 79-89.
- Gavigan, J.P.; Scapolo, F. Regionale Vorausschau – Entwicklungsstrategien für Zukunftsproben und Validation. *IPTS*, novembre 2001, n° 59, p. 2-6.
- Gidion, G.; Kuwan, H.; Schnalzer, K.; Waschbüsch, E. Spurensuche in der Arbeit – Ein Verfahren zur Erkundung künftiger Qualifikationserfordernisse. In: Bullinger, H.-J. (dir.) *Qualifikationen gestalten – Berufe gestalten*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2000.
- Haas, O. *Indicators in System Reform Projects. Dualsystem-Project, GTZ*. Kuala Lumpur, 2002 (non publié).
- Heidegger, G.; Rauner, F. et al. *Berufe 2000 - Berufliche Bildung für die industrielle Produktion der Zukunft*, Düsseldorf, 1989.
- Leney, T.; Coles, M.; Grollmann, P.; Vilu, R. *Trousse d'outils pour la construction de scénarios*, Luxembourg, 2004 (Cedefop Dossier series, 7).
- Mulders, M. *The Curriculum Conference. Evaluation of a Tool for Curriculum Content Justification*. La Haye: Proefschrift Enschede, 1992.
- Schmidt, S. L.; Dworschak, B. Neue Qualifikationen aus der Arbeitspraxis – das Forschungsnetz FreQueNz. In: Windelband, L.; Dworschak, B.;

- Schmidt, S. L. (dir.) *Qualifikationen für die Arbeit von morgen erkennen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2004, p. 13-38.
- Spöttl, G. Berufswissenschaftlich ausgerichtete Qualifikationsforschung – ihr Beitrag zur Curriculumforschung. In: Fischer, M.; Heidegger, G.; Petersen, W.; Spöttl, G. (dir.) *Gestalten statt Anpassen in Arbeit, Technik und Bildung: Festschrift zum sechzigsten Geburtstag von Felix Rauner*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2001, p. 258-277.
- Spöttl, G.; Windelband, L. Europäisch ausgerichtete Szenarien für Qualifikations- und Berufsprofile. *Papier 3, biat-Reihe Nr. 13*, Flensburg, 2003.
- Tessaring, M. Die Identifizierung künftiger Qualifikationserfordernisse. Aktivitäten und Ansätze für eine europäische Zusammenarbeit. In: Bullinger, H.-J.; Schmidt, S. L.; Schömann, K.; Tessaring, M. *Früherkennung von Qualifikationserfordernissen in Europa*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2003, p. 347-370.
- Wilson, R.; Lindley, R. *Pan-European Forecasts. Feasibility Workshop on European skills needs forecasting*. Pafos, octobre 2005. Disponible sur Internet: <http://www.trainingvillage.ge/etv/Projects-Networks/skills-nets/>.
- Windelband, L. *Früherkennung des Qualifizierungsbedarfs in der Berufsbildung – Entwicklung eines indikatorgestützten Früherkennungssystems für Qualifikationsbedarf zur Gestaltung domänenbezogener Berufsbilder und beruflicher Bildungsprozesse*. Thèse de doctorat. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2006 (en cours d'impression).
- Windelband, L.; Spöttl, G. Forschungshandbuch – Instrumente zur Früherkennung von Qualifikationsbedarf. *Papier 1, biat-Reihe Nr. 17*, Flensburg, 2003a.
- Windelband, L.; Spöttl, G. Indicators for the identification of a need for qualification. *Paper 2, biat-Reihe Nr. 22*, Flensburg, 2003b.
- Windelband, L.; Spöttl, G. Entwicklung von berufswissenschaftlichen Forschungsinstrumenten zur Früherkennung von Qualifikationsbedarf – Leonardo Projekt „EarlyBird“. In: Windelband, L.; Dworschak, B.; Schmidt, S. L. (dir.) *Qualifikationen für die Arbeit von morgen erkennen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2004, p. 39-62.



# Analyse économique de la poursuite d'études des diplômés des filières techniques courtes de l'enseignement supérieur français <sup>(1)</sup>

**Bénédicte Gendron**

Professeur des universités, université de Montpellier III,  
Chercheur au Cerfee, université Montpellier III et chercheur associée au CRA  
CEREQ Île-de-France, Centre d'économie de la Sorbonne, Paris

## RÉSUMÉ

Dans un contexte de forte concurrence sur le marché du travail et dans le système d'emploi, la décision de poursuivre des études, après des études dites «terminales» de l'enseignement technique supérieur court français, doit être distinguée de la décision simple individuelle d'allocation optimale des ressources, postulée par la théorie standard du capital humain. Elle relève bien plus d'un choix stratégique séquentiel et illustre un comportement d'acteur aux prises avec la réalité, sachant agir et réagir à l'évolution de son environnement et aux difficultés induites par l'incertitude, faisant appel à une rationalité tant cognitive que calculatoire. Cet article montre que la poursuite d'études diffère selon les profils des étudiants (par diplômes, spécialités, genre). Elle peut combiner stratégie de formation et/ou stratégie d'employabilité, alliant minimisation des risques (d'échec en filière universitaire) et maximisation des avantages compétitifs.

## Mots clés

Human capital,  
signal theory,  
higher education,  
vocational guidance,  
vocational education  
and training

---

(1) Cet article est extrait d'un ouvrage intitulé *Les diplômés d'un BTS et d'un DUT et la poursuite d'études. Une analyse économique* (Gendron, 2004), dans lequel sont présentés les résultats d'un travail de thèse qui a été primé par le Conseil scientifique de L'université de Paris I Panthéon-Sorbonne et finaliste au Prix de thèse de l'Association nationale des docteurs en sciences économiques et sciences de gestion (ANDESE).

## Introduction

La poursuite d'études dans l'enseignement supérieur devient un phénomène massif et complexe en France, à un point tel qu'elle touche même des filières de formation dites «terminales», telles que les filières de l'enseignement supérieur préparant au Brevet de Technicien Supérieur (BTS) et au Diplôme Universitaire de Technologie (DUT). La poursuite d'études à l'issue de ces filières prend un caractère singulier au regard de la particularité du système d'enseignement supérieur français (annexe 1) <sup>(2)</sup>. En effet, dans bon nombre de pays européens, l'entrée dans des filières courtes à caractère professionnel de l'enseignement supérieur est ouverte et l'université sélective. En France, la configuration est inverse. Les filières courtes à caractère professionnel menant notamment aux BTS et aux DUT opèrent une sélection à l'entrée, alors que l'université engageant à des études longues est libre d'accès à l'ensemble des étudiants titulaires d'un baccalauréat. S'il peut s'agir d'une exception française, celle-ci présente néanmoins un paradoxe. En effet, un nombre de plus en plus grand d'étudiants poursuivent leurs études après l'obtention de ces diplômes et parallèlement, un nombre encore important d'étudiants, qui auraient souhaité suivre des études courtes, se voient inscrits par défaut à l'université et y échouent (Beaud, 2002) <sup>(3)</sup>.

Cette poursuite d'études concernait presque 40 % des diplômés d'un BTS et plus de 60 % des titulaires d'un DUT en 1992 selon les données des enquêtes du Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (Céreq). Aujourd'hui, elle atteint presque 70 % des diplômés DUT en 2005, selon l'assemblée des directeurs d'IUT (ADIUT) et la direction de l'enseignement supérieur (DES). À côté de la logique de formation terminale à finalité professionnelle, se développe donc une logique de poursuite d'études transformant les formations au BTS et au DUT en filières propédeutiques ou en séquence de formation, vers des niveaux supérieurs d'enseignement. Cependant, qu'est-ce qui motive cette poursuite d'études? Pourquoi ces diplômés ayant opté volontairement pour les filières courtes terminales de l'enseignement supérieur en France révisent-ils leur choix initial? D'ailleurs, s'agit-il d'une révision du choix de départ, ou avaient-ils déjà, avant d'amorcer la formation, envisagé cette poursuite d'études? Doit-on voir derrière ces comportements une démarche stratégique, sachant qu'un nombre encore important d'étudiants souhaitent suivre ces formations?

---

<sup>(2)</sup> Nous recommandons aux lecteurs non familiarisés avec le système éducatif français de ne poursuivre la lecture du présent article qu'après avoir lu l'annexe 1. Des compléments d'information sur le système éducatif français sont disponibles à l'adresse suivante:  
[http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047\\_FR\\_FR.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_FR_FR.pdf)  
[http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047\\_FR\\_EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_FR_EN.pdf)

<sup>(3)</sup> La démocratisation scolaire a conduit nombre d'élèves issus des milieux populaires dans les filières les moins légitimes de l'enseignement supérieur, où ceux qui réussiront à en obtenir une certification scolaire découvriront au final son caractère inopérant sur le marché du travail. Cette certification est concurrencée par les formations plus sélectives tant dans l'accès aux emplois privés que dans l'accès aux emplois publics. En découle un processus de déclasserement des espérances, de déception amère qui, à grande échelle, peut être, selon Beaud socialement néfaste.

C'est avec une approche en termes de décision séquentielle que nous avons tenté, dans ce travail de recherche (Gendron, 1997, 2004), d'appréhender ce phénomène. D'un point de vue pragmatique, ce travail s'est attaché à expliquer, d'une part, la décision de poursuite d'études des diplômés du BTS ou du DUT et, d'autre part, à mesurer les conséquences de cette décision sur leur parcours professionnel. Dans cet article, il s'agit plus modestement de s'interroger si la demande d'éducation relève plus d'un choix simple d'allocation optimale des ressources, ou alors d'un choix stratégique <sup>(4)</sup> justifié, dans un contexte de rationnement de l'emploi ou d'étanchéité de certaines positions dans le système d'emploi, par la forte concurrence sur le marché du travail. Précisément, nous rendons compte des déterminants de la poursuite d'études. Pour cela, après avoir décrit les données utilisées et les traitements spécifiques opérés sur ces dernières, nous évoquerons brièvement les hypothèses testées, la méthode d'analyse utilisée et les modèles de régression logistique estimés. Partant de là, nous dégagerons les principaux déterminants de la poursuite d'études des diplômés d'IUT et de STS, d'une part de manière générale et, d'autre part, en fonction des études poursuivies.

## Les déterminants de la poursuite d'études : données, hypothèses, tests et modèles économétriques

### Données mobilisées et hypothèses testées

Les données mobilisées sont issues d'enquêtes nationales du Centre d'études et de recherches sur l'emploi et la qualification (Céreq) portant sur les diplômés d'IUT et de STS de 1988, interrogés en mars 1991 <sup>(5)</sup>. Ces données (cf. Tableau 1, annexe 2) nous renseignent, pour chaque diplômé, sur ses caractéristiques démographiques et socio-économiques,

---

<sup>(4)</sup> La justification théorique d'une approche en termes de « stratégie » ne sera pas développée ici. Pour celle-ci, nous renvoyons le lecteur aux références suivantes en bibliographie: Gendron (1997, 1998, 2004).

<sup>(5)</sup> Ces bases de données anciennes présentent une richesse quant à leur exploitation à un niveau fin. En effet, les bases de données Céreq jusqu'à 1991 ont été constituées à partir d'enquêtes lourdes, qui permettent des analyses fines par filières, par spécialités de diplômés et par genre. L'exploitation de ces bases de données pour ce travail constitue l'originalité et la richesse de cet article, car cela a permis une analyse plus fine des poursuites d'études que ne le permettent les nouvelles générations d'enquêtes comme celles utilisées, par exemple, par Cahuzac et Plassard (1996). Dans cet article, nous montrons que les analyses de Cahuzac et Plassard peuvent se trouver contredites (une tendance à la poursuite d'études vers des enseignements généraux) si on a la possibilité de travailler sur des données plus fines. Ainsi dans notre analyse pouvons-nous distinguer les filières universitaires professionnalisées à l'exemple des filières « maîtrise science de gestion » ou « maîtrise sciences et techniques » des filières universitaires d'enseignement général, ce que ne peuvent faire Cahuzac et Plassard, dans la mesure où toutes les filières dispensées à l'université sont, chez eux, regroupées pour des raisons statistiques en « filières universitaires » et considérées dès lors comme générales. Ainsi, l'utilisation des enquêtes lourdes du Céreq nous ont permis statis-

ses caractéristiques scolaires et son cheminement dans l'enseignement supérieur ou dans le système d'emploi. À partir de ces données, nous tentons de répondre à la question: «qu'est-ce qui détermine la poursuite d'études?». Pour cela, parmi les facteurs pouvant intervenir dans la décision de poursuivre les études à l'issue du BTS ou du DUT, outre la motivation pécuniaire, nous avons fait l'hypothèse que certains facteurs sont liés aux caractéristiques socio-économiques et scolaires de l'étudiant, d'autres aux attentes de l'étudiant en matière d'emploi et des autres caractéristiques de l'emploi que le salaire, mais aussi qu'un bon nombre, et non des moindres, sont à relier aux tensions sur le marché du travail.

Afin d'analyser les déterminants de la poursuite d'étude, des modèles de régression logistique ont été utilisés, afin de distinguer les effets indirects des effets spécifiques des différentes variables pouvant influencer sur la décision de l'étudiant. Les déterminants de la poursuite d'études ont ainsi été modélisés à travers une fonction de décision de poursuite d'études dont les paramètres portent sur les caractéristiques socio-économiques et scolaires des étudiants (leur origine sociale, scolaire, leur âge...), les caractéristiques de l'emploi occupé et les tensions sur le marché du travail.

### **Types de modèle: modèles dichotomiques**

#### *Spécification des modèles retenus*

Le test du premier modèle dichotomique s'effectue sur l'occurrence de l'événement «la poursuite d'études» par rapport à la non poursuite (cf. Tableau 2 et Tableau 3). En outre, un second test a porté sur les différents types de poursuite d'études par rapport à la non poursuite d'études (cf. Tableau 4 et Tableau 5); entre autres, les filières courtes à caractère professionnel de types post-BTS/DUT <sup>(6)</sup>, filière longue à caractère professionnel (type École et Maîtrise Sciences et Techniques...) et filière longue généraliste (type Licence, Maîtrise disciplinaire...). Aussi, la poursuite d'études à l'issue du BTS et du DUT a été étudiée distinctement selon le sexe.

#### *Les traitements spécifiques statistiques sur la population étudiée*

Pour les variables de tensions sur le marché du travail et sur les caractéristiques de l'emploi, nous avons supposé que l'étudiant, pour décider de sa poursuite d'études, se basait sur les informations disponibles

tiement de travailler à un niveau plus fin et de considérer ainsi séparément les filières universitaires «générales» et les filières universitaires à caractère professionnel ou professionnalisant que constituent, entre autres, les MST ou encore les MSG. C'est ce degré de détail qui explique que notre analyse débouche sur une conclusion inverse: à savoir, que les étudiants ont tendance à s'orienter dans leur poursuite d'études vers des enseignements professionnalisants et non vers des enseignements généraux, comme l'amènent à dire les regroupements statistiques de Cahuzac et Plassard.

<sup>(6)</sup> Les formations post-BTS/DUT sont généralement des formations courtes d'un an organisées en alternance (6 mois à l'école, 6 mois en entreprise) et en partenariat avec des entreprises pouvant prendre l'appellation Formation complémentaire d'initiative locale (FCIL). Elles peuvent déboucher sur un diplôme (Diplôme national de technologie spécialisée, DNTS), ou sur une certification locale. Ces formations sont progressivement transformées en licences professionnelles. Pour un développement, voir Gendron (1995).

relatives aux difficultés d'insertion professionnelle et d'évolution de carrière de ses camarades des promotions précédentes. Pour cela, nous avons procédé à une inférence d'information et utilisé à cette fin l'enquête précédente du Céreq portant sur les diplômés de 1984 de l'enseignement supérieur interrogés en 1987. Sur cette population, nous avons calculé des indicateurs de tension sur le marché de travail et d'évolution dans l'emploi, et cela par filières, spécialités, sexes, et académies, que nous avons ensuite imputés aux diplômés de 1988 de même profil, comme «information connue par l'étudiant». Partant de ces modèles, nous avons tenté de saisir les déterminants de la poursuite d'étude en considérant non seulement les caractéristiques individuelles de l'étudiant, mais également en prenant en compte le contexte socio-économique de son environnement.

## Résultats des modèles: les déterminants de la poursuite d'études des diplômés d'IUT et de STS

### Modèles de base: les tendances générales à la poursuite d'études

À partir des modèles logistiques (cf. Tableau 2 et Tableau 3) sur la poursuite d'études en général, les déterminants de la poursuite d'études du point de vue de la signalétique de l'étudiant renvoient aux tendances générales que l'on retrouve traditionnellement dans les travaux sur l'orientation professionnelle <sup>(7)</sup> (Ertul et al., 2000, HCEEE, 2003).

#### *L'influence des caractéristiques signalétiques de l'étudiant sur la poursuite d'études*

La poursuite d'études est le fait des jeunes diplômés n'ayant pas subi d'échec dans leur parcours scolaire antérieur. En effet, la poursuite d'études est plus forte si le diplômé ne présente pas de retard scolaire.

Cet effet est légèrement plus fort pour les jeunes hommes diplômés d'un BTS par rapport aux DUT et à l'inverse pour les femmes diplômées d'IUT par rapport aux diplômées de STS. La poursuite d'études s'inscrirait donc dans un prolongement logique des études dans le système éducatif pouvant pallier leur appréhension à entrer sur le marché du travail, du fait qu'*ils se trouvent trop jeunes pour l'affronter et*

---

(7) Une part du choix de poursuite d'études est déterminée par les variables signalétiques qui ont déjà présidé aux orientations dans l'enseignement supérieur après l'obtention du baccalauréat; entre autres, au choix du BTS ou du DUT. Nous ne développerons pas ce point dans cet article. Pour plus de détails, voir Ertul (coord.), 2000 et le compte rendu de la séance plénière du 9 janvier 2003 du Haut Comité Éducation-Économie-Emploi, DPD, ministère de l'éducation nationale (HCEEE, 2003).

Tableau 2. **Modèle expliquant la probabilité de poursuite des études pour un homme ayant un BTS ou un DUT**

Variables de référence	actives	BTS		DUT	
		coeff.	sign.	coeff.	sign.
constante		-0,75		1,3	
<b>Signalétique individuelle</b>					
Île de France	Sud	-0,24	-	-0,54	--
	Centre	0,11	ns	-0,28	-
	Nord	-0,16	ns	-0,08	ns
	Ouest	-0,19	-	-0,65	--
Retard scolaire	Âge normal	0,93	++	0,72	++
Marié, divorcé	Célibataire	0,64	++	0,55	++
Père non cadre	Père cadre	0,54	++	0,22	+
Mère non active	Mère active	0,14	+	-0,04	ns
Libéré, exempté	Sursitaire	3,48	+++++	4,07	+++++
Bac technique	Bac général	0,25	+	0,73	++
Spécialité tertiaire	Spécialité industrielle	0,69	++	0,73	++
<b>Tension sur le marché du travail</b>					
Part de chômeurs faible	-moyenne	0,22	+	0,24	+
*	-forte	0,11	ns	-0,50	--
Durée totale moyenne de chômage faible	-moyenne	-0,19	-	-0,43	-
*					
	-forte	-0,68	--	-0,22	-
Part de chômeurs de plus de 6 mois avant le premier emploi faible	-moyenne	-0,07	ns	0,21	+
*	-forte	-0,31	-	0,09	ns
<b>Caractéristique de l'emploi</b>					
Salaire>salairé médian *	Salairé<=salairé médian	-0,16	-	0,13	+
Part d'emploi précaire faible	-moyenne	0,48	+	0,33	+
*	-forte	0,72	++	0,20	+
Part de cadre forte					
*	-faible	-0,02	ns	0,39	+
Part d'embauche directe sous CDI forte	-faible	0,17	ns	0,40	+
	-moyenne	-0,14	-	0,53	++

Source: Données Céreq, Traitement Céreq-Laboratoire d'économie sociale.

\* en mars 1987; ns: non significatif au seuil de 5 %. Paires concordantes BTS et DUT: 75,7 % et 82,3 %. Mode de lecture: Dans le tableau 2, les coefficients supérieurs à zéro signifient que la propension à poursuivre des études est plus forte dans l'occurrence de la variable de la seconde colonne par rapport à la première. Aussi, ce résultat n'est-il significatif que s'il comporte les signes+ («ns» étant «non significatif» et <0 voulant dire «moins forte»). Exemple de lecture: Pour l'ensemble des étudiants hommes, la propension à poursuivre des études est plus forte lorsqu'il n'y a pas retard scolaire. Ce résultat est significatif pour les diplômés d'IUT et de BTS (++) . Particulièrement, la propension à poursuivre des études est plus forte pour un étudiant homme ayant un BTS en «âge normal» (0,93) par rapport à l'étudiant qui accuse un retard scolaire. Il en va de même pour les étudiants hommes d'IUT (0,72), mais dans une moindre mesure que ceux diplômés d'un BTS.

*pas suffisamment armés* <sup>(8)</sup> en retardant la sortie du système éducatif et en leur permettant d'ajouter *d'autres cordes à leur arc* <sup>(9)</sup> (Gendron, 1995, 2005).

La propension à poursuivre des études est plus forte parmi les bacheliers de l'enseignement général que parmi ceux de l'enseignement technique. La poursuite d'études étant déjà plus forte à l'issue du baccalauréat général que technique, cette distinction se retrouve à l'issue du BTS et du

<sup>(8)</sup> Propos recueillis auprès d'un proviseur lors d'enquêtes menées sur les formations complémentaires d'initiative locale (Gendron, 1995).

<sup>(9)</sup> *Idem*. Propos recueillis auprès d'un professionnel.

Tableau 3. **Modèle expliquant la probabilité de poursuite des études pour une femme ayant un BTS ou un DUT**

Variables de référence	actives	BTS		DUT	
		coeff.	sign.	coeff.	sign.
constante		-0,44		0,07	
<b>Signalétique individuelle</b>					
Île de France	Sud	0,63	++	-0,4	-
	Centre	0,09	ns	-0,43	-
	Nord	0,24	+	-0,73	--
	Ouest	-0,41	-	-0,36	-
Retard scolaire	Âge normal	0,72	++	0,82	++
Mariée, divorcée	Célibataire	1,23	+++	1,24	+++
Père non cadre	Père cadre	0,57	++	0,48	+
Mère non active	Mère active	0,13	+	-0,03	ns
Bac technique	Bac général	0,62	++	0,67	++
Spécialité industrielle	Spécialité tertiaire	0,17	+	0,40	+
<b>Tension sur le marché du travail</b>					
Part de chômeurs faible	-moyenne	-1,13	---	0,61	++
*	-forte	-0,39	-	0,16	ns
Durée totale moyenne de chômage faible	-moyenne	0,81	++	0,32	+
*					
	-forte	1,64	+++	-0,49	-
Part de chômeurs de plus de 6 mois avant le premier emploi faible	-moyenne	-0,83	--	0,12	ns
*	-forte	-0,73	--	-0,17	ns
<b>Caractéristique de l'emploi</b>					
Salaires > salaire médian *	Salaires <= salaire médian	0,15	+	0,29	+
Part d'emploi précaire faible	-moyenne	-0,43	-	0,32	+
*	-forte	-0,18	ns	0,71	++
Part de cadre forte					
*	-faible	-0,18	-	-0,27	-
Part d'embauche directe sous CDI forte	-faible	0,18	+	0,004	ns
	-moyenne	0,54	++	-0,16	ns

Source: Données Céreq, Traitement Céreq-Laboratoire d'économie sociale.

\* en mars 1987.

ns: non significatif au seuil de 5 %. Paires concordantes pour les BTS et les DUT: 71,1 % et 70,9 %. **Mode de lecture:** Dans le tableau 3, les coefficients supérieurs à zéro signifient que la propension à poursuivre des études est plus forte dans l'occurrence de la variable de la seconde colonne par rapport à la première. Aussi, ce résultat n'est-il significatif que s'il comporte les signes+ («ns» étant «non significatif» et <0 voulant dire «moins forte»). **Exemple de lecture:** Pour l'ensemble des étudiantes, la propension à poursuivre des études est plus forte lorsqu'il n'y a pas retard scolaire. Ce résultat est significatif pour les diplômés d'IUT et de BTS (++) . Particulièrement, la propension à poursuivre des études d'une diplômée d'un BTS est plus forte si elle est en «âge normal» (0,72) du point de vue scolaire, par rapport à l'étudiante qui accuse un retard scolaire. Il en va de même pour les étudiantes d'IUT (0,82), mais dans une plus forte mesure que celles diplômées d'un BTS; soit l'opposé observé chez leurs homologues masculins (tableau 2).

DUT. Cette dernière est cependant moins forte pour les hommes titulaires d'un BTS. Les études seraient suivies sans rupture et toute rupture limiterait ainsi la reprise d'études. En effet, quelle que soit la filière, la propension à poursuivre des études est d'autant plus grande que l'étudiant est sursitaire. À l'inverse, le service militaire provoque un effet de rupture dans le processus de formation.

Les diplômés qui poursuivent sont plus souvent célibataires. Le fait d'être marié (ou d'avoir été marié, ou vivant maritalement) pour l'étudiant implique de pouvoir subvenir à un certain nombre de charges financières liées à

la vie en couple, et ce d'autant plus lorsqu'il y a des enfants. Dans cette situation, la poursuite d'études s'avère plus difficile comparativement à l'étudiant célibataire, pour qui la poursuite d'études s'inscrit dans le même contexte que celui des années antérieures. Ce facteur joue d'autant plus pour les femmes.

La poursuite d'études est différenciée selon l'académie d'obtention du BTS ou DUT. La propension à poursuivre est plus forte pour les femmes diplômées d'un BTS dans le sud et le nord de la France, par rapport à l'Île-de-France. À l'inverse, la poursuite d'études est moins fréquente pour les autres diplômées, quelle que soit la zone d'obtention du diplôme par rapport à l'Île-de-France. Cela peut s'expliquer par le fait que la région Île-de-France, mise en variable référence, est caractérisée par une offre de formation au BTS importante, formant à elle seule déjà plus d'un quart de l'ensemble des diplômés du tertiaire. Dès lors, la probabilité que des passerelles de formation à l'issue de ces formations existent est d'autant plus importante, que la zone en question est une région où l'offre de formation au BTS est très développée.

La poursuite d'études est dans la continuité de la spécialité des études précédentes, l'effet spécialité jouant plus fortement que l'effet filière. En effet, elle est d'autant plus forte pour les hommes qui ont reçu une formation à spécialité industrielle, quelle que soit la filière. Pour les femmes, et ce dans le cas d'une formation à spécialité tertiaire, l'effet joue aussi mais dans une moindre mesure.

L'origine sociale joue un rôle plus important chez les titulaires d'un BTS comparé à leurs homologues universitaires. En effet, la propension à poursuivre des études est plus forte pour les étudiants diplômés d'un BTS lorsque le père occupe un emploi de cadre et que la mère est en activité. Tout se passe comme si l'effet de l'origine sociale venait se substituer à l'effet du «baccalauréat» observé chez les diplômés d'IUT. Là où le baccalauréat influence de manière non négligeable la poursuite d'études des diplômés d'IUT, on trouve l'origine sociale chez les diplômés des STS. Doit-on en déduire que la poursuite d'études serait le fait des étudiants plus aisés chez les diplômés du BTS, au lieu du mérite scolaire chez les diplômés d'IUT? En fait, la poursuite d'études du diplômé de STS ne serait facilitée qu'à la condition d'en avoir les moyens financiers.

#### *L'incidence des informations sur les tensions sur le marché du travail et des caractéristiques de l'emploi occupé sur la décision de poursuite des études*

De manière globale, les conditions d'insertion professionnelle et les caractéristiques de l'emploi sur le marché du travail des diplômés d'un BTS et d'un DUT influencent la décision de poursuite d'études. Définie négativement comme «ni ouvrier, ni cadre» par Lojkine (1992), l'identité de ces diplômés étant éclatée (Kirsch, 1991), les titulaires d'un BTS ou d'un DUT doivent «assumer» leur double position intermédiaire, celle dans le système de formation et celle sur le marché du travail. Du côté du mar-



ché du travail, la tendance à la croissance des exigences en termes de formation et de qualification à l'embauche en France a pour effet d'élever le niveau des diplômés sur le marché du travail. L'étudiant n'est pas sans appréhender son employabilité «potentielle» au regard du devenir de ses camarades sortis précédemment, et «différentielle» en la comparant avec celle des diplômés d'un niveau supérieur - niveau où se joue le passage crucial du statut de la «catégorie profession intermédiaire» à celui de «cadre», où le risque de chômage s'avère être une condition nécessaire mais non suffisante pour justifier la poursuite d'études des diplômés d'un BTS ou d'un DUT; la tendance à la poursuite d'études, qui n'a cessé de progresser, est en effet amorcée bien avant la dégradation de leur insertion professionnelle survenue après 1990 (Martinelli et Vergnies, 1995). La concurrence entre diplômés intermédiaires n'est donc pas sans impact sur la position socioprofessionnelle relative et absolue des diplômés du BTS et du DUT, et sur l'incertitude quant à leurs filières et aux évolutions dans l'emploi; elle participe au phénomène de poursuite d'études. Mais déjà, la conjoncture du marché du travail n'est pas sans impact sur la poursuite d'études, même si celui-ci se différencie selon les profils.

La propension à poursuivre les études quelle que soit la filière ou le sexe (à l'exception des femmes diplômées d'un BTS) est d'autant plus forte que la part de chômeurs parmi les diplômés des promotions antérieures, trente trois mois après leur sortie du système éducatif, reste importante. Cependant, les femmes, qu'elles soient diplômées d'IUT ou de STS, semblent plus sensibles à la durée totale moyenne du chômage qu'au risque de chômage lui-même. Ainsi, plus la durée du chômage croît, plus la propension des femmes à poursuivre augmente. Les différences entre hommes et femmes sur les variables caractérisant les tensions sur le marché du travail et dans le système d'emploi, peuvent traduire des sensibilités différentes aux variables renvoyant à des perspectives de court ou long termes. Avant de trouver une position stabilisée (Vernières, 1996) dans le système d'emploi, les femmes semblent porter une attention particulière aux indicateurs liés aux conditions d'insertion professionnelle plus qu'aux caractéristiques de l'emploi lui-même. *A contrario*, les préoccupations prioritaires des hommes concernent la stabilité de l'emploi et les possibilités d'évolution de carrière; tout particulièrement, l'évolution vers des emplois de cadres pour les diplômés d'IUT. Outre ces sensibilités, on note des tendances spécifiques entre filières. Ainsi, les diplômés de STS seraient particulièrement sensibles à la rapidité d'accès au premier emploi dans la décision de poursuivre leurs études, alors que, pour les diplômés d'IUT, la stabilité de l'emploi occupé serait plus déterminante.

## Les déterminants de la poursuite d'études des diplômés d'un BTS ou d'un DUT en filières courtes, longues professionnalisées ou longues générales

À partir des modèles logistiques distinguant les types de poursuite d'études (courtes, longues à caractère professionnalisé et longues généralistes), nous mettons en évidence, d'une part, des variables déterminantes de la poursuite d'études selon les types de filières et, d'autre part, des convergences et divergences entre profils d'étudiants (cf. Tableau 4 et Tableau 5).

### *Modèles dichotomiques et déterminants de la poursuite d'études selon les filières d'orientation*

Le choix de modèles dichotomiques pour saisir les déterminants de la poursuite d'études en fonction des filières d'orientation, se justifie par le fait que nous avons supposé que le diplômé en phase de décider de sa poursuite d'études ne l'envisageait pas dans l'absolu, mais dans une orientation plus ou moins définie. La poursuite d'études, pour un grand nombre d'étudiants, à l'exception des indécis, est animée par une motivation particulière qui peut être une spécialisation, une pluricom pétence dans le cadre de formations post-BTS ou post-DUT, l'obtention d'un diplôme de niveau supérieur, et/ou une poursuite d'études combinant à la fois diplôme et spécialisation technique (telles, par exemple, les filières de maîtrise sciences et techniques). Ainsi, l'analyse et les tests ont été effectués sur l'arbitrage «poursuite d'études dans une filière donnée, ou arrêt des études».

### *Influences variables de la signalétique des étudiants selon les types de poursuite d'études*

L'effet «âge» a une incidence plus forte pour les diplômés s'orientant vers des filières à caractère professionnalisé. On retrouve ici l'influence de l'âge normal sur la poursuite d'études déjà observée dans les premiers modèles. Cependant, en spécifiant les types d'études poursuivies, l'impact de l'âge normal est d'autant plus fort pour les hommes diplômés des STS s'orientant en filières longues à caractère professionnalisé et pour les femmes diplômées d'IUT poursuivant en formation courte. L'absence de retard scolaire importe pour les diplômés désireux de se spécialiser, ou de se former à un métier pouvant conduire rapidement à un emploi.

Le choix d'une formation à caractère professionnalisé peut effectivement relever d'une volonté de faire rapidement, ou dans un avenir proche, son entrée sur le marché du travail, alors que celui d'une formation de type généraliste peut traduire une motivation préalable aux études longues, et ce quel que soit le retard pris dans le processus éducatif.

Tableau 4. **Modèle expliquant la probabilité de poursuite des études dans les différentes filières pour les hommes ayant un BTS ou un DUT**

Variables de référence	actives	BTS						DUT					
		Post-BTSF.		L.Prof.F.		L.Géné.		Post-DUTF.		L.Prof.F.		L.Géné.	
		coef.	sign.	coef.	sign.	coef.	sign.	coef.	sign.	coef.	sign.	coef.	sign.
constante		-1,94		-1,77		-2,06		-2,67		-4,71		-1,20	
<b>Signalétique individuelle</b>													
Île de France	Sud	0,30	+	-0,4	-	-0,25	-	-0,66	-	-0,9	--	-0,38	-
	Centre	-0,06	ns	0,61	++	-0,09	ns	0,15	ns	-0,9	--	-0,14	ns
	Nord	-0,19	ns	0,45	+	-0,44	-	0,42	+	-0,62	--	-0,01	ns
	Ouest	0,14	ns	-0,72	--	-0,12	ns	-0,85	--	-1,23	---	-0,26	-
Retard scolaire	Âge normal	0,74	++	1,19	+++	0,72	++	0,75	++	0,93	++	0,63	++
Marié, divorcé	Célibataire	0,77	++	0,66	++	0,51	++	0,13	ns	0,93	++	0,67	++
Père non cadre	Père cadre	0,29	+	0,67	++	0,56	++	0,06	ns	0,48	+	0,13	+
Mère non active	Mère active	0,38	+	-0,14	-	0,22	+	-0,03	ns	0,17	ns	-0,04	ns
Libéré, exempté	Sursitaire	2,10	++++	3,07	+++++	4,16	+++++	0,90	++	4,38	+++++	4,43	+++++
Bac technique	Bac général	0,5	++	0,23	+	0,27	+	0,63	++	0,68	++	0,8	++
Spécialité tertiaire	Spécialité industrielle	-0,29	-	1,68	+++	0,13	ns	-0,07	ns	1,83	+++	0,67	++
<b>Tension sur le marché du travail</b>													
Part de chômeurs faible	-moyenne	0,35	+	-0,20	ns	0,52	++	0,42	+	0,43	+	0,06	ns
	* -forte	-0,92	--	0,52	++	-0,07	ns	-0,25	ns	-0,39	-	-0,64	--
Durée totale moyenne de chômage faible	-moyenne	-0,5	--	0,44	+	-0,34	-	-0,35	ns	-0,17	ns	-0,70	--
	* -forte	-0,65	--	-1,19	---	0,01	ns	-0,62	--	0,40	+	-0,42	-
Part de chômeurs de plus de 6 mois avant le premier emploi faible	-moyenne	0,33	+	-0,52	--	0,07	ns	0,26	ns	0,52	++	0,06	ns
	* -forte	0,17	ns	-1,48	---	-0,04	ns	-0,01	ns	0,60	++	-0,05	ns
<b>Caractéristique de l'emploi</b>													
Salaire>salaire médian *	Salaire<=salaire médian	-0,35	-	-0,14	ns	-0,01	ns	0,29	+	0,04	ns	0,05	ns
Part d'emploi précaire faible	-moyenne	-0,25	ns	1,20	+++	0,34	+	0,10	ns	0,26	ns	0,70	++
	* -forte	-0,16	ns	2,22	++++	0,45	+	0,40	+	-0,54	--	0,52	++
Part de cadre forte	-faible	0,20	ns	-0,54	--	0,17	ns	0,69	++	0,38	+	0,24	+
	*												
Part d'embauche directe sous CDI forte	-faible	0,87	++	-0,45	-	0,19	ns	-0,54	--	1,39	+++	0,32	+
	-moyenne	1,09	++	-1,97	---	0,28	+	0,06	ns	1,25	+++	0,31	+

Source: Données Céreq, Traitement Céreq-Laboratoire d'économie sociale.

\* en mars 1987; ns: non significatif au seuil de 5 %. Paires concordantes pour les BTS: 71,1 %, 85,7 %, 78,1 % et pour les DUT: 69,2 %, 87,1 %, 85,2 %. **Mode de lecture:** Dans le tableau 4 concernant les hommes diplômés d'un BTS ou d'un DUT selon les types de poursuite d'études, les coefficients supérieurs à zéro signifient que la propension à poursuivre des études est plus forte dans l'occurrence de la variable de la seconde colonne par rapport à la première et ce selon la filière de poursuite d'études. Aussi, ce résultat n'est significatif que s'il comporte les signes+ («ns» étant «non significatif» et <0 voulant dire «moins forte»). **Exemple de lecture:** Pour l'ensemble des étudiants hommes, la propension à poursuivre des études est plus forte lorsqu'il n'y a pas retard scolaire et ce quelles que soient la filière de poursuite d'études et le type de diplôme d'origine (DUT ou BTS). Cependant, la propension à poursuivre des études en filière longue professionnalisante est plus forte pour un étudiant homme ayant un BTS en «âge normal» (1,19) par rapport à l'étudiant qui accuse un retard scolaire relativement à d'autres types de poursuite d'études.

Tableau 5. **Modèle expliquant la probabilité de poursuite des études dans les différentes filières pour les femmes ayant un BTS ou un DUT**

Variables de référence	actives	BTS						DUT					
		Post-BTSF.		L.Prof.F.		L.Géné.		Post-DUTF.		L.Prof.F.		L.Géné.	
		coef.	sign.	coef.	sign.	coef.	sign.	coef.	sign.	coef.	sign.	coef.	sign.
constante		-2,44		-0,89		-1,65		-4,05		-2,87		0,15	
<b>Signalétique individuelle</b>													
Île de France	Sud	2,08	+++	1,93	+++	-0,66	---	0,30	ns	-0,67	---	-0,49	-
	Centre	0,49	+	0,60	++	-0,23	-	1,30	+++	-1,2	---	-0,39	-
	Nord	0,07	ns	1,49	+++	-0,60	---	0,48	+	-1,52	---	-0,5	---
	Ouest	0,53	ns	-0,36	-	-0,65	---	-0,44	ns	-0,62	---	-0,39	-
Retard scolaire	Âge normal	0,33	+	0,75	++	0,85	++	1,06	+++	0,75	++	0,89	++
Marié, divorcé	Célibataire	0,52	++	1,05	+++	1,84	+++	0,86	++	1,16	+++	1,33	+++
Père non cadre	Père cadre	0,68	++	0,74	++	0,42	+	0,35	+	0,83	++	0,26	+
Mère non active	Mère active	-0,04	ns	0,09	ns	0,21	+	0,32	ns	-0,04	ns	-0,07	ns
Bac technique	Bac général	0,50	++	0,92	++	0,66	++	0,26	ns	0,46	+	0,88	++
Spécialité industrielle	Spécialité tertiaire	2,87	++++	-2,12	---	0,70	++	2,55	++++	0,31	+	0,63	++
<b>Tension sur le marché du travail</b>													
Part de chômeurs faible	-moyenne	0,01	ns	-2,5	---	-0,17	ns	-0,46	ns	0,64	++	0,75	++
	* -forte	1,39	+++	-0,83	---	-0,03	ns	-0,42	ns	0,24	ns	0,26	+
Durée totale moyenne de chômage faible	-moyenne	-3,14	---	2,56	++++	-0,71	---	2,29	++++	1,55	+++	-0,08	ns
	* -forte	-2,99	---	3,60	++++	-0,29	ns	0,61	ns	0,28	ns	-0,74	---
Part de chômeurs de plus de 6 mois avant le premier emploi faible	-moyenne	1,56	+++	-2,48	-	0,41	+	-0,02	ns	0,19	ns	0,03	ns
	* -forte	1,18	++	-2,24	-	1,29	+++	-0,45	ns	0,07	ns	-0,20	-
<b>Caractéristique de l'emploi</b>													
Salaire>salaire médian *	Salaire<=salaire médian	1,26	+++	0,07	ns	0,18	ns	0,17	ns	0,47	+	0,32	+
Part d'emploi précaire faible	-moyenne	-0,50	---	-0,47	-	-0,44	-	0,41	ns	0,54	++	0,32	+
	* - forte	-3,17	---	0,99	++	-0,53	---	0,57	ns	0,61	++	0,86	++
Part de cadre forte	-faible	-0,44	-	-0,87	---	0,39	+	-0,68	---	0,07	ns	-0,51	--
	*												
Part d'embauche directe sous CDI forte	-faible	-0,48	ns	-0,42	-	0,85	++	-0,81	---	0,14	ns	-0,18	ns
	-moyenne	-0,78	---	0,85	++	0,38	+	-1,11	---	0,31	+	-0,43	-

Source: Données Céreq, Traitement Céreq-Laboratoire d'économie sociale.

\* en mars 1987; ns: non significatif au seuil de 5 %.

Paires concordantes pour les BTS: 75,3 %, 81,5 %, 74,2 % et pour les DUT: 75,4 %, 75,1 %, 72,9 %. **Mode de lecture:** Dans le tableau 5 concernant les femmes diplômées d'un BTS ou d'un DUT selon les types de poursuite d'études, les coefficients supérieurs à zéro signifient que la propension à poursuivre des études est plus forte dans l'occurrence de la variable de la seconde colonne par rapport à la première et ce selon la filière de poursuite d'études. Aussi, ce résultat n'est significatif que s'il comporte les signes+ («ns» étant «non significatif» et <0 voulant dire «moins forte»). **Exemple de lecture:** Pour l'ensemble des étudiantes, la propension à poursuivre des études est plus forte lorsqu'il n'y a pas retard scolaire, et ce quels que soient la filière de poursuite d'études et le type de diplôme d'origine (DUT ou BTS). Cependant, la propension à poursuivre des études en filière courte professionnalisante (post-DUT) est plus forte pour une étudiante ayant un DUT en «âge normal» (1,06) par rapport à l'étudiante qui accuse un retard scolaire par rapport à d'autres types de poursuite d'études. La propension à poursuivre des études en filière longue professionnalisante est semblable pour les titulaires d'un BTS ou d'un DUT au regard de la variable «retard ou non scolaire» (0,75).

L'effet du service militaire conforte le résultat des modèles précédents. Le fait d'être sursitaire influence positivement la poursuite d'études, et cela d'autant plus que l'étudiant envisage des études longues. Ce résultat peut révéler deux types de situation: soit l'étudiant n'avait pas effectué une demande de report, et donc sera confronté, à l'obtention de son diplôme, à la décision de son incorporation ou non. Cette situation justifierait, par exemple, le choix de la poursuite en études courtes dans l'attente de l'incorporation; soit l'étudiant avait préalablement fait une demande de sursis dans l'optique de statuer le moment venu sur son incorporation ou non, s'autorisant ainsi éventuellement à poursuivre, soit l'étudiant avait anticipé sa poursuite d'études (comme, par exemple, dans le cas de l'utilisation des formations aux BTS/DUT comme *pseudo-DEUG* ou comme *pseudo-CPGE*). Ainsi, la situation de sursitaire caractérise fortement la poursuite d'études en filières longues. Pour la poursuite en études courtes, l'influence du sursis est moindre, un bon nombre d'étudiants ayant pu faire le choix d'études courtes dans l'attente de l'incorporation, comme cela a été observé dans de précédentes recherches (Gendron, 1995).

L'orientation de la poursuite d'études diffère selon la spécialité du diplôme. La spécialité «industrielle» ne favorise pas la poursuite d'études courtes au-delà du DUT ou du BTS. Cela peut se justifier par le fait que les offres de formations courtes sont à dominante tertiaire. Ce qui fait que les femmes titulaires d'un BTS ou d'un DUT de spécialité tertiaire s'orientent plus fortement en poursuites d'études courtes. À l'inverse, la poursuite d'études en filière longue professionnalisée est d'autant plus forte, que les hommes sont diplômés d'un BTS ou d'un DUT à dominante industrielle, mais d'autant plus faible qu'il s'agit de diplômées de STS tertiaires.

L'effet académie souligne des effets d'offre en termes de filières d'orientation. La propension à poursuivre des études est conditionnée pour les femmes à l'offre de formation dans l'académie d'obtention du diplôme; particulièrement pour les femmes en poursuite d'études à caractère professionnalisé, et plus encore celles diplômées de STS. Ce résultat peut traduire une volonté chez les femmes de poursuivre des études à la condition que cela n'implique pas une grande mobilité géographique (la mobilité jouant peu pour ces diplômées, Martinelli et Vergnies, 1995); un choix de proximité (choix qui confirme celui déjà effectué à l'issue du baccalauréat). À l'inverse, pour les hommes, la variable académie joue très faiblement dans la décision de poursuivre des études par rapport aux autres facteurs. L'effet situation familiale révèle une sensibilité principalement féminine. La propension à poursuivre des études chez les femmes s'avère fortement conditionnée par leur situation familiale (absence ou non de charges familiales). En l'occurrence, le fait d'être célibataire permet aux femmes de poursuivre des études longues. Le fait d'être célibataire joue aussi positivement pour les hommes, quelle que soit l'orientation choisie, mais n'est pas aussi déterminant que pour les femmes.

*Des profils différents selon l'appréhension de la situation du marché du travail et des caractéristiques de l'emploi*

La poursuite d'études traduit de manière générale l'inquiétude de l'étudiant, non seulement quant à son avenir à court terme, mais également quant à la place qu'il occupera dans la hiérarchie socioprofessionnelle durant son évolution de carrière. Cette poursuite d'études peut se justifier par une certaine déconvenue au moment de sa sortie potentielle sur le marché du travail, liée à des perspectives dégradées en terme d'emploi et d'évolution de carrière. Elle peut tenir à la massification du nombre de diplômés sur un marché du travail atone pouvant entraîner un déclassement ou un accès plus difficile à la position attendue à laquelle il aspirait à la fin de sa formation, lors de l'élaboration de son projet professionnel. Sachant cette position fortement «conditionnée» par l'obtention d'un diplôme correspondant (Kirsch et Desgouttes, 1996) et les relais de la formation continue peu existants, ou relativement peu ouverts à son niveau de formation, sa préoccupation en termes d'évolution de carrière sera d'autant plus forte de même que, de ce fait, sa poursuite d'études.

Cependant, les déterminants de la poursuite d'études diffèrent selon l'orientation de cette dernière. Ainsi, la poursuite d'études des diplômés du BTS est essentiellement motivée par l'accès à un premier emploi stable. Leurs homologues universitaires, au-delà de la stabilité de l'emploi, semblent également préoccupés par le salaire et l'évolution dans l'emploi. La distinction de la nature et de la longueur des études poursuivies permet de dégager de manière détaillée certains profils entre hommes et femmes et selon le diplôme d'origine. Les hommes diplômés de STS ou d'IUT en poursuite d'études courtes semblent principalement motivés par les caractéristiques de l'emploi. Les diplômés de STS en poursuite d'études longues à caractère professionnalisé semblent fortement animés par la crainte du chômage et la précarité de l'emploi. La poursuite d'études des diplômés d'IUT, outre la volonté d'accéder directement à des emplois à statut stable, serait motivée par l'évolution dans l'emploi vers des fonctions de cadres. Les diplômés d'IUT ou de STS poursuivant en filières traditionnelles à l'université présentent des motivations semblables, et plus particulièrement des préoccupations relatives aux caractéristiques de l'emploi, en l'occurrence l'accès direct à un emploi sous contrat à durée indéterminée et en outre, pour les DUT, l'évolution vers des fonctions d'encadrement.

Les femmes diplômées d'un BTS poursuivant en études courtes apparaissent particulièrement sensibles aux salaires, mais le risque de chômage importe plus encore dans leur décision. La poursuite en filière d'études courtes masquerait, en fait, la crainte du chômage en retardant leur entrée sur le marché du travail. Pour leurs homologues universitaires, ce n'est pas tant le risque de chômage qui motive la poursuite d'études en filières courtes, mais sa durée. La formation en post-BTS/DUT permettrait ainsi de se spécialiser ou d'acquérir une pluricom pétence, les distinguant, d'une part, sur le marché du travail des autres candidats et

leur permettant, d'autre part, du fait de l'opérationnalité de ces formations, d'accéder à un emploi plus rapidement que si elles avaient arrêté leurs études au niveau BTS ou DUT.

Les femmes diplômées d'un BTS poursuivant en études longues de type généraliste, outre leur volonté d'accéder rapidement à un emploi, semblent motivées par la volonté d'évoluer vers des emplois à statut stable et des fonctions de cadres. Des préoccupations proches motivent leurs homologues universitaires, néanmoins la motivation salariale semble l'emporter chez elles sur la volonté d'accéder au statut de «cadre».

Enfin, les étudiantes en poursuite d'études en filières longues à caractère professionnalisé ne présentent pas les mêmes motivations selon qu'elles sont titulaires d'un DUT ou d'un BTS. La filière d'origine jouerait un rôle particulier dans ce constat. Ainsi, les diplômées d'IUT apparaissent motivées principalement par les caractéristiques de l'emploi (stabilité de l'emploi, salaire), alors que celles de STS sembleraient particulièrement préoccupées par la durée du chômage qu'ont pu connaître leurs camarades sorties des promotions précédentes.

#### *Convergence et divergence entre les différents profils*

Après avoir dégagé les principaux facteurs déterminants de la poursuite d'études pour chaque type de filières, il apparaît des convergences et divergences entre certains profils, selon les caractéristiques individuelles de l'étudiant et selon la situation sur le marché du travail et dans le système d'emploi.

Du point de vue des caractéristiques socio-économiques des étudiants, le fait d'être en âge normal pour les hommes est un facteur d'autant plus important que ces derniers poursuivent en études longues à caractère professionnalisé. Ce comportement de poursuite d'études peut renvoyer à un choix intermédiaire entre celui de différer son entrée sur le marché du travail du fait de l'état de la conjoncture économique, utilisant ainsi de manière délibérée les formations au BTS ou DUT comme des *pseudo-DEUG*. Ce choix intermédiaire d'études longues à caractère professionnalisé peut s'avérer plus difficile s'il n'avait pas été prévu, car il engage dans une nouvelle étape et un nouveau cycle de formation, dans lequel le fait de ne pas présenter de retard scolaire intervient comme variable influente dans la décision. Si l'effet «âge normal» joue aussi positivement pour les femmes, l'effet «situation familiale» prime pour ces dernières. En effet, plus les femmes envisagent des études longues, plus le fait d'être célibataire importe dans la décision. En outre, les hommes et les femmes poursuivant en filières longues à caractère professionnalisé et ce, quelle que soit la filière d'origine, présentent des traits convergents. En effet, leur décision de poursuite d'études longues à caractère professionnalisé est conditionnée, plus que pour les autres orientations, au fait que le père soit cadre. L'activité de la mère, en revanche, en distinguant les filières, n'intervient que de manière faible et seulement pour les hommes diplômés d'un BTS, poursuivant soit en post-BTS ou

soit en filière longue généraliste. Du point de vue de l'impact du baccalauréat général sur la poursuite d'études, celui-ci joue positivement dans tous les cas de poursuite d'études, quel que soit le sexe. Cependant, l'obtention d'un baccalauréat général importe particulièrement pour les diplômés et diplômées d'IUT, plus la poursuite d'études envisagée est longue. Pour les hommes diplômés de STS, il importe lorsqu'ils poursuivent des études courtes et pour le choix des études longues à caractère professionnalisé chez les femmes.

Aussi, les divergences et convergences observées entre profils d'étudiants pour les variables relatives à l'appréhension des tensions sur le marché du travail, d'une part, et aux caractéristiques de l'emploi, d'autre part, ne reflètent-elles pas celles observées pour la signalétique des diplômés. Les motivations des femmes à la poursuite d'études dépendent du diplôme d'origine. Ainsi, les diplômées d'un BTS en poursuite d'études courtes ou longues à caractère professionnalisé sont particulièrement sensibles aux conditions de l'insertion professionnelle. Pour les diplômées d'IUT, ce sont particulièrement les caractéristiques de l'emploi qui motivent la poursuite en études longues à caractère professionnalisé ou général. Si, chez les femmes, le diplôme d'origine est l'élément structurant dans le profil de la poursuite d'études, pour les hommes, ce sont les caractéristiques de l'emploi qui priment et les rassemblent dans la poursuite d'études. Cependant, l'effet «diplôme d'origine» importe au regard de l'incidence du «passage à cadres», quelle que soit la poursuite d'études choisie. Tous sont motivés par la possibilité d'évoluer vers des fonctions d'encadrement. Par ailleurs, on observe des convergences de motivations du point de vue du choix de la poursuite d'études longues. Quelle que soit la nature des études longues poursuivies, les diplômés d'IUT ou de STS partagent la même volonté d'accéder à des emplois stables. Cependant, ceux poursuivant en études longues à caractère professionnalisé sont attachés en plus au risque de chômage. En revanche, les diplômés poursuivant des études courtes se caractérisent par des traits divergents. Les diplômés d'un BTS, en prolongeant d'une année supplémentaire leurs études, recherchent à accéder directement à un emploi à statut stable, alors que la poursuite d'études courtes des DUT est animée par le passage au statut «cadre» conditionné par l'accès à un niveau de formation «bac+3» reconnu; d'ailleurs, les premiers diplômes nationaux de techniciens spécialisés (DNST) sont apparus principalement à l'issue des post-DUT et non des post-BTS (Gendron, 1995) <sup>(10)</sup>.

---

<sup>(10)</sup> Tout comme la création récente de licences professionnelles est du ressort des universités. En effet, la licence professionnelle est délivrée par les universités, seules ou conjointement avec d'autres établissements publics d'enseignement supérieur, habilités à cet effet par le ministre chargé de l'enseignement supérieur



## Conclusion

Pour résumer, il ressort des modèles de régression sur la poursuite d'études en général que plus les étudiants ont des anticipations pessimistes sur la situation du marché du travail, plus ils poursuivent leurs études et ce d'autant plus qu'ils ont obtenu préalablement un baccalauréat général, qu'ils sont issus d'un milieu aisé et qu'ils n'ont pas subi de rupture dans leur cursus scolaire ou d'échec scolaire; ces tendances rejoignent celles mises en évidence par Cahuzac et Plassard en 1996. En revanche – et c'est là l'apport original de cet article –, des distinctions s'opèrent lorsque l'on spécifie la nature et la longueur des études poursuivies. En effet, l'analyse des déterminants de la poursuite d'études selon les filières de poursuite, à partir de la base de données retenues dans mes travaux (enquête Céreq de 1991), permet de spécifier les déterminants en fonction de la longueur et de la nature des études poursuivies, ce qui n'était pas possible avec les données utilisées par Cahuzac et Plassard (1996). C'est en cela que ce travail trouve toute son originalité et c'est cela surtout qui explique que nos conclusions divergent de celles proposées par Cahuzac et Plassard. En effet, alors que ces deux auteurs se demandaient «si le mouvement de poursuite d'études, articulé en majeure partie sur des filières universitaires, ne s'inscrit pas dans le cadre d'un glissement en faveur des formations générales <sup>(1)</sup>», la distinction des filières de poursuite d'études dans nos modèles permet de tirer une conclusion inverse quant aux poursuites d'études des étudiants, à savoir, la tendance à poursuivre vers des filières à caractère professionnalisant. En effet, les comportements de poursuite d'études vers des filières professionnalisantes se voient encore confortés par les comportements actuels des étudiants et cela à tous les niveaux (avec la création des licences professionnelles et des masters professionnels). Ainsi, au vu des modèles logistiques spécifiques, se dégagent deux principaux profils de poursuite d'études. Les poursuites d'études techniques courtes (type post-BTS ou post-DUT) répondent à des préoccupations de court terme comme l'insertion professionnelle, alors que la poursuite d'études en formation longue générale serait motivée par l'emploi occupé et les perspectives d'évolution de carrière, à savoir la proba-

---

<sup>(1)</sup> Ces divergences entre nos conclusions respectives peuvent trouver une explication dans les regroupements grossiers des filières de poursuite d'études auxquels Cahuzac et Plassard (1996) ont été contraints, de par la nature de la base de données utilisée. Pour ces auteurs, toutes les filières universitaires de second cycle ont été considérées comme relevant de formation à dominante «générale», alors que bon nombre d'entre elles, dans la poursuite d'études après un BTS et DUT, renvoyaient à des maîtrises en sciences et techniques ou appliquées à un champ professionnel.

Cahuzac et Plassard (1996), p. 11: *Afin de tenter d'évaluer (grossièrement) le processus, des regroupements de formations ont été effectués pour constituer 2 pôles de formations séparés à dominante générale ou professionnelle. Par définition, le pôle professionnel regroupe les filières de l'échantillon initial (IUT, BTS, Ecoles) ainsi que les diplômés professionnels universitaires de 3<sup>e</sup> cycle (DESS); le pôle général comporte tous les autres diplômés universitaires (1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle), et les formations à et par la recherche (DEA, thèse).*

bilité d'accéder à des emplois de cadres. Les diplômés poursuivant en formation longue professionnelle combinent, quant à eux, ces différentes motivations.

Enfin, ces travaux ont tenté de montrer que, dans un contexte de concurrence dans l'emploi, la demande d'éducation relève de décisions séquentielles et stratégiques (entendues comme une réaction stratégique vis-à-vis de la concurrence, ou d'«adversaires» agrégés dans la demande d'emploi d'étudiants de même profil sur le marché du travail), plus que de simples décisions individuelles d'allocation des ressources postulées par la théorie standard du capital humain. En outre, ils mettent en évidence la complémentarité des approches en termes de capital humain et de signalement<sup>(12)</sup> et des investissements de forme<sup>(13)</sup>. Si la formation de base importe, la volonté de se démarquer du détenteur du seul diplôme «bac+2» en poursuivant au-delà, peut renvoyer au souci de se «signaler» doublement auprès de l'employeur potentiel. Déjà, à l'entrée dans la formation initiale, qui est sélective, et ensuite en se démarquant, pour certains, en se spécialisant. Cette volonté de se démarquer prend particulièrement son sens dans le cadre d'un marché du travail français fortement hiérarchisé par les diplômes (Gendron, 2005, 1999).

Aussi, si ces modèles ont tenté d'aborder la poursuite d'études en termes de «stratégie d'employabilité» en étudiant l'impact, sur la décision de poursuite d'études, des difficultés rencontrées par les diplômés d'IUT et de STS sur le marché du travail et dans le système d'emploi, ces modèles n'entendaient-ils pas rendre compte de la «stratégie de formation» qui caractérise une autre face du phénomène de la poursuite d'études. Cependant, des enquêtes monographiques d'approche socio-économique menées auprès de diplômés de BTS en poursuite d'études courtes [non abordées dans cet article, mais développées dans un rapport et dans l'ouvrage (Gendron, 1995, 2004)] ont permis de mettre en évidence cette dimension de «stratégie de formation», renvoyant à l'utilisation de ces filières courtes comme étape de formation (propédeutique, *pseudo-DEUG* ou *pseudo-CPGE*). Cette poursuite d'études relèverait d'un choix stratégique séquentiel, où la décision de poursuite dans ce contexte illustre un comportement d'acteur aux prises

---

<sup>(12)</sup> Si la théorie du capital humain assimile la formation à un investissement facteur de productivité, la théorie du signal de Spence (1973) diffère précisément sur ce point en considérant que l'investissement en formation est plus un filtre révélateur des potentialités de l'individu qu'un indicateur de productivité. Elle part de l'imperfection de l'information des employeurs relative au candidat à l'emploi et considère l'investissement en éducation comme un signal. Ainsi, ne connaissant pas les capacités des candidats à l'embauche, les employeurs vont rechercher tous les signaux que ceux-ci peuvent émettre: en particulier, le diplôme signe des potentialités du candidat tout autant, sinon plus, que son niveau de productivité.

<sup>(13)</sup> Se situant dans le prolongement de la théorie du capital humain et à la frontière du courant conventionnaliste, la théorie des investissements de forme (Thévenot, 1986) considère que la qualification des salariés joue un rôle déterminant dans le fonctionnement du marché du travail, mais dans le cadre d'institutions (normes de classification, grilles de rémunération) qui forgent des systèmes de hiérarchies verticales et d'équivalences horizontales.

avec la réalité, sachant agir et réagir à l'évolution de son environnement et aux difficultés induites par l'incertitude, faisant appel à une rationalité tant cognitive que calculatoire. Par la souplesse qu'elle confère aux stratégies, la décision en séquences (ou par étapes) de l'étudiant permet de jouer mieux encore le double rôle de réducteur d'incertitude et de condition d'optimalité, dans le sens où la rationalité cognitive de l'étudiant autorise la révision, l'adaptation ainsi que l'apprentissage, l'expérience et la maturation de l'acteur dans un environnement mouvant. Ainsi, une approche en termes séquentiels et stratégiques permet d'expliquer cet essor et la diversité des stratégies de poursuite d'études de ces diplômés: comportement combinant stratégie de formation et/ou stratégie d'employabilité alliant minimisation des risques (d'échec en filière universitaire) et maximisation des avantages compétitifs (*via* la valeur ajoutée de la compétence technique et professionnelle dispensée dans les formations de poursuite d'études et son corollaire, le signalement).

Enfin, si cet engouement pour ces filières peut être le reflet du succès de ces formations, en revanche, la progression continue de la poursuite d'études vient remettre en cause leur vocation «terminale» et suscite un certain nombre de réflexions. De manière générale, se trouve posée la question de l'enjeu de l'investissement éducatif et de son signalement et du détournement des politiques éducatives par les stratégies des acteurs, notamment l'effet de sélection à l'entrée dans ces filières qui accueillent finalement de «bons» étudiants aptes à suivre des études longues et dont la propension à la poursuite d'études est relativement forte. En particulier, la structure, l'organisation et le fonctionnement du système d'enseignement supérieur qui, par le jeu de l'offre, alimente également cette poursuite d'études, et les règles du marché du travail en France, ne sont pas sans lien dans la détermination du choix et de la justification des décisions et des choix d'orientation des étudiants. D'ailleurs, du point de vue de l'organisation de l'enseignement supérieur, il serait intéressant de connaître l'impact de la sélection à l'entrée dans ces filières sur la poursuite d'études <sup>(14)</sup> .

Aussi, ces premiers résultats confortent-ils la nécessité de travaux de recherche, de données et d'informations socio-économiques, mais

---

<sup>(14)</sup> ( ) Des travaux menés sur les *Two-Year Colleges* (TYC) des *Community Colleges*, qui sont des filières courtes techniques de l'enseignement supérieur américain, ouvertes à tous, non sélectives et prévoyant la poursuite d'études en *Four-Year Colleges*, ont visé à appréhender l'impact de l'absence de sélection à l'entrée sur la poursuite d'études (Gendron, 2000). Cette recherche a mis en évidence un taux relativement faible de poursuite d'études à l'issue de ces TYC, lié en partie à la non sélection à l'entrée dans ces filières, qui attirent des étudiants réellement motivés par une formation technique courte, et en dépit du fait que la poursuite d'études à l'issue de ces formations est institutionnellement possible et prévue. Ces premiers résultats d'analyse doivent néanmoins être pris avec certaines précautions, comme dans toute tentative de comparaisons internationales, étant donné la différence des contextes socio-économiques et du marché du travail entre les deux pays d'investigation.

aussi psychologiques, sur la façon dont les étudiants prennent leur décision en matière éducative et sur la façon dont ils procèdent pour leur choix d'orientation en fonction de la structure et de l'organisation de l'offre de formation et au regard des attentes et des règles du marché du travail français. Ces travaux, ainsi que ceux sur ce phénomène de poursuite d'études, soulèvent surtout le problème réel de l'orientation professionnelle en France, encore trop peu sérieusement considéré. ■

## Bibliographie

- Altonji, J. G. The demand for and return to education when education outcomes are uncertain. *Journal of Labor Economics*, 1993, vol. 11, n° 1, p. 48-83.
- Arrow K. J. Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 3 juillet 1973, vol. 2, p 193-216.
- Beaud, S. *80 % au bac... et après? – Les enfants de la démocratisation scolaire?* La Découverte, 2003.
- Becker, G. S., *Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special references to education*, Chicago, The University of Chicago Press, 1964, p. 9.
- Cahuzac, É.; Plassard J. M. Les poursuites d'études dans les filières professionnelles de l'enseignement post-secondaire français: l'exemple des BTS, DUT et des Écoles. *Documents Séminaire, Céreq*, 1996, n° 115, p. 279-298.
- Dubar, C. Diplômés de niveau III et population active occupée. *Collection des Études du Céreq*, 1991, n° 60, p. 121-127.

- Duru, M. *La demande d'éducation à l'issue de l'enseignement secondaire, étude longitudinale d'une cohorte de candidats bacheliers*. Thèse d'État en sciences économiques, université de Dijon, 1978, 275 p.
- Épiphané, D.; Hallier P. Les bacheliers dans l'enseignement supérieur. *Documents Observatoire, Céreq*, janvier 1996, n° 113.
- Ertul, S. (dir.) *L'enseignement professionnel court post-baccalauréat (IUT-STS)*, PUF, 2000.
- Gendron, B. Les formations complémentaires d'initiative locale comme forme possible de régulation non marchande de la relation Formation-Emploi dans un espace local. In: Guyot, J-L.; Mainguet C.; Van Haepeeren B. (dir.) *La formation professionnelle continue. Enjeux sociétaux, Éditions De Boeck Université*. Bruxelles: collection Économie, Société, Région. 2005, p. 135-151.
- Gendron, B. *Les diplômés d'un BTS et d'un DUT et la poursuite d'études: une analyse économique*. Sorbonensia oeconomica. Paris: Publications de la Sorbonne, 2004, 261 p.
- Gendron, B. Does strategic behaviour play a part in the demand for education? The problems raised by continued education on completion of a BTS and DUT course in France or a two Year college in the United States. In: *Comparative Vocational Education and Training Research in Europe: Balance and Perspectives*. Cedefop, 2000, p. 189-214.
- Gendron, B. La régulation non marchande de la relation Formation-Emploi dans un espace local. In: *Les Cahiers du G.R.A.T.I.C.E. (Groupe de Recherche et d'Analyse des Théories Institutions et Conventions Économiques)*, n° 17, octobre 1999, Université de Paris XII, Val de Marne, 1999, p. 133-151.
- Gendron, B. Cheminement de formation dans l'enseignement supérieur: l'exemple des diplômés de STS et d'IUT. Une tentative d'analyse des déterminants de la poursuite d'études à l'issue de ces formations. In: *CEREQ Documents, série Séminaire*, n° 141, février 1999, p. 165-188.
- Gendron, B. Le comportement stratégique de la demande d'éducation, le cas de la poursuite d'études à l'issue d'un BTS et d'un DUT. In: *Les politiques sociales catégorielles, Fondements, portée et limites*, L'Harmattan, collection Logiques économiques, 1998, p. 174-195.
- Gendron, B. *D'une stratégie de formation à une stratégie d'employabilité: analyse de la poursuite d'études après un BTS ou un DUT*. Thèse de Doctorat en sciences économiques, Université de Paris I-Panthéon-Sorbonne, 1997.
- Gendron, B. Les salaires et les emplois occupés par les diplômés d'IUT et de STS en Île de France. In: *Regards sur l'Île de France, INSEE*, 1996a, n° 32, p. 14-17.

- Gendron, B. Le temps d'accès à l'emploi des diplômés d'IUT et de STS en Ile de France. In: *Regards sur l'Ile de France*, INSEE, 1996b, n° 31, p. 13-14.
- Gendron, B. Les formations complémentaires d'initiative locale de niveau III, négociation et construction. *Formation Emploi* n° 52, octobre-décembre 1995, p. 49-52.
- Gendron, B. *Les formations complémentaires d'initiative locale de niveau III*, Collections CPC, n° 5/95, ministère de l'éducation nationale, janvier 1995, 136 p.
- HCEEE. Compte rendu de la séance plénière du 9 Janvier 2003 du Haut Comité Éducation-Économie-Emploi, DPD, ministère de l'éducation nationale 2003.
- Hillau, B. Devenir du niveau III ou la référence trop étroite au technicien supérieur, n° 60, *Collection des Études du Céreq*, 1991, p. 113-118.
- Kirsch, J. L.; Desgouttes J. P. Diplôme et déclassement, *Céreq Bref*, n° 117, février 1996.
- Kirsch, J. L. Niveau III: la décennie de toutes les tensions, note de synthèse, n° 60, *Collection des Études du Céreq*, 1991, p. 9-20.
- Levhari, D.; Weiss, Y. The effect of risk on the investment in human capital. *American Economic Review*, n° 64, décembre 1974, p. 950-963.
- Lojkine, J. Les jeunes diplômés, un groupe social en quête d'identité. *Sociologie d'aujourd'hui*, Presses universitaires de France, 1992.
- Martinelli, D.; Vergnies, J. F. L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur se dégrade. *Céreq Bref*, n° 107, mars 1995.
- Mingat, A. *Essai sur la demande d'éducation*, thèse de Doctorat d'État sciences économiques, université de Dijon, 1977.
- Spence, M. Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 1973, vol. 87, p. 355-374.
- Thevenot, L. *Les investissements de forme*. Les Cahiers du CEE, n° 29, 1986, p. 27-71.
- Vernières, M. *L'insertion professionnelle*, *Analyses et Débats*. Paris: Economica, 1996, p. 57-70.

## Annexe 1

# L'organisation de l'enseignement supérieur en France

L'enseignement supérieur en France peut se définir comme l'ensemble des formations qui conduisent à une poursuite d'études après le baccalauréat, premier grade de l'enseignement supérieur (cf. schéma ci-dessous). L'enseignement supérieur français se caractérise par la coexistence d'une pluralité de formations dont les finalités, les structures administratives, les conditions d'admission et l'organisation des études sont très variées. Ainsi, les étudiants se répartissent entre, d'une part, les universités qui offrent des formations générales et professionnelles, pour la plupart pluridisciplinaires, dans les trois cycles d'enseignement. Elles comprennent en leur sein des instituts universitaires de technologie (IUT), préparant en deux ans aux Diplômes Universitaires de Technologie (DUT) et des écoles d'ingénieurs; et, d'autre part, dans les classes post-baccalauréat des lycées publics ou privés sous contrat. Ces formations d'une durée de deux ans, installées dans les lycées, sont assurées par des enseignants du second degré et sont, conformément aux lois de décentralisation, financées par les régions pour le fonctionnement et l'investissement, l'État gardant à sa charge la rémunération des enseignants et le financement des dépenses pédagogiques. Elles comprennent: d'une part, les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), préparant aux concours des écoles d'ingénieurs, des écoles de commerce et de gestion, ainsi que des écoles normales supérieures; d'autre part, les sections de techniciens supérieurs (STS), préparant au brevet de technicien supérieur (BTS), avec pour objectif une insertion professionnelle après l'obtention du diplôme; enfin, il existe une variété d'autres formations publiques et privées. On mentionnera plus particulièrement: *les écoles paramédicales et sociales*, qui relèvent de la tutelle du ministère chargé de la santé, *les écoles d'ingénieurs indépendantes des universités*, qui relèvent de la tutelle du ministère de l'éducation nationale, ou d'autres ministères techniques: défense (École polytechnique), agriculture (écoles d'agronomie), industrie (Écoles des mines ou des télécommunications), équipement (École des ponts et chaussées). Il s'agit d'écoles dont la création remonte souvent à la Révolution française et qui sont chargées, notamment, de la formation des ingénieurs des grands corps techniques de l'État, *les écoles de commerce et de gestion*, pour la plupart privées ou dépendant des chambres de commerce, *les écoles supérieures artistiques et culturelles* (architecture, beaux-arts) dépendant du ministère de la culture et de la communication.

En dépit de cette très grande diversité, caractéristique de l'enseignement supérieur français, on peut néanmoins dégager quelques traits communs. On ne peut plus opposer universités et écoles, dans la mesure où les universités ont considérablement développé des filières professionnalisées et où elles forment maintenant une proportion importante des ingénieurs et des diplômés en gestion, tandis que les écoles se sont engagées de plus en plus dans des activités de recherche. Cependant, le système français se caractérise par la coexistence d'un secteur sélectif et d'un secteur non sélectif. Cette problématique de la sélection, extrêmement sensible, se pose dès l'accès à l'enseignement supérieur et est soulevée dans cet article. *Le premier cycle de l'enseignement supérieur, d'une durée de deux ans*, est *a priori* fondé sur le principe de non sélection. C'est ce qu'indique l'article 14 de la loi de 1984 sur l'enseignement supérieur, devenu l'article L 612-3 du code de l'éducation, qui institue le droit de chaque bachelier à entrer dans la filière universitaire de son choix. Cependant, les exceptions en sont aussitôt précisées: instituts universitaires de technologie (IUT), classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), sections de techniciens supérieurs (STS) et filières de santé. Dans ces dernières, il existe un *numerus clausus* déterminé nationalement après un concours qui se passe à l'issue de la première année d'université. À l'inverse, les universités préparant aux études longues ne sont pas maîtres du recrutement de leurs étudiants, compte tenu du principe de libre accès et de non sélection. Ainsi, le corollaire d'un accès libre à l'université et d'une sélection à l'entrée des filières courtes fait que l'entrée de l'étudiant à l'université dépend donc à la fois de ses souhaits, des informations qu'il a recueillies ou assimilées et de son acceptation ou non dans les filières sélectives. Le résultat n'est donc pas forcément optimal. Par exemple, un pourcentage non négligeable de bacheliers suivent des études générales à l'université, alors qu'ils avaient demandé une filière sélective technique courte. Inversement, un nombre croissant de bacheliers généraux choisissent d'entrer en IUT, ou en STS, quitte à poursuivre des études en second cycle. C'est ce phénomène qui est analysé dans cet article.



Graphique 1. Diagramme simplifié du système éducatif secondaire et supérieur français (et du système d'apprentissage)

				Principales certifications du cursus général (dans le système éducatif: statut scolaire)			Certifications en CFA (statut d'apprenti)
Enseignement supérieur	18 ans et plus	Niveau II-I	Doctorat	(ci-dessous nouvelle structure du processus de Bologne) Doctorat		Titre d'ingénieur	
			DEA - Diplôme d'études approfondies DESS - Diplôme d'études supérieures spécialisées Diplôme d'ingénieur	Mastère (ancienne maîtrise + DEA ou DESS)			
			Maîtrise				
			Licence	Licence			
		Niveau III	DEUG -Diplôme d'études universitaires générales DUT- Diplôme universitaire de technologie BTS- Brevet de technicien supérieur			DUT, BTS	
Lycée	15 à 18 ans 3 à 4 années d'études	Niveau IV	Baccalauréat général	Baccalauréat technologique	Baccalauréat professionnel	Baccalauréat professionnel	
		Niveau V	Enseignement général	Enseignement technologique	BEP CAP Enseignement professionnel	BEP CAP Enseignement professionnel	

## Annexe 2. Caractéristiques de la population statistique

Tableau 1: **Signalétique de la population**

<b>Signalétique de la cohorte des diplômés de 1988</b>		<b>Répartition selon les filières de poursuite d'études en %</b>		
Effectifs BTS: 35 481 Effectifs DUT: 20 400		Post-BTS Post-DUT	Filières Longues Généralistes (F L Géné.)	Filières Longues Professionnelles (F L Prof.)
Type d'études	BTS DUT	15,93 10,49	42,91 62,93	41,17 26,58
Sexe	Homme Femme	16,7 8,04	55,02 51,47	28,28 40,48
Situation familiale	Célibataire Marié, divorcé	12,2 19,13	54,95 43,43	32,88 37,44
Type de bac	Technique Général	10,76 17,48	57,46 45,86	31,78 36,65
Académie	Sud Centre Nord Ouest Île de France	13,46 17,11 15,53 9,7 10,35	50,71 53,24 57,0 56,94 51,93	35,87 29,64 27,47 33,37 37,73
Profession du père	Cadre Non cadre	11,36 14,38	50,55 55,89	38,09 29,73
Activité de la mère	Active Non active	13,04 13,05	53,52 53,54	33,45 33,41

# Le chômage des jeunes. Esquisse d'une analyse psychosociale

**Margrit Stamm**

Professeur de sciences de l'éducation à l'université de Fribourg (Suisse),  
spécialisation: pédagogie sociale et professionnelle de l'adolescence

## RÉSUMÉ

L'analyse de la politique éducative que nous présentons tente de définir les contours du problème du chômage des jeunes. Si l'on part du fait que l'évolution des structures de la société fondée sur le travail a saisi la figure sociale de la jeunesse, cette évolution problématise l'idée que nous nous faisons de transitions linéaires débouchant sur la vie professionnelle et met en lumière la nécessité d'apprendre à vivre avec des impondérables en nous libérant progressivement de l'illusion de l'emploi à temps plein et de l'attente de temps meilleurs. C'est de plus en plus la compétence dans la gestion de transitions, et de moins en moins la garantie d'un emploi assuré, qui fournira la réponse à la question de la faculté personnelle d'adaptation sociale. Au regard du chômage des jeunes, c'est dès lors un changement d'orientation qui s'impose, un passage du paradigme du stress orienté vers le déficit au paradigme de la gestion orienté vers la compétence. Toutefois, pour développer cette nouvelle faculté, tous les jeunes, et non pas seulement les membres de groupes à risque, ont besoin d'exemples et d'idéaux de réussite. Il en découle non seulement un devoir de politique sociale pour la société dans son ensemble, mais aussi, pour les jeunes touchés par le chômage, le devoir de parvenir à gérer leur parcours personnel, ou leur biographie.

## Mots clés

Adolescents,  
access to vocational training,  
disadvantaged group,  
self esteem,  
social inclusion,  
coping strategies,  
underemployment

## Introduction

La jeunesse d'aujourd'hui est une génération frustrée. Elle ne souhaite rien plus ardemment que d'être admise dans la vie active, mais se voit continuellement refusée et rejetée. Le chômage est devenu une réalité dans la biographie des jeunes. De nombreux jeunes interprètent de telles expériences comme un message misanthropique: «La société n'a pas besoin de toi. Tu es né pour rien.» Pendant des années, ils ont cru leurs parents

et les enseignants répétant qu'«il faut être un travailleur loyal et assidu, chacun selon sa vocation et sa charge [...], l'homme est né pour travailler comme l'oiseau pour voler.» (Luther, 1962, p. 21). Ils ont appris que la réussite scolaire et les certificats de formation sont les sources centrales auxquelles puisent les futures carrières professionnelles. Cependant, à l'heure où ils sont à la recherche d'une place d'apprentissage ou d'une activité professionnelle, ils doivent assister au phénomène de la raréfaction des emplois dans la «société fondée sur le travail» et constater qu'*eux-mêmes* sont concernés. Or, de tels scénarios ne s'appliquent pas seulement aux jeunes qui ont un certificat de niveau inférieur. Même des certificats de haut niveau ne sont plus la garantie d'une intégration sans heurts dans le système de l'emploi (Lüde, 1998). Dans cette optique, il est compréhensible que les jeunes ressentent la recherche vaine d'une place d'apprentissage comme une sorte de précondamnation avec sursis. La formation est-elle censée se rentabiliser? Pourquoi est-ce que je vis si je fais des efforts à l'école et qu'après je viendrai de toute manière grossir le nombre des perdants de la société? Jusqu'à présent, les jeunes n'ont guère reçu de réponse à de *telles* questions. Et cela, au sein d'une société qui les socialise en vue du travail et exige d'eux la volonté de travailler tout en la leur refusant, en réalité. Il est évident qu'une telle «situation post-moderne de double contrainte» (*double-bind*) doit entraîner un sentiment d'insécurité fondamentale.

La présente analyse de la politique éducative tente de se rattacher à de tels champs de problèmes sur le fondement de la théorie et de la pratique empirique en psychologie du développement et pédagogie sociale. Sur la base de la thèse, a priori triviale, selon laquelle l'évolution des structures de la société fondée sur le travail a saisi la figure sociale de la jeunesse, et partant de considérations liées à la psychologie du développement et la pédagogie professionnelle, elle met en lumière la nécessité d'un changement d'orientation pour tous les jeunes, d'un passage du paradigme du stress au paradigme de la gestion.

## Notre société soumise à une double contrainte (*double-bind*)

Que fait notre société, confrontée au fait que les jeunes se voient refuser une socialisation, présumée continue, en vue de leur existence d'adulte? Et quelle est notre attitude face à l'absence de réponse à ces questions que nous posent les jeunes? Il est un fait, du moins dans les régions germanophones, que, premièrement, nous nous montrons convaincus qu'un essor économique prochain entraînera la réduction du chômage et garantira de nouveau le plein emploi et la sécurité de la formation professionnelle et de l'emploi. Pour que ces conditions normales de travail puissent être généralement valables et, plus particulièrement, pour pou-

voir offrir aux jeunes gens une formation et un métier, il suffit que l'État mette suffisamment de fonds à disposition (Thoma, 2003). Deuxièmement, en déclarant le chômage des jeunes comme un problème de déviance et la jeunesse comme un atelier de réparation sanctionné par l'État et en nous assurant ainsi que nous prenons au sérieux le chômage des jeunes en tant que problème prioritaire, et, troisièmement, en citant sans relâche les résultats toujours identiques, tirés de la pléthore d'analyses consacrées au sujet, qui mettent en évidence aux yeux de tous, et particulièrement des jeunes, le stress matériel, psychique, social et pour la santé en tant que menace inhérente au chômage.

Bien que telle ne soit pas notre intention, de tels schémas d'argumentation nous font répandre un poison qui nous affaiblit tous davantage. Notre vocabulaire est déjà un élément qui place le chômage des jeunes au niveau d'un paradigme de stress individuel: «jeunes défavorisés», «évolutions à risque», «hasard de l'insertion professionnelle», «défavorisés de l'éducation» sont autant d'expressions qui incitent à concevoir le chômage des jeunes comme un échec dont l'individu concerné est responsable, un décrochage par rapport à la biographie normale. Comment les jeunes font-ils face à de telles incriminations? Dans un premier temps, leur réaction est encore assez positive dans la mesure où ils continuent d'essayer de vivre leurs «illusions biographiques» (Bourdieu, 1990). Malgré les lourds nuages qui se profilent à l'horizon, ils ignorent les contraintes structurelles et les effets du marché de l'emploi. Ils cherchent le métier qui doit être le métier de rêve, dont ils attendent qu'il leur procure satisfaction, leur convienne et serve à l'épanouissement personnel. Une telle vision personnelle des choses n'est toutefois nullement spécifique à la jeunesse; c'est plutôt une balise qui sert de repère à l'homme post-moderne (Thomä, 2002).

Le fait est que, vu le grave manque de places d'apprentissage, nombre de jeunes se voient refuser le curriculum jusqu'à présent défini comme étant la norme et qu'ils ne peuvent pas passer de leur rôle d'élève au rôle professionnel. La conséquence en est forcément l'extension de la pépinière pédagogique. C'est précisément la raison de la progression dramatique de l'insécurité et de l'incertitude; progressivement, un revirement des mentalités commence à se dessiner, lequel peut aller de pair avec des effets non seulement positifs, mais aussi négatifs. Ce revirement est positif lorsqu'il amène à abandonner (non sans hésitations) le concept idéal et à réorienter les ambitions professionnelles sur une base plus réaliste, ayant ainsi pour conséquence une stabilisation du bien-être psychique (Haeberlin et al., 2005), mais débouchant aussi peut-être sur un renforcement de la pression concurrentielle et de l'obligation de performance. En revanche, si ce revirement a pour effet la substitution de la résignation et du retrait à la perception jusqu'alors optimiste de la propre capacité d'agir («auto-efficacité»), ses effets sont non seulement négatifs, mais franchement alarmants. Dans ce cas, l'échec dû à l'opposition entre chances d'agir et orientation normative semble programmé d'avance.

## La société fondée sur le travail: un modèle dépassé?

«Ce que nous avons devant nous, c'est la perspective d'une société fondée sur le travail sans travail, c'est-à-dire privée de la seule activité qui lui reste. On ne peut rien imaginer de pire.» Cette réflexion de Hannah Arendt, dans l'introduction de son livre intitulé *Condition de l'homme moderne* et publié en 1958, est aujourd'hui devenue réalité en Europe, à quelques exceptions près. Effectivement, des années lumières nous séparent d'une société moderne fondée sur le travail dans laquelle le plein emploi fait partie de la normalité. Il n'empêche que notre société continue de vivre selon l'idéal d'une biographie normale centrée sur le travail rémunéré sous la prémisse du plein emploi (Schmid, 2002; cf. les considérations critiques de Beck, 2005). Malgré la mondialisation et l'automatisation, elle prévoit le travail rémunéré comme pivot de la réussite de la gestion de la vie individuelle et considère tous les autres domaines comme moins centraux. Le travail n'a plus seulement une signification omnipotente; selon Max Weber (1988), il est même devenu une religion, un «sens de la vie» post-moderne. Du point de vue de la pédagogie sociale et professionnelle, le travail est significatif, d'une part, pour la construction de l'existence matérielle, mais, d'autre part, également pour la construction d'une identité personnelle et sociale (Galuske, 1986). Or, si tout est subordonné au travail rémunéré, mais que celui-ci manque et que les plans d'aménagement de la vie s'en trouvent compromis, la solidité de ce concept menace toutefois de devenir fiction. Ceci est vrai non seulement pour la population active, mais aussi et surtout pour les jeunes, pour leur passage de l'école au monde du travail et de l'apprentissage à l'activité professionnelle. Ces deux transitions sont cependant loin de se dérouler sans heurt (Isengard, 2001; Meyer et al., 2003).

Cela recèle une problématique significative, non seulement parce que les statistiques nous apprennent qu'en Europe, largement un jeune sur sept est concerné par le chômage, mais aussi parce que, de ce fait, le jeune en question ne peut même pas faire un pas décisif, à savoir acquérir une identité professionnelle par le biais de son intégration dans le monde des adultes et de sa préparation à une carrière professionnelle. Or, depuis Erikson (1974), l'identité professionnelle, c'est-à-dire le fait de s'engager dans le monde du travail, est réputée être l'une des tâches centrales du développement des jeunes, dont font également partie le détachement de la maison parentale, le développement d'un propre système de normes et de valeurs ou le début d'une vie de couple. Si, dès lors, l'adolescence sert à mettre au point des éléments centraux de l'identité personnelle, il est permis de présumer que le sentiment d'insécurité fondamentale résultant du chômage doit avoir des répercussions de grande portée sur le développement des jeunes. Confrontés à la «fin de la société fondée sur le travail» (Negt, 1998), ces jeunes réussissent-

ils encore à développer une forme approchante d'identité professionnelle, ou des orientations subjectives et sensées du travail? Ne serait-il pas plus raisonnable de rester «dans le flou» au sens où l'entend Erikson, c'est-à-dire, précisément, de ne s'engager à rien, d'éviter les obligations et de ne pas mettre au point des structures claires de valeurs et des préférences? De telles questions pourraient s'avérer plutôt superfétatoires, à l'avenir. Force est d'admettre, tout au moins, que ce modèle traditionnel du développement de l'identité ne *peut* plus être opérant, en raison de l'évolution des structures de notre société fondée sur le travail, et que l'identité professionnelle sera remplacée par une intégrité plutôt orientée sur le monde de la vie.

Toutefois, comment se comportent les jeunes *concrètement* devant cet état de faits? Il ressort de différentes études (Raab, 1996; Steinmann, 2000; Amosa, 2004; Meyer et al., 2003) que, dans la perspective de la psychologie du développement, leur comportement est idéal, à première vue. Les jeunes œuvrent activement en vue de leur identité professionnelle et donc aussi de leur autosocialisation professionnelle (Keupp et al, 2002). Ils suivent tout d'abord un schéma biographique normal. Selon eux, cela signifie chercher à obtenir une place d'apprentissage professionnel débouchant sur un emploi à temps plein stable et rémunéré. Plus encore, ils luttent pour arriver à leur profession de rêve et maintiennent leur forte orientation professionnelle et du travail. Ainsi, à la recherche de la profession visée, on expérimente: afin d'obtenir l'admission directe et sans interruption à la profession, on écrit de (trop) nombreuses offres de services, mais on s'accommode aussi sciemment de détours et de files d'attente. Les transitions linéaires sont-elles ainsi en passe de devenir un modèle dépassé, la fin de l'ancien ordre? Tel semble être le cas, ou presque. En effet, une telle linéarité présuppose la normalité. Or, celle-ci se trouve dépourvue de fondement, vu «les hauts et les bas», les «non seulement ... mais aussi ...», ou les «ni ... ni». En raison de cette nouvelle dynamique de mouvement permanent de haut et de bas, on les appelle aussi, depuis peu, «transitions en yoyo» (Iris, 2001; du Bois-Reymond, 2004). Cette expression est synonyme de transitions de plus en plus risquées, devenues réversibles et imprévisibles, avec leurs mouvements permanents de haut et de bas entre la dépendance et l'indépendance, entre le statut de jeune et le statut d'adulte. Une base essentielle pour de telles transitions en yoyo est également constituée par les programmes d'emploi et de transition soutenus par l'État, qui soulagent certes la misère et sont sans nul doute justifiés, mais qui, par la définition même du groupe ciblé, redéfinissent le chômage comme étant un problème de formation, se déprécient pour devenir des files d'attente (Galuske, 1986) et finissent ainsi par individualiser les causes du problème. Les transitions en yoyo ne relèvent pas uniquement d'un choix; pour la grande majorité, elles s'imposent de force et sont stigmatisantes, suivant les ressources matérielles, sociales et personnelles.

## Empirisme du chômage des jeunes

Dans notre société, le moral face au chômage des jeunes menace de tomber au plus bas. Ceux qui ne le voient pas n'ont qu'à lire les gros titres de la presse quotidienne qui, presque tous les jours, arbore des manchettes. Il y est question de la «situation dramatique des places d'apprentissage» ou de la «situation catastrophique des places d'apprentissage» (*Die Welt*, 2003), de la «peur existentielle dans la salle de classe», ou de la «bombe à retardement que représentent les jeunes sans travail» (*Bildung Schweiz*, 2003). Les échelles statistiques et les résultats fournis par la recherche sont formels, eux aussi: en Europe, environ 15 % des jeunes âgés de 15 à 19 ans sont sans travail. En tête de file, l'Espagne, la Grèce et l'Italie avec un pourcentage de 25 % (Secrétariat d'État à l'économie, 2005). En Suisse, le chômage des jeunes, qui touche 7,1 % de la tranche d'âge des 20 à 24 ans et 4,1 % de la tranche d'âge des 15 à 19 ans, est plutôt faible, en moyenne internationale, mais beaucoup trop élevé compte tenu des milliers de demandeurs d'emploi et de sa multiplication par trois au cours des deux dernières années. À cela s'ajoute le fait que ces données masquent toute une série de conséquences négatives. Depuis PISA (*Deutsches PISA-Konsortium*, 2001), ou TREE (Meyer et al., 2003), qui sont les deux études les plus pertinentes en la matière, elles s'inscrivent certes dans le «folklore de la politique éducative», mais impressionnent néanmoins. Ces données prouvent, par exemple, qu'en Allemagne, en Belgique et en Suisse, ce sont en premier lieu le sexe, la nationalité et le diplôme qui déterminent la réussite du passage à un contrat de formation régulière. Si, dans les années soixante, c'est l'image de la «fille de travailleur catholique de la campagne» (Peisert, 1967) qui symbolisait la défaveur dans le domaine de la formation, c'est aujourd'hui celle de l'élève faible de sexe masculin, enfant de parents immigrés, qui fréquente la *Realschule* (école d'enseignement secondaire de cycle court). Ce dernier est le grand perdant de la modernisation. Inversement, cette affirmation n'ayant toutefois de valeur empirique que pour la Suisse, le jeune ressortissant national de sexe masculin a les plus grandes chances, même s'il n'a pas d'excellents certificats, ou s'il a déjà une phase d'orientation prolongée à son acquis (Haerberlin et al., 2005). Cette constatation n'est toutefois pas valable pour les jeunes femmes auxquelles s'appliquent des critères de loin plus sévères. L'étude allemande Shell (2002), ou l'étude anglo-saxonne de Warner Weil et al., focalisée sur l'Europe (2005), montrent, par exemple, que ce sont aussi et surtout les jeunes femmes qui, longtemps avant le terme de leur scolarité obligatoire, se sentent menacées par le problème du chômage. Chez les 12 à 18 ans, la peur de se retrouver un jour sans boulot figure maintenant en première place, devant toutes les autres. Presque 50 % qualifient cependant le travail comme étant, parmi cinq domaines de la vie (famille, travail, activités en communauté et associatives/ amis, loisirs, religion), le plus important, ou venant en deuxième place



pour ce qui est de son importance. Ainsi, ces données précisent *aussi* que la formule traditionnelle «être jeune = être cool et insouciant» n'est plus valable aujourd'hui, ou ne l'est plus qu'à première vue, ainsi qu'il ressort des recherches en la matière (Kieselbach, 2001; Richter, 2004; Imdorf, 2005; Reissig, 2005). Celles-ci montrent que de courts épisodes de chômage involontaire suffisent pour laisser chez les jeunes des traces d'insécurité, de doute, de résignation, d'isolation sociale, ou pour porter préjudice à leur santé. Un élément qui pèse particulièrement lourd est la remise en question de l'appartenance au groupe des personnes en formation ou des salariés et le repli ainsi forcé sur la famille, lequel entraîne à son tour un retardement du processus de détachement, déjà conflictuel en soi.

Au vu de ces faits scientifiques, le traitement prioritaire du chômage des jeunes par les différents États est prioritaire. La discussion passionnée engagée dans l'arène de la politique éducative concernant les listes de mesures, cela étant valable du moins pour la Suisse (département fédéral de l'économie, 2005), montre que la problématique est prise au sérieux. Il n'empêche que la discussion dans son ensemble est menée exclusivement dans le cadre d'un scénario de stress orienté vers le déficit. Dans ces conditions, comment les jeunes pourraient-ils trouver espoir et confiance?

## Compétence de gestion au lieu de scénarios de stress

Notre société européenne fondée sur le travail se trouve plongée dans une crise fondamentale dont il est impossible de prévoir la fin. Ce qu'il est néanmoins possible de prévoir, c'est la fin de l'espoir d'atteindre de nouveau le plein emploi. S'il est vrai que cette affirmation n'est peut-être pas valable pour tous les états européens, il n'en demeure pas moins que le chômage et ses conséquences semblent n'être nulle part un phénomène passager et nécessiter, dès lors, des modifications à plus long terme (Beck, 2005). Ce problème nous concerne tous, non seulement la jeune génération, mais aussi la génération plus âgée qui, jusqu'à présent, a connu en grande majorité une situation d'emploi stable.

Tout porte à croire que nous devons abandonner l'idée de la société fondée sur le travail, tout comme celle que nous nous faisons de transitions linéaires débouchant sur la vie professionnelle. Nous devons apprendre à vivre avec des impondérables en nous libérant pas à pas de l'illusion de l'emploi à temps plein et de l'attente de temps meilleurs. C'est de plus en plus la compétence dans la gestion de transitions, et de moins en moins la garantie d'un emploi assuré, qui fournira la réponse à la question de la faculté personnelle d'adaptation sociale. Désormais, toute la vie sera pour tous une transition. Il s'ensuit une double tâche de gestion, à savoir, d'une part, une tâche de politique sociale pour la société dans son en-

semble et, d'autre part, une tâche de gestion dans la vie de chaque jeune touché par le chômage.

Il ne nous sera cependant pas possible de gérer les transitions en nous concentrant uniquement sur les souffrances engendrées par le chômage des jeunes. C'est plutôt un changement d'orientation qui s'impose, un passage du paradigme du stress orienté vers le déficit au paradigme de la gestion orienté vers les compétence et les ressources (Krafeld, 2000; Stauber, 2004). Toutefois, un tel changement d'orientation nous concerne tous, et pas seulement les jeunes touchés par le chômage. Le stress du chômage implique un risque, il aborde les jeunes en tant qu'individus concernés et favorise la résignation et les sentiments d'impuissance. La gestion, en revanche, se fonde sur le développement de potentiels, elle aborde les chômeurs en tant que sujets agissants, considère que toute situation est susceptible d'être façonnée et modifiée et encourage la conscience de soi et le renforcement personnel, même dans des situations de crise. Néanmoins, le maintien du paradigme du stress, tel que pratiqué jusqu'à présent, était une première étape, importante et nécessaire, pour discerner le caractère dramatique de la situation. Cependant, persister dans cette voie fait preuve de passéisme et signifie que l'on s'accroche à des anachronismes, attitude qui voile le regard sur des perspectives nécessaires. Le paradigme du comportement de la gestion est la réponse optimiste, qui entend renforcer les jeunes malgré des situations stressantes liées à la recherche d'un métier et permettre la réussite de schémas biographiques. Encore faut-il préciser que les stratégies de gestion ne naissent pas spontanément. Elles sont en premier lieu le produit de l'espace social de proximité, dont fait également partie un comportement positif des personnes adultes de référence ou prises comme modèles.

## Conséquences

Un concept de stratégies de gestion pour un avenir professionnel incertain revêtirait une grande importance pour la mise au point de mesures de prévention et d'intervention dans le cadre du chômage des jeunes. Toutefois, des connaissances adéquates n'existent que dans une mesure marginale. De ce fait, il conviendrait d'étudier davantage pourquoi certains jeunes gens sont résilients et surmontent sans dommages des épisodes de chômage. Par résilience, il convient de comprendre la capacité d'êtres humains à maîtriser des crises en faisant appel à des ressources personnelles et sociales et à les utiliser en tant qu'occasion de développement. Sont apparentés au concept de la résilience des concepts tels que la *salutogenèse* et le *coping* (s'en tirer – s'en sortir) (Holtmann, Schmidt, 2004). Tous ces concepts ajoutent à l'orientation sur des déficits et sur le stress le point de vue alternatif de la *gestion*. Nous devons toutefois admettre que, dans l'ensemble, la recherche en matière de résilience et de

gestion en est encore à ses balbutiements et que nous savons peu sur les formes productives de gestion dans le cadre du chômage des jeunes. En font probablement partie des mesures telles que l'encouragement de la recherche d'une identité sans passer par le travail rémunéré, l'apprentissage de la mobilité, ou la capacité de s'accommoder de conditions en mutation. Au premier plan devrait toutefois figurer la mise au point de stratégies de résolution de problèmes et de règlement de conflits, le développement de l'autoévaluation positive, de compétences de gestion du stress, ou de l'apprentissage de l'autoefficacité.

Dans son ensemble, la problématique du chômage des jeunes relève finalement de l'imaginaire collectif. Notre credo du stress renforce de telles tendances. S'il est vrai que les mesures d'assistance et de soutien de l'État sont sur la bonne voie, il n'empêche que l'instruction publique et la formation professionnelle ne sont pas uniquement une prestation organisée par l'État. Elles consistent également en des entretiens, des monologues et la sympathie de la société en dialogue avec les personnes concernées. Et c'est là que se situe le problème en Suisse, ainsi que, probablement, dans de nombreux autres États européens. Notre jeunesse a un besoin urgent de symboles de réussite. Il faut qu'on lui donne le minimum qui lui manque le plus dans la difficile discussion actuelle: en premier lieu des stratégies, un échange communicatif et la sympathie sociale pour lui permettre de gérer des perspectives d'avenir incertaines. ■

## Bibliographie

- Amosa. *Jugendarbeitslosigkeit – Situationsanalyse 04 und Maßnahmen für die Zukunft*. 2004. Disponible sur Internet: <http://www.amosa.net/studie2.htm> (consulté le 18 août 2005).
- Arendt, H. *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press, 1958. (La condition de l'homme moderne, Calmann-Lévy, 1961).
- Beck, U. Lebenslüge der deutschen Politik. *Die Welt*, 14 juillet 2005. Disponible sur Internet: <http://www.welt.de/data/2005/07/14/745274.html?s=1> (consulté le 18 août 2005).
- Bourdieu, P. Die biographische Illusion (L'illusion biographique). *Bios*, 1990, 3, p. 75–81.
- Braun, F. *Jugendarbeitslosigkeit, Jugendkriminalität und städtische Lebensräume. Literaturbericht zum Forschungsstand in Belgien, Frankreich, Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland*. Munich: Deutsches Jugend-Institut, 1990.
- Bucher, D. Existenzangst im Schulzimmer. Wie sich Lehrstellenmangel auf den Unterricht auswirkt. *Bildung Schweiz*. 6/2003, p. 13-14.
- Deutsche Shell. *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Realismus und robustem Materialismus*. Francfort: Fischer, 2002.
- Deutsches Pisa-Konsortium. *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 2001.
- Die Welt*. «Klinken putzen gegen die große Lehrstellenkatastrophe», 21 août 2003. Disponible sur Internet: <http://www.welt.de/data/2003/08/21/157247.html> (consulté le 18 août 2005).
- du Bois-Reymond, M. *Lernfeld Europa. Eine kritische Analyse der Lebens- und Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Europa*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.
- Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (EVD) (Département fédéral de l'économie, DFE). *Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz – Erklärungen und Maßnahmen zu deren Bekämpfung*. Berne: EVD, 2005.
- Erikson, E. H. *Identität und Lebenszyklus*. Francfort: Suhrkamp, 1974.
- Galuske, M. Sozialisation durch Arbeitslosigkeit? Zu den psychischen und sozialen Folgen von Jugendarbeitslosigkeit unter pädagogischer Perspektive. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1986, 8, p. 703-716.
- Haeberlin, U., Imdorf, C., Kronig, W. Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2005, 1, p. 116-134.
- Holtmann, M., Schmidt, M. H. *Resilienz im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe, 2004.

- Institut für regionale Innovation und Sozialforschung (IRIS). *Institutionelle Ausgrenzungsrisiken im Übergang? Eine vergleichende Auswertung nicht beabsichtigter Effekte von Maßnahmen zur Integration junger Erwachsener in den Arbeitsmarkt in Europa*. Hechingen/Tübingen, 2001.
- Isengard, B. *Jugendarbeitslosigkeit in der EU*. 2001. Disponible sur Internet: [http://www.lvr.de/FachDez/Jugend/Fachthemen/Jugendsozialarbeit/Jugendsozialarbeit\\_inform/Archiv-Inform/inform4013.pdf](http://www.lvr.de/FachDez/Jugend/Fachthemen/Jugendsozialarbeit/Jugendsozialarbeit_inform/Archiv-Inform/inform4013.pdf) (consulté le 18 août 2005).
- Keupp, H. et al. *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt, 2002.
- Kieselbach, T. *Jugendarbeitslosigkeit und das Risiko sozialer Exklusion*. Opladen: Leske + Budrich, 2001.
- Krafeld, F.J. *Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 2000.
- Lüde, R. v. Das doppelte Gesicht von Arbeit und Bildung, Heidelberger Club für Wirtschaft und Kultur (dir.), *Bereit für die Wissensgesellschaft? Bildung und Ausbildung auf dem Prüfstand*. Springer: Berlin 1998.
- Luther, M. *An den christlichen Adel deutscher Nation/Von der Freiheit eines Christenmenschen/Sendbrief vom Dolmetschen*. Stuttgart: Reclam, 1962.
- Meyer, T.; Stalder, B. E.; Matter, M. *Bildungswunsch und Wirklichkeit. Ausbildungswünsche und deren Realisierungschancen am Ende der obligatorischen Schulzeit*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik BfS/Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (Office fédéral de la statistique OFS/Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique CDIP), 2003.
- Negt, O. *Achtundsechzig: Politische Intellektuelle und die Macht*. Frankfurt: Zweitausendeins, 1998.
- Peisert, H. *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. Munich: Piper, 1967.
- Raab, E. *Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher*. Munich: Deutsches Jugendinstitut, 1996.
- Reissig, B. «*Biographien jenseits normaler Erwerbsarbeit*», *Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung*, publié par H. Arnold, L. Böhnisch, W. Schroer, Weinheim: Juventa, 2005, p. 119-131.
- Richter, E. *Jugendarbeitslosigkeit und Identitätsbildung: Sozialpädagogik zwischen Arbeitserziehung und Vereinspädagogik: eine historisch-systematische Rekonstruktion*. Frankfurt: Lang, 2004.
- Schmid, G. *Wege in eine neue Vollbeschäftigung: Übergangsarbeitsmärkte und aktivierende Arbeitsmarktpolitik*. Frankfurt: Campus, 2002.
- Staatssekretariat für Wirtschaft (Secrétariat d'État à l'économie) (Seco). *Jugendarbeitslosigkeit*, 2005. Disponible sur Internet:

[http://www.lvr.de/FachDez/Jugend/Fachthemen/Jugendsozialarbeit/Jugendsozialarbeit\\_inform/Archiv-Inform/inform4013.pdf](http://www.lvr.de/FachDez/Jugend/Fachthemen/Jugendsozialarbeit/Jugendsozialarbeit_inform/Archiv-Inform/inform4013.pdf),  
<http://de.wikipedia.org/wiki/Benutzer:PatriceNeff/Jugendarbeitslosigkeit>  
(consulté le 18 août 2005), [http://www.lvr.de/FachDez/Jugend/Fachthemen/Jugendsozialarbeit/Jugendsozialarbeit\\_inform/Archiv-Inform/inform4013.pdf](http://www.lvr.de/FachDez/Jugend/Fachthemen/Jugendsozialarbeit/Jugendsozialarbeit_inform/Archiv-Inform/inform4013.pdf)

Stauber, B. *Junge Männer und Frauen in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale*. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

Thomä, D. *Der bewegliche Mensch. Exposé présenté le 14 avril à l'occasion des 52<sup>e</sup> Lindauer Psychotherapiewochen*, 2002. Disponible sur Internet: <http://www.lptw.de/fileadmin/Archiv/vortrag/2002/thomae.pdf> (août 2006).

Thoma, G. «*Jugendarbeitslosigkeit bekämpfen – aber wie?*» *Politik und Zeitgeschichte*, B 06-07, 2003, p. 40-46.

Weber, M. «*Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*», *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*. Tübingen: Mohr, 1988.

Warner Weil, S., Wildermeersch, D., Jansen, T., Percy-Smith, B. *Unemployed youth and social exclusion in Europe. Learning for inclusion?* Aldershot: Asgate, 2005.

# Travaux expérimentaux en classe de sciences: quelle formation offrir aux enseignants?

## Maria da Conceição Santos

Professeur de sciences dans l'enseignement secondaire. Doctorante en didactique des sciences, Département de l'éducation de la Faculté de sciences de l'université de Lisbonne.

## Maria Teresa Oliveira

Professeur au Département de l'éducation de la Faculté des sciences de l'université de Lisbonne. Membre du comité de rédaction de la *Revue européenne de formation professionnelle* et du comité de pilotage de VETNET.

### RÉSUMÉ

L'article explique le processus de formation, chez un professeur de sciences, qui conduit à un changement de pratique dans la réalisation de travaux expérimentaux de recherche.

Il fournit d'abord un aperçu de la formation des professeurs de sciences au Portugal, et poursuit par une brève réflexion théorique sur le développement professionnel des professeurs de sciences.

L'article reprend une partie d'une étude sur les travaux expérimentaux dans l'enseignement des sciences (Santos, 2002), au cours de laquelle a été faite la formation en didactique d'un professeur ayant déjà dix ans d'expérience. Il décrit le programme de formation de 6 mois qui s'inscrit dans le paradigme de la formation à orientation pratique (Kennedy, 1990) avec une perspective de réflexion sur la pratique (Gómez, 1992). Ce processus visait le développement professionnel de l'enseignante.

Il mentionne également les réflexions de cette enseignante juste après la formation, et ses réflexions avec un recul de 4 ans après l'expérience.

### Mots clés

Educational research, secondary education, teacher training, training programme, in-service training, practical skill

## La formation des professeurs de sciences au Portugal

La formation des professeurs au Portugal se divise en plusieurs étapes: formation initiale, formation en contexte de travail comme initiation à la profession (stage) et développement professionnel (Garcia, 1999). Cette troisième étape est naturellement étroitement liée à la formation tout au long de la vie, qui inclut la formation continue dispensée sous forme de cours officiels.

La formation initiale des professeurs de sciences peut être faite à l'université (durée de cinq ans – quatre plus un), ou dans des établissements supérieurs de formation des maîtres (durée de quatre ans – trois plus un). Les universités offrent la formation des enseignants de tous niveaux, tandis que les établissements supérieurs de formation des maîtres, appartenant à l'enseignement supérieur polytechnique, ne peuvent former qu'aux niveaux de l'éducation préscolaire, du premier cycle de l'enseignement de base (de 6 à 9 ans) et du deuxième cycle de l'enseignement de base (de 10 à 12 ans).

Pour ce qui est de la formation continue, les programmes formels de cours sont dispensés par des organismes accrédités, à savoir les universités, des centres de formation des établissements d'enseignement, des associations scientifiques et d'enseignants, des syndicats et des entreprises. L'offre de formation couvre un large éventail allant de la réalisation d'ateliers de travail (50 à 60 heures) à des programmes de cours (d'au moins 25 heures), qui peuvent se dérouler en présentiel ou à distance, ainsi qu'à des projets de recherche.

La formation continue des enseignants est indispensable à leur progression de carrière. L'évolution de carrière est liée à une politique d'évaluation des enseignants, composée de trois éléments: un document de réflexion critique élaboré par l'enseignant évalué; la présence obligatoire aux cours de formation continue et l'avis de la commission d'évaluation de l'établissement dans lequel travaille l'enseignant.

Une étude sur l'application de la politique d'évaluation des enseignants au Portugal conclut que cette politique, qui devrait encourager les enseignants à se développer professionnellement et les établissements à améliorer leur fonctionnement, omet certaines caractéristiques, considérées comme indispensables dans la littérature pour parvenir à ces objectifs. La mise en œuvre actuelle du système d'évaluation des enseignants a surtout un objectif administratif de progression de carrière (Curado, 2002). Une autre étude (Marques et al., 2003), relatant des entretiens avec des enseignants du niveau du mastère, analysait les difficultés à lier la recherche et la pratique pédagogique en enseignement des sciences. Les enseignants y mentionnaient une formation initiale insuffisante et une formation continue déficiente pour acquérir les connaissances voulues, soit en recherche sur l'enseignement des sciences, soit dans des domaines



scientifiques particuliers. Ils citaient les carences de l'offre de formation sur des sujets nécessaires, comme les travaux expérimentaux, la résolution de problèmes, les technologies de l'information et de la communication, ainsi que l'utilisation des ressources disponibles dans l'établissement. L'étude mentionnait également que les méthodes utilisées en formation initiale et continue reposent essentiellement sur la transmission d'informations et de compétences techniques, sans s'intéresser au développement de compétences sociales, ni à l'autoformation. Pour citer Garcia (2002), «Les enseignants apprennent par des méthodes qui ne correspondent généralement pas aux actions de formation proposées par les organismes de formation» (p. 27). Cependant, certaines études, réalisées au Portugal et mentionnées par Flores et Shiroma (2003), montrent de façon empirique que les activités de formation continue (*in-service training*) ont été planifiées et mises en œuvre selon une conception bureaucratique à orientation technologique (Ferreira, 1994; Barroso et Canario, 1999; Ruela, 1999; Silva 2001).

Dans l'article *A Formação de Professores em Portugal e a Universidade*, (La formation des enseignants au Portugal et l'université), Pereira (2002) affirme que «il est erroné d'effectuer la formation des enseignants dans les universités, ou en dehors, selon des modèles conçus (...) pour la formation accélérée des enseignants, modèles qui ont rempli leur fonction historique dans les années 1970, lors de la vague de démocratisation de l'enseignement, mais qui ne correspondent plus du tout aux circonstances actuelles (...), parce qu'ils ne préparent pas les enseignants aux exigences du monde dans lequel ils vont passer au moins trente ans à enseigner (...), ils n'insistent pas sur l'apprentissage tout au long de la vie, ils n'apprennent pas à apprendre, ils n'offrent aucune initiation à la recherche.» (p. 59).

## Développement professionnel de l'enseignant des sciences. Brèves références théoriques

Nous présentons ci-après quelques définitions du développement professionnel des enseignants (DPE), que Garcia (1999) réunit dans son livre *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. (Formation des enseignants. Pour un changement de l'enseignement)

«Un processus conçu pour le développement personnel et professionnel des individus, dans une atmosphère de respect, d'encouragement et de soutien, qui a pour but ultime d'améliorer l'apprentissage des élèves et l'autorenouvellement permanent et responsable des éducateurs et des établissements d'enseignement.» (Dillon-Peterson, 1981);

«Un processus qui améliore les connaissances, compétences ou attitudes des professeurs.» (Sparks et Loucks-Horsley, 1990);

«Le développement professionnel va au-delà de l'étape d'information;

*il suppose l'adaptation au changement afin de modifier les activités d'enseignement, les attitudes des professeurs et d'améliorer le rendement des élèves. Le développement des enseignants couvre les besoins personnels, professionnels et organisationnels.»* (Heidman, 1990);  
*«Le développement professionnel a été défini dans un sens plus large en incluant toute activité ou tout processus qui vise à améliorer les compétences, les attitudes, la compréhension ou l'action dans des rôles actuels ou futurs.»* (Fullan, 1990).

Comme on peut le constater, les dimensions incluses dans le concept de DPE sont variées et comprennent le développement pédagogique, la connaissance et compréhension de soi, le développement cognitif et le développement théorique (Howey, 1985).

Le développement professionnel considère le professeur en tant que professionnel d'un enseignement en évolution constante, à la fois en tant que personne, en tant que professionnel et en tant que sujet apprenant; il conçoit également l'enseignement non en tant que science appliquée, mais comme une activité pratique en réflexion, avec une composante déontologique claire. Dans cette perspective, le développement professionnel est compris comme un ensemble de processus et de stratégies qui facilitent la réflexion des enseignants sur leur propre pratique, qui leur permettent de produire du savoir pratique et stratégique et d'apprendre à partir de l'expérience (Garcia, 1999). On relèvera ici le concept de réflexion et le travail d'auteurs comme Schön (1983, 1990) et Zeichner (1986), pour lesquels le processus de formation est centré sur la réflexion de l'enseignant sur sa pratique professionnelle. Cependant, pour Cachapuz et al. (2002), il est également nécessaire de bien connaître l'objet de l'enseignement, et de développer des compétences particulières (notamment métacognitives), pour procéder à cette réflexion.

En référence à la formation initiale des enseignants, Pombo (1993) affirme qu'il faut une composante de réflexion, au-delà des composantes scientifique et pédagogique, pour que l'enseignant puisse prendre du recul, faire une analyse critique et comprendre l'intégration de ces trois éléments.

Quand nous évoquons l'enseignement des sciences, nous devons nous référer à la société actuelle, soumise à de constants changements culturels, scientifiques et technologiques. Nous devons, par conséquent, y préparer nos élèves. Tous les établissements et tous les enseignants ont le devoir de participer à la formation scientifique de leurs élèves. L'école doit également prendre conscience de son propre besoin d'évolution.

Lorsque nous abordons l'enseignement des sciences, nous devons nous référer aux travaux expérimentaux (TE). Cette dimension est fondamentale dans les programmes d'étude des sciences (Cachapuz et al., 2002). Nous pourrions nous demander si nos pratiques pédagogiques pour les travaux expérimentaux dans l'enseignement secondaire ne devraient pas changer. La réponse est sans doute affirmative. Nous faisons référence à des étudiants de 16 à 18 ans qui *«sont à l'âge où l'on a besoin d'ac-*

*tivités avec un certain degré d'autonomie et de responsabilités, qui présentent un défi, afin de les motiver et de leur donner le goût d'une carrière scientifique, tout en les aidant à s'épanouir sur le plan personnel autant que socioprofessionnel.»* (Santos 2002, p. 176). Les TE de routine ne rentrent pas dans cette catégorie. Il faut amener absolument tous les enseignants de sciences à pratiquer avec leurs élèves des TE aussi variés que possible et sans se limiter à utiliser des protocoles expérimentaux préétablis qu'ils suivront pas à pas, comme s'il s'agissait de recettes de cuisine. L'un des mécanismes que les auteurs recommandent le plus, parce qu'il favorise l'apprentissage des sciences et l'apprentissage en général, est celui de la recherche. Dans un TE de recherche, les élèves s'approprient le problème qu'ils identifient comme bien réel, et ils peuvent participer à la planification, l'exécution, l'interprétation et l'évaluation de l'expérience et des solutions possibles, ne se contentant plus d'en rapporter oralement et par écrit les résultats (Lock, 1990). Ainsi, puisque le rôle de l'enseignant change et que l'action est désormais centrée sur l'élève, la formation au TE est indispensable au développement professionnel de l'enseignant de sciences.

La recherche en didactique des sciences s'est récemment intéressée à la formation des enseignants de sciences conçue en tant que développement professionnel. On peut envisager ce développement professionnel des enseignants (DPE) comme une restructuration des croyances, des attitudes et des comportements des professeurs sur la science et l'éducation scientifique (évolution didactique) (Furió et Carnicer, 2002). Le concept de DPE repose sur l'idée centrale d'un processus continu et inévitable d'apprentissage. Par conséquent, on devrait passer de programmes de formation qui transforment les enseignants à des programmes dans lesquels les enseignants sont des apprenants actifs, qui configurent leur propre développement professionnel par une réflexion sur le programme et leur pratique (Clarke et Hollingsworth, 2002). Dès lors, la notion d'apprentissage continu et tout au long de la vie est bien déterminante.

## Résultats partiels d'une étude empirique

Nous présentons ici une partie d'une étude sur les travaux expérimentaux dans l'enseignement des sciences (Santos, 2002), étude au cours de laquelle la formation pédagogique de l'enseignante d'un établissement d'enseignement secondaire du système traditionnel a été déterminante. Nous avons posé les questions suivantes: quelle est la formation susceptible d'amener une enseignante à faire réaliser à ses élèves des TE de recherche, méthode pédagogique rarement utilisée en classe de sciences, et quelle est la stratégie qu'il convient d'utiliser pour favoriser un changement de pédagogie?

Nous décrivons la pratique habituelle de l'enseignante, la stratégie de

développement professionnel, ainsi que ses réflexions à deux moments distincts, d'une part juste après le processus de formation et, d'autre part, quatre ans après cette expérience.

*a) La pratique habituelle de l'enseignante*

Pour préciser le type de travaux pratiques dont l'enseignante charge normalement ses élèves, nous avons analysé les données recueillies lors d'un entretien avec l'enseignante au début de l'étude. Au cours de l'entrevue, nous lui avons demandé comment elle organisait les classes avec des travaux expérimentaux et quels matériels pédagogiques elle utilisait. Elle nous a répondu que:

*«Ce que nous faisons, c'est donner quelques connaissances théoriques et, à partir de là, nous orienter vers la recherche d'un problème déterminé. La réponse est facilitée parce que nous fournissons les protocoles aux élèves. Ils savent donc déjà quel est le matériel, quelle est la méthode... la procédure de TE qu'ils vont suivre. Par conséquent, il leur suffit de faire l'expérience, recueillir les résultats et essayer d'en tirer quelques conclusions (...) Et bien souvent, même les conclusions sont dirigées, parce que nous avons indiqué les points de discussion dans le protocole. Tout est orienté. On leur mâche le travail.»*

Les élèves n'étaient pas impliqués dans la préparation du plan de recherche, ne choisissaient ni ne formulaient le problème et les hypothèses et ne planifiaient pas non plus l'expérience. Il n'y avait pas non plus d'interprétation de l'erreur, puisqu'il y avait recherche d'une réponse unique, confirmant une théorie, sans expliquer les phénomènes, sans relier théorie et pratique. Ce fonctionnement a été confirmé par les élèves et par l'enseignante elle-même et correspond à diverses études réalisées au Portugal (Cachapuz et al., 1989; Miguéns, 1990; Almeida, 1995; Silva, 1999 et Valente, 1999).

*b) Le processus de formation de l'enseignante*

Nous venons donc de voir, comme il est expliqué au paragraphe précédent, que l'enseignante utilisait toujours le même type de TE dans ses classes. Toutefois, les TE peuvent prendre différentes formes, notamment celle d'une recherche. Au cours du même entretien du début, lorsqu'on lui parlait de TE de recherche, l'enseignante avait affirmé: *«j'en ai déjà entendu parler, mais je n'en sais pas grand-chose (...)»* et aussi, *«je ne connais aucun collègue, aucun professeur qui en ait pratiqué jusqu'à présent, et pourtant, il y a un certain temps que j'enseigne»*.

Son besoin de formation a fait surgir d'autres questions pour la recherche: comment former l'enseignante? Selon quel modèle?

La formation des enseignants se fait selon diverses perspectives: *«Chacune souligne certains aspects (...), mais aucune n'offre de modèle complet pour orienter l'élaboration d'un programme»* (Feiman-Nemser, 1990 cités par Garcia, 1999 p. 32). Étant donné notre objectif – développer les compétences professionnelles de l'enseignante pour mettre en place

une nouvelle stratégie d'enseignement-apprentissage –, nous avons élaboré un plan de formation dans une *perspective pratique* qui, selon Kennedy (1990), implique une action fondée sur la réflexion et une analyse critique. Gomez subdivise cette perspective en deux approches, l'une traditionnelle et l'autre de *réflexion sur la pratique*. Le processus suivi ici s'inscrit dans le cadre de cette dernière. Garcia (1999) affirme que, dans la formation des enseignants, cette perspective est utilisée principalement pour l'organisation et le développement des pratiques d'enseignement.

La formation de l'enseignante de cette étude s'est étalée sur 6 mois avec les activités suivantes:

- entretien initial, semi-directif, avec l'enseignante, pour découvrir sa pratique pédagogique et son niveau de connaissance théorique sur les TE de recherche;
- conversations informelles entre l'enquêtrice et l'enseignante, pour lui faire prendre conscience de l'existence de divers types de TE et pour qu'elle en prenne connaissance;
- lecture et analyse de la littérature concernant le rôle des TE dans l'enseignement des sciences;
- réflexion conjointe ultérieure entre l'enquêtrice et l'enseignante, pour relier théorie et pratique et pour lui indiquer comment orienter les recherches faites par les élèves;
- enregistrement vidéo, dans une classe différente de celle de l'étude principale, sur l'orientation des TE de recherche en laboratoire;
- réalisation de TE dans une séquence de trois investigations. Notons que les classes étaient enregistrées et suivies par l'enquêtrice, en tant qu'observatrice;
- entretiens semi-structurés avec l'enseignante par l'enquêtrice, à la fin de chaque investigation, pour recueillir son opinion sur les résultats obtenus et sur la façon dont le processus s'était déroulé. L'entretien suivant la troisième investigation avait également comme objectif d'évaluer la mesure dans laquelle les objectifs initiaux étaient atteints et, en même temps, l'impact formateur de l'étude sur les pratiques de l'enseignante.

Au cours de ces derniers entretiens, dans ses réflexions, l'enseignante a parlé du potentiel de ce type de TE, c'est-à-dire le développement de la capacité d'apprendre à apprendre aux élèves, en même temps qu'un apprentissage non négligeable de contenus/concepts, comme on peut le voir des extraits suivants:

*«La capacité d'apprendre à apprendre, parce que c'est ce qu'ils ont retenu de tout le processus, de toute cette étude (...), montre que, en plus des connaissances que nous pouvons leur transmettre, ils ont su utiliser divers "outils" pour apprendre à apprendre, et c'est ce qui compte»; «Savoir poser un problème, faire des hypothèses, prévoir un TE, exécuter, analyser les résultats, tirer des conclusions, tout cela représente des étapes importantes et un véritable outil leur permettant effectivement d'apprendre. Par conséquent, cela leur donne la possibilité de*

*transformer toute l'information dont ils disposent en connaissances. En procédant de la sorte, et en sachant surtout résoudre des problèmes. Non seulement aujourd'hui, dans le cadre du cours de biologie, mais également dans leur vie future. (...) Et pour ce faire, que leur faut-il? Il faut qu'ils sachent choisir (...) organiser (...) établir des liens, qu'ils sachent réfléchir. Et, au fond, c'est cela que nous devons leur enseigner»;*

«À partir de toute la séquence de la recherche qu'ils mènent, ils peuvent canaliser leur raisonnement et leur expérience, afin de comprendre les concepts théoriques».

Concernant son rôle d'animatrice dans la réalisation des travaux pratiques de recherche, l'enseignante a avoué se sentir quelque peu insécurisée et avoir compris que, dans ce type de stratégie d'enseignement-apprentissage, le professeur doit être disposé à se retrouver dans une situation où lui-même peut apprendre quelque chose. Elle a également affirmé que les enseignants et les établissements d'enseignement doivent modifier leur façon d'enseigner, pour préparer les élèves à la vie et développer leur capacité à résoudre des problèmes. Les extraits ci-dessous en sont la confirmation:

*«Avoir le courage de proposer [aux élèves] une recherche ouverte est un très grand risque (...) d'un côté, parce que nous ne savons pas ce qu'ils vont vouloir étudier, c'est-à-dire que nous, nous avons peur, c'est ce que je sens. J'ai peur de ne pas être à la hauteur pour répondre à leurs questions (...) parce que, quand un élève remarque une lacune dans les connaissances du professeur, cela provoque une certaine perte de crédibilité»;*

*«Et alors, ce qui peut se produire quand nous proposons une recherche ouverte, c'est une inversion du rôle du professeur, c'est-à-dire que le professeur n'est pas seulement celui qui débite des cours du haut de sa sagesse incontestée. Ce doit être quelqu'un qui peut se placer du côté des élèves pour apprendre lui aussi (...) Il n'arrête pas d'enseigner, mais il doit être prêt à toujours apprendre. (...) Je crois que c'est ce que j'ai ressenti le plus profondément et c'est ça qui m'a fait réfléchir à tout le processus, c'est justement cela, être prêt à apprendre. Parce que, au fond, ce n'est pas grave de ne pas tout savoir, ce qui est grave, c'est de ne pas vouloir apprendre, n'est-ce pas? Parce que le professeur aura toujours des doutes, il aura des craintes, et des lacunes, petites ou grandes, non?»*

Et elle conclut que *«dans tout ça, il n'y a qu'une chose de sûre, c'est qu'on ne sait jamais tout». C'est ce que j'ai profondément ressenti avec les gamins. (...) On ne sait jamais tout et donc, il faut qu'on soit toujours en train d'avancer et de se mettre à jour».*

Après la réalisation de trois travaux expérimentaux de recherche par

les élèves, nous avons remarqué que l'enseignante se posait des questions sur sa pratique pédagogique. En pensant aux travaux pratiques toujours effectués selon le protocole, elle affirme que les élèves se limitent à apprendre par coeur pour l'évaluation finale et *«quelques jours après l'examen national, ils ont tout oublié»*. Selon elle, ce qui se passe en classe, c'est que *«nous déversons des contenus sans autre explication et, au fond, ça n'a aucun intérêt»*. Et l'enseignante continue, sur l'attitude critique:

*«Je n'avais jamais envisagé les choses de cette manière et tout ce processus (...) m'a permis de faire ces constatations. En fin de compte, nous ne sommes pas vraiment de bons professeurs. Ah, ou alors, c'est notre façon de communiquer avec les gosses. Il faut, il faut leur donner des possibilités, nous devons revoir tout le système d'enseignement, parce qu'effectivement, il doit être différent, effectivement, il faut qu'ils apprennent à résoudre des problèmes, à se débrouiller dans les difficultés qu'ils rencontreront dans la vie, dans leur vie future, et ce n'est pas en récitant des leçons qu'ils y parviendront. Il faut vraiment qu'on fasse un autre genre de travail.»*

### c) Réflexions de l'enseignante

Quatre ans après cette formation, la même enseignante nous a affirmé avoir modifié sa pratique pédagogique. Elle nous a raconté qu'aujourd'hui et au cours des quatre dernières années, elle avait permis à ses élèves de proposer et d'effectuer des expériences qui les intéressaient, comme indiqué ci-dessous:

*«À partir de la formation, dans mes cours introductifs, je dis toujours, vous pouvez proposer n'importe quel sujet de recherche (...) Et ensuite, j'aide seulement au recueil et à la sélection, ils font le projet et je vérifie qu'il est bien conçu (...) À partir de là, c'est eux qui font et qui arrivent aux conclusions.»;*

*«Je me souviens d'un projet de recherche réalisé après notre expérience, dans lequel les élèves appliquaient les principes de reproduction asexuée à la propagation d'un ananas. Ça ne m'était jamais venu à l'esprit, ça n'entre pas du tout dans les protocoles prévus. (...) Ça, cela fait appel à des connaissances de toutes sortes. Après avoir défini les objectifs, il faut recueillir des données sur les températures (...) Bien sûr, on a eu l'ananas (rires) tout l'hiver à côté du radiateur allumé jour et nuit, mais finalement, ils sont arrivés à le propager. Mais ce qui s'est passé tout au long de l'année (...), ce que je ne savais pas, c'est ce qu'ils ont fait concrètement, c'était apprendre à apprendre, à leur manière. Ils ont répondu à leurs interrogations (...). Je pense que ça a été très utile. C'est-à-dire qu'au fond, ils ont appris à apprendre.»*

Dans le même entretien, elle réaffirme que les travaux expérimentaux de recherche ont un effet sur l'apprentissage des élèves. Elle souligne à nouveau l'idée d'apprendre à apprendre et une appropriation des contenus du programme que, selon elle, les élèves ne vont plus jamais oublier

(apprentissage significatif). Elle ajoute la participation et la motivation supérieures des élèves dans la réalisation de ces activités.

*«Quel est l'avantage?(...) Dans ces projets de recherche, en plus d'accumuler des connaissances, d'accumuler de la sagesse, l'avantage pour moi, c'est qu'ils apprennent à apprendre par eux-mêmes. C'est cette expérience-là qui va leur permettre de survivre dans la vie. Parce qu'ils vont devoir s'adapter en permanence tout au long de la vie. (...) Nous devons penser à la préparation de nos étudiants à la flexibilité, à la capacité d'adaptation (...) Ce que je réussis à faire quand j'applique le projet de recherche, c'est qu'au fond, ce que nous sommes en train de faire, c'est de permettre aux élèves d'apprendre. (...) Ils doivent avoir un espace pour savoir apprendre, s'adapter à des situations différentes, parce que c'est ça qui leur permettra ensuite d'apprendre tout au long de la vie.»*

*«Quand ils ont cette liberté d'exploration d'un sujet de recherche, quand c'est eux qui proposent le sujet, qui recueillent les données, qui préparent tout, on voit l'engagement de certains élèves. (...) Il y a des élèves dont on dirait parfois qu'ils ne s'intéressent à rien, et puis, quand ils ont la possibilité de "prendre le commandement des opérations", ils sont fantastiques, travailleurs, et ils apprennent tout ce qui est prévu, voire plus.»*

Dans la réponse à la question *«qu'avez-vous modifié en tant qu'enseignante?»*, nous avons constaté une évolution de ses croyances et attitudes: *«Pour commencer, j'ai changé de conception de l'élève. Les élèves sont tous des individus différents, ils apprennent de manière différente et nous devons utiliser des stratégies différentes, sinon, nous ne les touchons pas tous.»* Et, elle explique que *«il y a des élèves qui parviennent très bien à apprendre ce que nous leur proposons par la mémorisation, la lecture et la résolution d'exercices. D'autres, non. Il y en a qui ont besoin de toucher.»* On voit apparaître une attitude de respect à l'égard de la personne qu'est l'élève: *«je laisse plus d'autonomie (...), il y a des élèves qui l'acceptent, aiment bien, sont motivés, vont faire des recherches, et d'autres non. (...) Les personnes sont différentes et nous devons les respecter.»*

En plus de ces changements de conception de l'élève et, comme quatre ans auparavant, elle dit à nouveau que: *«ils dialoguent avec moi et j'apprends beaucoup avec eux»*, ce qui a également modifié sa conception de l'enseignant. Ainsi, le professeur n'est pas considéré comme détenteur de toute la sagesse et il est, en dernière analyse, responsable de l'apprentissage des élèves.

*«Je ne peux pas imposer une seule méthode à une classe entière, parce que je ne respecte pas ceux qui n'aiment pas apprendre par cette méthode-là. (...) À qui la faute s'ils ne parviennent pas à apprendre ce que j'aimerais qu'ils sachent? À moi. (...) Parce que je n'aurais pas eu la capacité de voir qu'ils étaient différents et apprennent d'une autre façon.»*



*(...) Je dois alterner les stratégies. Et ensuite, on doit reconnaître que les élèves sont différents. Ce sont des gens (...) qui parviennent à interpréter les choses comme les autres n'y parviennent pas. On voit bien que les êtres humains sont différents. Ils ont beaucoup de facettes, ce n'est pas que dans l'apprentissage, et nous devons utiliser des méthodes différentes.»*

Pourtant, ayant modifié sa pratique pédagogique dans les travaux pratiques, elle souligne des contraintes aux changements de pratique: la taille des classes, le programme et les orientations du ministère, les manuels adoptés et le manque d'habitude chez les élèves de participer à ce genre de stratégie. Les suggestions méthodologiques des programmes des disciplines incluses dans les orientations du ministère de l'éducation (1991) font peu de références aux travaux expérimentaux et il n'existe pas de TE de recherche.

Nous souhaitons mentionner à ce stade les réflexions de l'enseignante concernant le processus de formation. Pour elle, le plus important a été de voir l'impact de ce type de travail sur les élèves. Elle affirme que *«ce qu'il y a eu de plus gratifiant pour moi, ça a été de voir la satisfaction des gamins qui avaient la liberté d'organiser le sujet à leur manière»*.

Elle ajoute que *«il a été important de savoir qu'il y avait d'autres méthodologies, parce que nous n'avons rien appris de tout cela au cours du stage. Il nous faut donc actualiser nos connaissances, et ça a été utile de savoir qu'il y avait d'autres méthodes»*.

Le fait d'être toujours accompagnée par l'enquêtrice/formatrice pendant la formation a été un troisième élément important. Selon l'enseignante, *«seule, je n'aurais pas osé essayer. Même si j'avais lu dans un livre l'existence de ces travaux expérimentaux ouverts, ça aurait été dur pour moi de sortir de mon inertie et essayer cette voie. Mais je me suis sentie stimulée.»*

Elle souligne encore l'autoexamen comme élément important dans le processus de formation: *«Nous avons fait un autoexamen et tu m'as expliqué comment ça fonctionnait. Et tout s'est bien passé pour moi, et ça s'est encore mieux passé l'année suivante»*.

## Conclusion

Nous avons constaté dans l'étude présentée que l'enseignante concernée a modifié sa pratique des travaux expérimentaux après la formation. Les réflexions de l'enseignante que nous indiquons ont été recueillies juste après le processus de formation et quatre ans après l'expérience concrète. Elles font état d'un changement dans ses pratiques pédagogiques, dans les résultats de l'apprentissage des étudiants et dans ses croyances et attitudes, selon le modèle de changement de Guskey (1986), qui présente un processus de changement dans le temps. Ainsi, à partir

du programme de formation qui vise le développement professionnel de l'enseignante (explicité au point 3, alinéa b), des changements apparaissent dans la pratique pédagogique, qui viennent influencer l'apprentissage des élèves et, à son tour, le fait de donner des résultats positifs, contribue à modifier les croyances et attitudes de l'enseignante.

Tout de suite après les trois investigations expérimentales, l'enseignante a remis en cause sa propre pratique, adopté une attitude critique et senti le besoin de changer ses pratiques et l'enseignement en général. Elle a compris la nécessité d'adopter une attitude de formation et d'apprentissage permanents. Être un « élève à vie ». « *Si elle considère les enseignants comme des élèves qui construisent constamment leurs propres connaissances des sciences et de la pédagogie, la formation des enseignants peut devenir une activité de soutien aux enseignants dans la construction et reconstruction des structures du savoir sur l'enseignement et l'apprentissage* » (Dana et al., 1998, p. 120). Ou, comme (se) demande Pombo (1993): « *Quelle meilleure formation pour un enseignant que la prise de conscience de sa condition d'élève éternel?* »

Nous devons poser la question: « pourquoi l'enseignante a-t-elle modifié sa pratique pédagogique? » Sous l'influence de divers facteurs, également importants.

Le fait que le processus de formation se soit déroulé dans le cadre du travail, car on considère que le lieu de travail est le plus approprié au perfectionnement des enseignants (Kincheloe, 1989 et Pérez, 1988 cités par Garcia, 1999) ou, comme l'affirme Zeichner (1986), « *les expériences pratiques dans les écoles contribuent nécessairement à former de meilleurs professeurs.* » (p. 39). La réflexion à divers moments a été un facteur important. Du temps a été consacré à la réflexion pendant tout le processus de formation. La lecture et l'analyse de la littérature fournie, ainsi que les entretiens avec l'enseignante, ont suscité et permis une analyse de sa pratique professionnelle (ce qui est conforme aux modèles de formation continue des enseignants, qui présente l'enseignant comme un professionnel qui réfléchit, ce qui suppose que « *le processus de compréhension et d'amélioration de l'enseignement (du professeur) doit commencer par une réflexion sur sa propre expérience* » (Zeichner, 1993, p. 17). Cette réflexion analytique a montré à l'enseignante l'existence d'autres pratiques possibles, pour l'enseignement des travaux pratiques, induisant une volonté de s'améliorer, et donc de changer. Le recours à l'enregistrement vidéo a alimenté la réflexion (pouvoir se voir en action et réfléchir sur l'action).

Le processus d'enregistrement des cours et le suivi par l'enquêtrice ont permis, ensemble, de fournir un retour d'expérience, alimentant la réflexion, offrant une aide sur le contenu et les modalités du changement (dans ce cas concret, les compétences nécessaires à la préparation et à la réalisation de travaux expérimentaux de recherche).

La réflexion sur l'action s'est faite en permanence pendant tout le pro-

cessus. «*La réflexion sur l'action et sur la réflexion-dans-l'action (réflexion critique selon Habermas) (qui) peut être considérée comme l'analyse que la personne effectue a posteriori sur les caractéristiques et processus de sa propre action (...). Dans la réflexion sur l'action, le professionnel praticien, libéré des contraintes de la situation concrète, peut appliquer des instruments conceptuels et des stratégies d'analyse pour comprendre et reconstruire sa pratique*» (Gómez, 1992, p. 105).

Nous savons qu'indépendamment de l'intérêt porté par l'enseignant, l'accès à des informations sur les innovations à mettre en œuvre et la connaissance de l'existence d'innovations de qualité, peuvent aider l'enseignant à s'impliquer dans leur introduction et, par conséquent, à se développer professionnellement (Fullan, 1991; Furió et Carnicer, 2002). Nous avons fourni à l'enseignante des documents sur le rôle des TE dans la didactique des sciences. Ce lien entre théorie et pratique, durant le processus de formation, a été important car «*fonder les pratiques pédagogiques sur une compréhension éclairée par la théorie peut se révéler une donnée importante de l'entreprise de toute une vie, à savoir les efforts de l'enseignant pour améliorer ses pratiques pédagogiques*» (Dana et al., 1998 p. 120).

Au-delà du programme de formation, l'épistémologie personnelle de l'enseignante est également importante (Furió et Carnicer (2002). Nous faisons allusion à l'investissement personnel du professeur comme facteur favorable au changement de pratique (Fullan, 1991). Dans ce sens, l'enseignante impliquée dans l'étude a également fait référence à la motivation intrinsèque du professeur, ainsi qu'au soutien de l'établissement. Elle a souligné les facteurs contribuant au changement en classe, comme l'appui reçu du conseil exécutif de l'établissement, notamment pour l'acquisition de matériel. Et elle a affirmé que «*quand il n'y a pas de matériel, on improvise*». L'enseignante s'est montrée ouverte et prête à changer. Elle a souligné elle-même les caractéristiques individuelles des enseignants qui contribuent au processus d'évolution et d'innovation dans l'éducation: «*avoir l'esprit ouvert et observateur. Noter que certains élèves perçoivent bien les choses d'une certaine façon, et d'autres, d'une autre façon. Et ensuite, avoir du bon sens, savoir ce qui doit changer et avoir la volonté de changer*». Et elle ajoute le courage: «*il faut avoir du courage, non seulement pour accepter qu'il y ait des méthodes nouvelles, mais aussi pour les essayer*».

Outre tous les facteurs mentionnés, le fait que l'enseignante ait constaté des résultats positifs chez les élèves en termes d'apprentissage, c'est-à-dire dans le développement des compétences scientifiques, au travers des travaux réalisés, a contribué à la modification à long terme de ses pratiques de TE.

Après la présentation de ces résultats, nous pouvons poser une question: «*Quelles conclusions tirer sur la formation des enseignants, notamment sur la formation continue?*» Les modèles de formation doivent, à notre avis, suivre des stratégies déterminées. Il faut prendre en compte les in-

térêts de l'enseignant et ses besoins en formation, au-delà de sa motivation intrinsèque. La formation doit avoir lieu dans le cadre de la pratique. Il faut valoriser la pratique comme source et lieu d'apprentissage au travers de la réflexion et de l'interrogation («inquiry»), pour promouvoir un débat critique sur l'enseignement traditionnel et sur d'autres possibilités d'innovation dans l'enseignement, qui soient plus efficaces, fondées sur les progrès en didactique des sciences. On doit aider les enseignants à accéder aux informations sur les innovations et à faire l'expérience de propositions novatrices en classe. On offre ainsi l'intégration entre théorie et pratique, tout en créant des attitudes favorables à l'innovation et à la recherche didactiques chez les enseignants. Tout le processus doit faire l'objet d'un accompagnement, sur le plan théorique et avec un tutorat. Ponte et al. (2004), cite Riedel (1977) qui évoque le besoin d'animateurs pouvant aider les enseignants à développer leurs connaissances professionnelles au travers de la pratique.

Le programme de formation doit également envisager un autre aspect, celui du soutien de l'établissement en tant qu'institution. L'idée importante est celle d'un enseignant apprenant et d'un établissement conçu comme une communauté apprenante (Clarke et Hollingsworth, 2002); et il est naturellement crucial de créer et de maintenir un vrai partenariat entre établissements et institutions d'enseignement supérieur. Ces liens sont importants pour créer des communautés de professeurs qui soient des apprenants tout au long de la vie. Ces établissements sont des lieux de (re)construction de connaissances diverses dont on doit reconnaître le potentiel. ■

## Bibliographie

- Almeida, A. M. *Trabalho Experimental na Educação em Ciência: Epistemologia, Representações e Prática dos Professores*. Maîtrise en sciences de l'éducation. Monte da Caparica: Faculté des sciences et technologie de l'université Nova, 1995.
- Cachapuz, A; Malaquias, I.; Martins, I.P.; Thomaz, M.F.; Vasconcelos, N. O Trabalho Experimental nas Aulas de Física e Química: uma Perspectiva Nacional. *Gazeta da Física*, 1989, vol.12, nº 2, p. 65-69.
- Cachapuz, A, Praia, J.; Jorge, M. *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisbonne: Ministère de l'éducation, 2002.
- Campos, B. P. *Formação de Professores em Portugal*. Lisbonne: Institut de l'innovation en éducation, 1995.
- Clarke, D.; Hollingsworth, H. Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. *Teaching and Teacher Education*, 2002, nº 18, p. 947-967.
- Costa Pereira, D. A Formação de Professores em Portugal e a Universidade. In: Bárrios, A.G.; Ribeiro J. (dir.) *Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor*. Lisbonne: École supérieure d'éducation de Lisbonne. Centre interdisciplinaire des études en matière d'éducation, 2002.
- Curado, A. P. *Política de Avaliação de Professores em Portugal: um Estudo de Implementação*. Fondation Calouste Gulbenkian. Lisbonne: Fondation pour la science et la technologie, 2002.
- Dana, T. M., Lunetta, V.; Fonseca, J. M. B.; Cambell, L. M. A Formação de Professores de Ciências e a Reforma: Perspectivas Internacionais e a Realidade Portuguesa. *Revista da Educação*, 1998, vol. VII, nº 2, p. 115-128.
- Ferreira, P. T. (dir.) *A Autoscopia na Formação*. Division des études CNFF. Lisbonne: Cellule d'information et de relations publiques, s.d.
- Flores, M. A; Shiroma, E. Teacher Professionalisation and Professionalism in Portugal and Brazil: What do the Policy Documents Tell? *Journal of Education for Teaching*, 2003, vol. 29, nº 1, p. 5-18.
- Fullan, M. *The New Meaning of Educational Change*. Chicago: Teacher College Press, 1991.
- Furió, C; Carnicer, J. El Desarrollo Profesional del Professor de Ciencias Mediante Tutorías de Grupos Cooperativos. Estudio de Ocho Casos. *Enseñanza de las Ciencias*, 2002, vol. 20, nº 1, p. 47-73.
- Garcia, C. M. El Aprendizaje de los Profesores en Tiempos de Cambio. La Aportación de Las Redes. In: Bárrios, A. G.; Ribeiro J. (dir.) *Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor*. Lisbonne: École supérieure d'éducation de Lisbonne. Centre interdisciplinaire des études en matière d'éducation, 2002.

- Garcia, C. M. *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- Gómez, A. P. O Pensamento Prático do Professor. A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: Nóvoa, A. (dir.) *Os professores e a sua formação*. Lisbonne: Pub. D. Quixote et Institut de l'innovation en éducation, 1992, p. 95-114.
- Guskey, T. Staff Development and the Process of Teacher Change. *Educational Researcher*, 1986, vol. 15, n° 5, p. 5-12.
- Howey, K. Six Major Functions of Staff Development: An Expanded Imperative. *Journal of Teacher Education*, 1985, vol. 36, n° 1, p. 58-64.
- Kennedy, M. M. *Choosing a Goal for Professional Education*. Manuel de la recherche sur la formation des enseignants. New York: Falmer Press, 1990.
- Lock, R. Open-Ended, Problem-Solving Investigations – What Do we Mean and How Can we Use them? *School Science Review*, 1990, vol. 71, n° 256, p. 63-72.
- Marques, L.; Praia, J.; Vasconcelos, C.; Neto, A.; Oliveira, T.; Loureiro, M.J.; Santos, M.C.; Costa, N. *Investigação em Educação em Ciência e Práticas Lectivas: Percepções de Professores-Mestres sobre Dificuldades na sua Articulação*. Actes de la X<sup>e</sup> rencontre nationale sur l'enseignement des sciences, Université de Lisbonne, 2003.
- Miguéns, M. *Practical Activities in Portuguese 10-12 School Science: Teacher's Views and Practices*. Thèse de magistère en éducation. Bristol: Université de Bristol, 1990.
- Ministère de l'éducation. *Organização Curricular e Programas*. Lisbonne: DGEBS, 1991.
- Pereira, D. C. A Formação de Professores em Portugal e a Universidade. In: Bárrios, A.G.; Ribeiro, J. (dir.) *Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor*. Lisbonne: École supérieure d'éducation de Lisbonne. Centre interdisciplinaire des études en matière d'éducation, 2002.
- Ponte, P.; Ax, J.; Beijgaard, D.; Wubbels, T. Teachers' Development of Professional Through Action Research and the Facilitation of this by Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 2004, n° 20, p. 571-588.
- Pombo, O. Para um Modelo Reflexivo de Formação de Professores. *Revista de Educação*, 1993, vol. 3, n° 2, p. 37-45.
- Santos, M. C. *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Lisbonne: Institut de l'innovation en éducation, 2002.
- Schon, D. A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- Schon, D. A. *Educating the Reflective: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.

Silva, I.M. *O Trabalho Laboratorial em Biologia no Ensino Secundário. Das Propostas Curriculares às Expectativas dos Alunos*. Thèse de magistère sur l'enseignement de la géologie et de la biologie, Département de didactique et technologie de l'éducation. Aveiro: Université d'Aveiro, 1999.

Valente, M. O. As Vozes das Escolas. In: *Colóquio Ensino Experimental e Construção de Saberes*. Lisbonne: Conseil national de l'éducation, 1999.

Zeichner, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisbonne: Educa, 1993.

Zeichner, K. M. Preparing Reflective Teachers: An Overview of Instructional Strategies which Have been Employed in Preservice Teacher Education. *International Journal of Educational Research*, 1986, 57 (1), p. 23-48.

## À lire

Rubrique réalisée par Anne Waniart du service documentation du Cedefop, avec l'appui des membres du Réseau européen de référence et d'expertise (ReferNet)

### Europe International Informations, études comparatives

#### **Comparison of entrepreneurship at partner countries' schools and training centres' curricula**

**[La part de l'entrepreneuriat dans les programmes des établissements scolaires et des centres de formation: étude comparative dans les pays partenaires]**

Forum zur Förderung der Selbständigkeit – FOFOS

Vienne: FOFOS, 2006, 6 vols.

Ce projet analyse les services de soutien actuellement proposés aux entrepreneurs indépendants n'employant pas de salariés, dans le but d'identifier les besoins spécifiques de cette catégorie d'entrepreneurs par rapport à ceux des petites et moyennes entreprises. L'analyse comprend une présentation de bonnes pratiques et s'achève sur des recommandations visant à améliorer l'aide apportée à certains groupes cibles. Il s'agit d'un projet Leonardo da Vinci intitulé «Se mettre à son compte: orientations et conseils pour les travailleurs indépendants».

Dernière visite du site: mai 2006.

[http://www.fofos.at/projekt\\_en.php?p\\_ID=9](http://www.fofos.at/projekt_en.php?p_ID=9)

#### **Consultation on the European qualifications framework**

**[Consultation sur le cadre européen des qualifications]**

Council of European Employers of the Metal, Engineering and Technology-Based Industries – CEEMET

Bruxelles: CEEMET [2006], 6 p.

Ce texte contient l'avis du CEEMET (Conseil des industries de la métallurgie, de l'ingénierie et des hautes technologies) sur le document de consultation de la Commission relatif à la mise en place du «Cadre européen des qualifications» (EQF). La Commission propose que l'EQF opère comme un métacadre volontaire visant à garantir la transparence et la confiance mutuelle. Il aurait pour fonctions principales de mettre en relation les différents cadres et systèmes de qualifications nationaux et sectoriels et de faciliter par ce biais le transfert et la reconnaissance des qualifications détenues par les citoyens européens. Toutefois, l'opinion du CEEMET (déjà



énoncée dans plusieurs de ses documents et développée lors de la conférence conjointe CEEMET-FEM sur la pénurie de compétences dans le secteur de la métallurgie) est que les entreprises ont surtout besoin de qualifications transparentes et comparables.

Dernière visite du site: mai 2006.

<http://www.ceemet.org/positiondocs/EQF-Position-Dec2005.doc>

**The economics of knowledge: why education is key for Europe's success / Andreas Schleicher**

**[L'économie de la connaissance: l'éducation est la condition de la réussite de l'Europe]**

Bruxelles: Lisbon Council, 2006

(Lisbon Council policy brief)

Cette étude publiée par le Conseil de Lisbonne montre le retard pris par l'Europe dans le domaine de l'éducation pour ce qui a trait à la qualité et au nombre de diplômés, à la diversité sociale des étudiants et à l'offre de formation continue pour ceux qui en ont le plus besoin.

**Employment and competitiveness: the key role of education / Daniel Gros**  
**[Emploi et compétitivité: le rôle clé de l'éducation]**

Centre for European Policy Studies – CEPS

Bruxelles: CEPS, 2006, 8 p.

(CEPS policy brief, 93 (fév. 2006))

À moins de cinq ans du délai fixé, il est clair que l'Union européenne n'atteindra pas l'objectif ambitieux qu'elle s'était fixé de devenir «l'économie la plus compétitive» du monde d'ici à 2010. La présente contribution s'attache à examiner un aspect souvent négligé, bien qu'occupant une place centrale dans la stratégie de Lisbonne, à savoir le lien entre les compétences et l'emploi. L'auteur montre que le principal problème de l'emploi en Europe n'est pas tant la structure des marchés du travail que l'insuffisance de l'offre de qualifications. Des investissements accrus dans la formation se traduiraient directement par une hausse du taux d'emploi, entre autres conséquences. Un certain progrès est visible à cet égard, compte tenu des sommes investies dans l'enseignement. Néanmoins, la progression «automatique» des niveaux de qualifications qui en résulte est extrêmement lente. Pratiquement aucune accélération du processus n'est constatée depuis 2000 et le plus probable est qu'aucun des critères de l'agenda de Lisbonne ne sera atteint d'ici la fin de la décennie.

Dernière visite du site: mai 2006.

[http://shop.ceps.be/downfree.php?item\\_id=1301](http://shop.ceps.be/downfree.php?item_id=1301)

**Framework of actions for the lifelong development of competences and qualifications: evaluation report 2006 / ETUC, CEEP & UNICE-UEAPME [Cadre d'actions pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie: rapport d'évaluation 2006]**

Union des Confédérations de l'industrie et des employeurs d'Europe – UNICE  
Centre européen des entreprises à participation publique et des entreprises d'intérêt économique général – CEEP

Confédération européenne des syndicats – CES

Union européenne de l'artisanat et des petites et moyennes entreprises – UEAPME

Bruxelles: UNICE, 2006, 128 p.

Les partenaires sociaux européens ont préparé le rapport de suivi 2006 du Cadre d'action pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie. Publié après trois rapports annuels, ce rapport d'évaluation vise à mesurer l'impact sur les entreprises et sur les travailleurs des actions réalisées ces trois dernières années conformément au programme de travail 2003-2005. Le rapport d'évaluation comprend les rapports nationaux d'évaluation, élaborés conjointement par les partenaires sociaux des différents États membres, et reprenant les aspects les plus marquants des efforts déployés par les partenaires sociaux pour promouvoir les quatre priorités fixées pour la période 2003-2005. Les partenaires sociaux européens mentionnent également les actions entreprises spécifiquement au niveau européen. En outre, un chapitre consacré aux principales tendances résume l'information disponible sur les initiatives entreprises pendant la période de référence et évalue leur impact sur les marchés de l'emploi en Europe.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/etuc/2006\\_0001\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/etuc/2006_0001_en.pdf)

**Prospects for the development of the knowledge society in the new Member States and the Candidate countries / R. Compano; C. Pascu (dir.) [Perspectives de développement de la société de la connaissance dans les nouveaux États membres et les pays candidats]**

[S.I.]: Publishing House of the Romanian Academy of Sciences, 2006

ISBN 973-27-1319-4

Les nouveaux États membres de l'Union européenne et les pays candidats recourent de plus en plus à la prospective pour orienter leur réflexion stratégique sur les politiques à mener. Les possibilités, mais aussi les dangers qui guettent le secteur des technologies de la société de l'information dans ces pays reflètent les forces et les faiblesses nationales. Les contributions réunies dans ce volume ont été recueillies par le réseau FISTERA dans le cadre d'une analyse prospective de l'évolution et des besoins dans le domaine des technologies de l'information en Europe. Les auteurs tentent de répondre à diverses questions, par exemple: quels sont les

points communs et les divergences entre les stratégies de recherche et de développement, les stratégies d'innovation et les exercices de prospective menés dans ces pays? Comment les nouveaux États membres et les pays candidats perçoivent-ils leur situation au regard de la société de l'information et de la connaissance? Quels sont les scénarios que ces pays envisagent pour les technologies de l'information à l'avenir?

### **Forum sur la qualification et la formation / Comité de dialogue social européen «Chantiers navals»**

Community of European Shipyards' Associations – CESA; Council of European Employers of the Metal, Engineering and Technology-Based Industries – CEEMET  
Bruxelles: CESA, 2006, 38 p.

Dans le cadre du dialogue social européen, la Communauté des associations européennes des chantiers navals (CESA) a souhaité axer sa réflexion sur les qualifications et la formation, deux aspects inextricablement liés. Les chantiers navals européens ont intérêt à voir se développer des équivalences pour les qualifications, dans la mesure où elles favorisent la mobilité. Le document inclut une contribution de Koen Bois d'Enghien, du Cedefop: *The Main European National Legal Frameworks and the Conventional Rules on Vocational Training* [Les principaux cadres juridiques nationaux en Europe et les dispositifs classiques de formation professionnelle].

Dernière visite du site: mai 2006.  
<http://www.cesa-shipbuilding.org/>

### **Refine: recognising formal, informal and non-formal education: final project report and VALIDPASS Proposal / Pat Davies**

**[Refine: la reconnaissance des apprentissages formels, informels et non formels: rapport final du projet et proposition relative au VALIDPASS]**  
European Universities Continuing Education Network – EUCEN  
Barcelone: EUCEN, 2006, 55 p.

Le projet *Refine* vise à tester différents outils afin de constituer un cadre méthodologique européen pour la reconnaissance des apprentissages non formels et informels (comme le recommandait le projet *Transfine* financé par le premier programme d'action commune), ainsi qu'à renforcer la collaboration transnationale et intersectorielle et à favoriser la confiance mutuelle dans les pratiques et les procédures mises en œuvre. Les principaux groupes visés sont les praticiens, les gestionnaires et les responsables de l'élaboration des politiques aux niveaux institutionnel, régional, national et européen. D'autres groupes sont indirectement concernés, tels les individus ne détenant aucune ou très peu de qualifications formelles mais ayant acquis des compétences en dehors du système éducatif.

Les divers articles, présentations et documents relatifs au projet sont disponibles sur le site du réseau: [www.eucen.org/refine.html](http://www.eucen.org/refine.html).

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2006\\_0004\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2006_0004_en.pdf)

### **Über die Unterschiedlichkeit beruflicher Bildung in Europa und "Übersetzungshilfen" zur Förderung von Ausbildungs- und Arbeitsmarktmobilität / Arthur Schneeberger**

**[Les différentes approches de l'enseignement professionnel en Europe et les «traductions» nécessaires pour promouvoir la mobilité dans la formation et la mobilité professionnelle]**

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft – IBW

IBW-Mitteilungen, n° 1 (2006), p. 1-21

Vienne: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 2006

Afin de réaliser les tâches centrales de sa politique de l'emploi, la Communauté européenne promeut la nécessaire mise en œuvre de la transparence et de la comparabilité des qualifications de l'enseignement supérieur et professionnel au sein de l'Europe. Cet article retrace d'abord les différentes traditions éducatives et structures nationales des qualifications, afin de mettre en lumière les besoins de «traduction» concernant la mobilité dans la formation et la mobilité professionnelle en Europe. L'article examine également le problème de la sous-valorisation des qualifications dans les pays où des filières de formation professionnelle pertinentes au regard du marché de l'emploi existent dès le second cycle du secondaire, par opposition aux pays où la formation professionnelle est réservée aux élèves ayant terminé les études secondaires. L'article s'achève sur un examen des concepts permettant de faciliter et de promouvoir la mobilité tant professionnelle que dans la formation.

### **Programme de travail des partenaires sociaux européens 2006-2008**

Union des Confédérations de l'industrie et des employeurs d'Europe – UNICE

Bruxelles: Unice, 2006, 4 p.

Au sommet social tripartite, les partenaires sociaux nationaux (représentants des syndicats et des organisations patronales) ont exprimé leur volonté de jouer un rôle plus important dans la réalisation de la stratégie européenne pour la croissance et l'emploi. Au cours de la période de trois ans sur laquelle s'étend le programme de travail, les partenaires sociaux comptent utiliser divers instruments, notamment la négociation d'un nouvel accord-cadre portant sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, ou l'insertion professionnelle des groupes défavorisés. Ils redoubleront également d'efforts pour développer les capacités des partenaires sociaux dans les nouveaux États membres et les pays candidats.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/unice/2006\\_0001\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/euorg/unice/2006_0001_en.pdf)

## Union européenne: politiques, programmes

### **Éducation et formation 2010: les initiatives et résultats politiques principaux dans le domaine de l'éducation et la formation depuis l'an 2000**

Commission européenne – Direction générale de l'éducation et de la culture  
Bruxelles: Commission européenne, 2006, 11 p.

Ce document fournit un aperçu des initiatives et des résultats politiques principaux dans le domaine de l'éducation et la formation depuis le Conseil européen de Lisbonne en mars 2000. Ceux-ci font partie du cadre politique intégré «Éducation et formation 2010» et prennent aussi en compte les contributions de la Commission au processus intergouvernemental de Bologne dans le domaine de l'enseignement supérieur.

[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/compendium05\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/compendium05_fr.pdf)

### **Emploi dans les secteurs de haute technologie: c'est dans les services de haute technologie à forte intensité de connaissance que l'emploi a le plus fortement augmenté / Bernard Felix**

Statistiques en bref: Thème 9: Science et technologie, 1/2006, 8 p.  
Bruxelles: Eurostat, 2006  
ISSN 1609-5995  
N° cat.: KS-NS-06-001-EN-C

L'emploi dans l'industrie manufacturière a baissé entre 1999 et 2004 dans l'UE-15, en particulier dans le secteur de l'industrie manufacturière de haute technologie. À l'inverse, l'emploi dans l'ensemble des services a progressé au cours de la même période, en particulier dans la branche des «services à forte intensité de connaissance» (SFIC) de haute technologie. Les régions allemandes ont occupé la première place dans l'industrie manufacturière de haute et de moyenne technologie, tandis que les régions capitales se spécialisaient dans les SFIC.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/eurostat/2006\\_0001\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/eurostat/2006_0001_en.pdf)

### **EQUAL Erfolgsgeschichten: Entwicklungspartnerschaften, Diskriminierung und Ungleichheiten in Europa bekämpfen**

**[Les réussites exemplaires d'EQUAL: des partenariats de développement à l'œuvre contre la discrimination et les inégalités]**

Commission européenne  
Luxembourg: EUR-OP, 2006, 65 p.  
(Beschäftigung und Soziales - Beschäftigung und Europäischer Sozialfonds)  
ISBN 92-79-00179-5

Cet ouvrage présente une série de réussites remarquables réalisées au sein du programme communautaire *EQUAL*. Chacun de ces projets apporte une contribution unique et importante à la lutte contre les discriminations en Europe et donne un aperçu de ce qui peut être accompli au travers de partenariats engagés œuvrant à un but commun. Le Fonds social européen tente de lutter contre les inégalités sur le lieu de travail et à l'embauche, un élément clé de la stratégie européenne pour plus d'emplois et pour de meilleurs emplois. En faisant la promotion d'un marché de l'emploi plus inclusif, l'UE entend améliorer l'accès à l'emploi et à la formation afin que chaque citoyen participe pleinement à l'économie et à la société en général.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2006\\_0004\\_de.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgesa/2006_0004_de.pdf)

**European ICT skills meta-framework: state-of-the-art review, clarification of the realities, and recommendations for next steps.**

**[Métacadre européen pour les compétences liées aux TIC: état d'avancement, clarification sur la situation, recommandations pour la suite]**

Comité européen de normalisation – CEN

Bruxelles: CEN, 2006, 102 p.

(CEN Workshop agreement, 15515)

Le développement des compétences liées aux technologies de l'information et de la communication (TIC) est une priorité stratégique pour l'Europe. En effet, le renforcement de ces compétences dans l'Union européenne est l'un des moyens de réaliser les ambitieux objectifs de Lisbonne. Il apparaît nécessaire d'améliorer l'offre d'éducation et de formation en Europe afin de la rendre plus conforme aux besoins de compétences et d'améliorer l'accès à l'emploi, l'égalité des chances, la productivité du travail et l'intégration sociale. Ce document comprend des contributions de Burkart Sellin, du Cedefop.

[http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/euorg/cen/CWA15515\\_ICT%20Skills%20Meta-Framework%20.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/euorg/cen/CWA15515_ICT%20Skills%20Meta-Framework%20.pdf)

**Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation: comment l'Europe se construit: un exemple / Luce Pépin**

Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture

Luxembourg: EUR-OP, 2006, 330 p.

ISBN 92-894-8987-1

N° cat.: NC-65-05-311-FR-C

Cet ouvrage souligne qu'il aura fallu vingt ans après le traité de Rome pour qu'une coopération européenne dans ce domaine soit lancée, préfigurant une Europe de la proximité, touchant directement, et en nombre croissant, des dizaines de milliers d'élèves, d'étudiants et d'enseignants de tous les pays de l'Union à travers un soutien à la mobilité et à des projets transnationaux et réseaux de coopération.

**Implementation of the Lisbon strategy: summary report for the European Council (23 and 24 March 2006) / European Economic and Social Committee**

**[Mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne: rapport de synthèse pour le Conseil européen (23 et 24 mars 2006)]**

Luxembourg: EUR-OP, 2006, 117 p.

Ce rapport, élaboré par le Comité économique et social européen (CESE), présente les résultats de sa consultation avec ses partenaires dans l'ensemble des États membres et au niveau européen sur la mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne et le rôle qui appartient aux partenaires sociaux, ainsi qu'à d'autres composantes de la société civile organisée. Il contient également les observations et recommandations du Comité. Le rapport se divise en trois parties: 1) la première présente le point de vue du CESE et les principales conclusions de cette initiative collective; 2) la deuxième présente les rapports de chacun des partenaires du CESE dans les 25 États membres de l'Union, auxquels s'ajoutent les contributions des CES de Bulgarie et de Roumanie; 3) la troisième partie présente la prise de position du groupe de liaison avec les organisations et réseaux européens de la société civile, intitulée «L'avenir de la stratégie de Lisbonne».

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/ETVNL/Lisbon\\_Summary\\_Report\\_06.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/ETVNL/Lisbon_Summary_Report_06.pdf)

Les communiqués de presse et documents de la conférence sont disponibles (ES, DE, FR, HU, IT, et PL) sur Internet à l'adresse suivante:

[http://eesc.europa.eu/lisbon\\_strategy/events/09\\_03\\_06\\_improving/index\\_en.asp](http://eesc.europa.eu/lisbon_strategy/events/09_03_06_improving/index_en.asp)  
[site consulté en mai 2006]

**Recent developments in the European sectoral social dialogue**

**[Les dernières évolutions du dialogue social européen au niveau sectoriel]**

Commission européenne, Direction générale de l'emploi et des affaires sociales

Luxembourg: EUR-OP, 2006, 92 p.

ISBN 92-79-00242-2

N° cat.: KE-70-05-625-EN-C

Ce rapport décrit les dernières évolutions du dialogue sectoriel. Dans le domaine de la formation tout au long de la vie, le principal résultat est une initiative de formation visant à accroître les chances de réussite pour les jeunes et les groupes d'actifs les plus défavorisés, afin d'améliorer leurs perspectives d'emploi et d'épanouissement personnel.

Dernière visite du site: mai 2006.

[http://ec.europa.eu/employment\\_social/social\\_dialogue/docs/sectoral\\_sd\\_2006\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/social_dialogue/docs/sectoral_sd_2006_en.pdf)

**Summary of responses received to the Commission's consultation on the EQF [European qualification framework] during the 2nd half of 2005 [Consultation sur l'EQF organisée par la Commission au cours du second semestre 2005: synthèse des réponses]**

Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture  
Bruxelles: Commission européenne, 2006, 26 p.

Cette synthèse des réponses au processus de consultation sur le «Cadre européen des qualifications» (EQF) s'appuie sur un projet de rapport élaboré pour la Commission par le Pôle universitaire européen de Lorraine et sur une analyse effectuée par le Cedefop. La Commission a consulté les 32 pays participant au programme de travail «Éducation et formation 2010», les organisations européennes de partenaires sociaux (employeurs et syndicats), les associations et ONG européennes actives dans le domaine de l'éducation et de la formation, les associations européennes sectorielles, ainsi que les comités et réseaux de la DG Éducation et culture. Globalement, l'EQF est perçu comme une initiative constructive, qui devrait contribuer de manière significative à la transparence, au transfert et à la reconnaissance des qualifications sur le marché européen du travail. Il est également perçu comme une initiative qui devrait stimuler les processus de réforme nationaux et sectoriels.

[http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2006\\_0002\\_en.pdf](http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2006_0002_en.pdf)

## Du côté des États membres

**DE Berufliche Qualifizierung als Wegbereiter für erfolgreiche Innovationen / Dieter Spath; Till Becker**

**[Les qualifications professionnelles ouvrent la voie à une innovation réussie]**

Wirtschaft und Berufserziehung, vol. 58, n° 2, p. 8-13

Gütersloh: Bertelsmann Verlag, 2006

ISSN 0341-339X

Les auteurs décrivent les facteurs qui favorisent le changement dans les manières de travailler et d'apprendre et examinent les demandes de plus en plus pressantes faites aux entreprises dans les domaines suivants: l'implosion des connaissances requises pour les tâches d'expertise, l'aptitude à innover, l'évolution des conditions de travail. Les formations liées à l'activité professionnelles sont un moyen d'avancer vers la solution de ces problèmes. Les auteurs expliquent également ce que les entreprises attendent des salariés dans ce nouvel univers professionnel.



**Bildung ist keine Ware: wie wir morgen arbeiten und leben wollen: eine Streitschrift zur beruflichen Bildung / Axel Bolder**  
**[L'éducation n'est pas un bien marchand: comment voulons-nous vivre et travailler à l'avenir? Un article polémique sur la formation et l'enseignement professionnels]**  
Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft – Ver.di; IG Metall – IGM  
Berlin: Ver.di, 2006, 116 p.

Ce texte polémique sur la formation et l'enseignement professionnels a été rédigé par quatre chercheurs à la demande des syndicats allemands *ver.di* et *IG Metall*. Cette publication reflète l'engagement d'une partie des conseillers du système éducatif en matière de politique de formation et d'enseignement professionnels. L'article fait le point sur les aspects positifs de cette politique, tout en identifiant également des domaines qu'il convient de réformer en profondeur.

Dernière visite du site: mars 2006.  
[http://www.igmetall-wap.de/publicdownload/bildung\\_ist\\_keine\\_Ware.pdf](http://www.igmetall-wap.de/publicdownload/bildung_ist_keine_Ware.pdf)

- EL **Σχέδιο κοινής υπουργικής απόφασης για το σύστημα πιστοποίησης στελεχών Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΣΥΥ)**  
**[Projet de décision interministérielle sur les systèmes d'accréditation des prestataires de services d'accompagnement (SPP)]**  
Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δόμων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ) = Centre national d'accréditation des structures de la formation professionnelle continue et des services d'accompagnement et de soutien – EKEPIS  
Athènes: EKEPIS, 2006, 20 p.

Ce document inclut le projet de décision interministérielle élaborée par le Centre national d'accréditation des structures et services de formation professionnelle (EKEPIS). Il vise à réglementer le système d'accréditation des prestataires de services d'accompagnement en tenant compte des politiques nationales et de la stratégie européenne pour l'emploi et de lutte contre l'exclusion sociale et les discriminations. Le système a pour but de moderniser les prestations de soutien et d'accompagnement et de les doter d'une assurance qualité. Les prestations de soutien et d'accompagnement désignent toute activité et mesure visant l'insertion sociale et professionnelle des individus ou des groupes cibles. La décision décrite ici définit, en particulier: a) les conditions et les procédures à respecter pour figurer dans le registre de base EKEPIS des prestataires de services d'accompagnement; b) les termes et les conditions préalables pour participer aux programmes de formation destinés aux prestataires de services d'accompagnement et à leurs for-

mateurs; c) le processus de certification des prestataires de services d'accompagnement et de leurs formateurs; d) les conditions et les procédures à respecter pour figurer dans le registre EKE-PIS des prestataires certifiés de services d'accompagnement; e) les procédures permettant de saisir et de mettre à jour les données sur les prestataires de services d'accompagnement inscrits dans ces registres.

**IE Building learning organisations through networking: final report of the NCPP/FÁS Learning Network Project**

**[Créer des organisations apprenantes grâce aux réseaux: rapport final du projet NCPP/FÁS sur les réseaux apprenants]**

National Centre for Partnership and Performance – NCPP; Training and Employment Authority – FÁS

Dublin: NCPP, 2006, 1 classeur + CD-ROM

Ce rapport décrit un projet de recherche-action participative à laquelle ont contribué le Centre national de partenariat et de performance (NCPP) et l'Agence nationale irlandaise pour la formation et l'emploi (FÁS). L'objectif du projet était d'identifier et de promouvoir un apprentissage efficace dans les organisations publiques et privées en Irlande. Il s'agissait de savoir comment les organisations apprennent, de quelle manière la formation contribue à améliorer les processus visant à faire face aux nouvelles exigences commerciales de l'entreprise, et comment les organisations apprenantes sont à même de générer plus de valeur ajoutée. Un aspect essentiel du projet était la mise en place d'un réseau de praticiens destiné à aider les organisations à prendre conscience du potentiel offert par la formation sur le lieu de travail. Le rapport comprend une analyse du projet, ainsi que des études de cas émanant du réseau de praticiens.

**Monitoring Ireland's skills supply: trends in education/training outputs / Vivienne Patterson; Jasmina Behan**

**[Le suivi de l'offre de compétences en Irlande: tendances de l'éducation et résultats de la formation]**

Training and Employment Authority – FÁS, Skills and Labour Market Research Unit; Expert Group on Future Skill Needs

Cork: FÁS, 2006, 64 p.

Ce rapport de suivi de l'offre de compétences en Irlande est le premier d'une série qui sera publiée chaque année. Il offre un bilan précis des tendances de l'éducation et des résultats de la formation en Irlande. Son propos est de fournir des indicateurs sur l'offre de compétences dans le marché de l'emploi irlandais. Il entend

informer les responsables de l'élaboration des politiques d'éducation, d'emploi et d'immigration, tout en apportant aux étudiants et aux collectifs d'orientation professionnelle une information utile. Le rapport réunit les informations les plus récentes émanant de nombreux secteurs de l'éducation à différents niveaux, y compris l'enseignement postobligatoire. Pour chaque niveau éducatif, l'offre de compétences est analysée, avec des précisions sur l'évolution du nombre de diplômés, les effectifs d'entrants, leur répartition par sexe, par discipline ou domaine d'études, le premier choix de destination à l'issue des études supérieures et une comparaison internationale.

Dernière visite du site: mai 2006.

[http://www.skillsireland.ie/press/reports/pdf/egfsn0601\\_monitoring\\_irelands\\_skills\\_supply.pdf](http://www.skillsireland.ie/press/reports/pdf/egfsn0601_monitoring_irelands_skills_supply.pdf)

### **NCGE in support of guidance: policy and practice 1995-2005**

**[Le NCGE au service de l'orientation: politiques et pratiques, 1995-2005]**

National Centre for Guidance in Education – NCGE

Dublin: NCGE, 2006, 44 p.

Le Centre national d'orientation pédagogique (NCGE) a pour principales fonctions de soutenir et de développer les services d'orientation pédagogique à tous les niveaux et dans tous les domaines de l'éducation et d'informer les décideurs du ministère de l'éducation et des sciences sur les questions relatives à l'orientation. Ce document décrit les travaux accomplis par le Centre depuis dix ans. Le Centre a publié des documents d'information sur la formation et les qualifications, les services d'orientation pour adultes, les liens entre l'orientation formelle et non formelle, la dimension internationale et les ressources de l'orientation. Le NCGE est un Centre à vocation européenne participant au réseau *Euroguidance*. À ce titre, il a contribué à la mobilité des apprenants et des travailleurs européens et accueilli nombre de conférences majeures sur l'orientation dans l'UE lors des Présidences irlandaises de 1996 et 2004. En dix ans, le NCGE a lancé plusieurs projets relevant de programmes communautaires (*PETRA*, *Leonardo*, *Emploi-Youthstart*) consacrés à la prestation de services d'orientation auprès des jeunes en difficulté.

Dernière visite du site: mai 2006.

<http://www.ncge.ie/documents/NCGE%2010%20PUBLICATION.pdf>

**LT Profesijos vadovas 2006 / Neringa Miniotiene; Ignas Dzemyda; Dovile Rudzenske (dir.)**

**[Guide d'orientation professionnelle]**

ES Leonardo da Vinci programos koordinavimo paramos fondas [Fondation de coordination du programme Leonardo da Vinci], Profesinio orientavimo iðteklø informacinis centras (Centre national lithuanien de ressources pour l'orientation professionnelle)

Vilnius: ES Leonardo da Vicio programos koordinavimo fondas, 2006, 493 p. ISSN 1648-9454

Dans cette cinquième édition, le Guide d'orientation professionnelle décrit les formations à visée professionnelle proposées par les centres de formation professionnelle, les lycées techniques et les instituts universitaires. La formation professionnelle pour les personnes handicapées, les études universitaires et les formations du marché du travail font l'objet de chapitres spécifiques. Le guide contient également une liste des centres d'information et d'orientation professionnelle.

**NL Internationale leerwegen en het Internationale baccalaureaat: Advies. [Parcours Internationaux et baccalauréat International: une recommandation]**

Onderwijsraad

À travers cette recommandation, le Conseil de l'éducation néerlandais plaide pour qu'un certain nombre de balises internationalement reconnues soient mises en place tout au long du parcours éducatif pour témoigner de la progression des élèves. D'ici là, il conviendrait que l'accès au baccalauréat international (BI) soit élargi, dans la mesure où il est actuellement proposé aux élèves dont les parents partent travailler à l'étranger. Le seul programme que ces élèves peuvent suivre est un cursus de deux ans de niveau pré-universitaire. Le Conseil consultatif estime que le BI devrait rester en vigueur tant que de nouvelles balises internationales ne sont pas instituées. Il est également favorable à l'instauration d'un certain nombre de conditions préalables pour être admissible au BI. Le Conseil fait observer que le fait d'offrir cette possibilité va dans le sens des politiques gouvernementales en faveur de la diversité, de l'autonomie des établissements scolaires et de la liberté de choix pour les parents et les élèves.

Dernière visite du site: mai 2006.

[http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/internationale\\_leerwegen\\_en\\_het\\_internationale\\_baccalaureaat.pdf](http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/internationale_leerwegen_en_het_internationale_baccalaureaat.pdf)

- AT **Optimising cooperation between part-time vocational schools and company-based training: surveys and analyses of pedagogical aspects to improve the quality of initial vocational education and training / Arthur Schneeberger; Alexander Petanovitsch; Sabine Nowak [Optimiser la coopération entre les centres de formation professionnelle en alternance et les entreprises de placement: enquêtes et analyses sur les aspects pédagogiques permettant d'améliorer la qualité de la formation et de l'enseignement professionnels initiaux]**  
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – BMBWK; Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft – IBW  
Vienne: BMBWK, 2006, 82 p.

Dans le cadre de la formation d'apprentis relevant du système dual de FEP initiale, les centres de formation professionnelle en alternance jouent un rôle à la fois complémentaire et autonome dans la transmission des compétences générales et professionnelles dont les jeunes ont besoin. Dans cette étude, le centre de formation d'apprentis et les entreprises de placement constituent un réseau juridique, institutionnel et régional. Les conditions préalables nécessaires à sa réussite sont l'information et les contacts. Les centres de formation d'apprentis sont partie intégrante de la vie économique locale. Il est indispensable d'avoir des contacts directs avec les entreprises accueillant des apprentis, afin de s'assurer qu'elles remplissent correctement leur mission pédagogique. Ces dispositions normatives sont le point de départ d'une étude empirique consacrée aux relations entre les centres de formation d'apprentis et les entreprises de placement, portant sur six grandes professions concernées par l'apprentissage en alternance.

- FI **Accreditation model for study programmes in hotel and restaurant services: Leonardo-project/Quality in VET-schools [Modèle d'accréditation pour les programmes de formation dans l'hôtellerie et la restauration: un projet Leonardo sur la qualité des établissements de FEP]**  
Helsinki: Finnish National Board of Education, 2006, 71 p.  
ISBN 952-13-2632-8; ISBN 952-13-2633-6

L'accréditation constitue un phénomène relativement récent dans la plupart des systèmes de formation et d'enseignement professionnels en Europe. Seul l'enseignement supérieur a une tradition d'accréditation bien ancrée. Le secteur de l'hôtellerie et de la restauration était également doté d'un système d'accréditation. Le modèle d'accréditation appliqué ici a été mis en place dans le cadre du projet Leonardo da Vinci «Projet de qualité et d'autoévaluation de la formation professionnelle» (FIN-02-B-F-PP-126704 2002-2005). Ce projet a

pour but d'élaborer des modèles, des instruments et des indicateurs permettant de garantir et d'évaluer la qualité des institutions éducatives. Le modèle mis en place par le projet a notamment pour fonctions d'assurer l'accréditation internationale des qualifications délivrées et de promouvoir la mobilité des étudiants, la gestion de la qualité et le développement de l'expertise dans les établissements de formation. L'accréditation est basée sur une évaluation volontaire de la qualité des programmes de formation dans l'hôtellerie et la restauration, sanctionnée par un certificat. Ce guide est conçu pour aider les prestataires de FEP dans le secteur de l'hôtellerie et de la restauration à préparer les diverses étapes d'une demande d'accréditation: préparation de la demande d'accréditation d'un programme d'études, planification et mise en œuvre de l'autoévaluation préalable, mise en place de l'assurance qualité et des procédures spécifiques à ce domaine d'activité, identification des bonnes pratiques et échange d'informations et d'expériences, échanges et coopération avec d'autres prestataires de FEP et d'autres entreprises du secteur.

Dernière visite du site: mai 2006.

<http://www.edu.fi/julkaisut/accreditationverkko.pdf>

**SE Vägledaren: I utbildning och arbetsliv**  
**[Orientation: formation professionnelle et vie professionnelle]**  
Sveriges Vägledarförening – SVF  
Njurunda: SVF, 2006  
ISSN 0347-4771

Cette publication périodique est publiée par l'Association suédoise de conseillers d'orientation (*Swedish Association of Guidance Counsellors: SAGC*), organisme à but non lucratif fondé en 1975. La SAGC poursuit les objectifs suivants: lutter contre les inégalités au travail et dans l'éducation et défendre le droit de tout individu à accéder à l'éducation, à la formation et à l'emploi; encourager les échanges et le débat sur des questions d'orientation pédagogique et professionnelle; améliorer le contenu, l'éthique, les méthodes et l'organisation des services d'orientation pédagogique et professionnelle; encourager la recherche sur l'orientation pédagogique et professionnelle; aider les adhérents de l'association pour toutes les questions importantes ne relevant pas de la compétence des syndicats; encourager la coopération entre les conseillers d'orientation; agir en faveur d'une meilleure coopération internationale en matière d'orientation pédagogique et professionnelle.

- UK **A European inventory on validation of non-formal and informal learning / John Konrad**  
**[État des lieux de la validation des apprentissages non formels et informels en Europe]**  
ECOTEC Research and Consulting  
Birmingham: Ecotec, 2006

La recherche sur l'identification et la validation des apprentissages non formels et informels à Malte est encore au stade embryonnaire. Il existe toujours un décalage entre les déclarations et les décisions sur les politiques à mener, et les processus réellement mis en œuvre. Le gouvernement et les instances privées se soucient des compétences acquises en dehors du système éducatif surtout lorsque celles-ci servent l'emploi. La reconnaissance des apprentissages informels et non formels n'est toujours pas associée à un processus de validation ou d'accréditation.

Dernière visite du site: mai 2006.

[http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/euro\\_inv\\_uk.pdf](http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/euro_inv_uk.pdf)

## Derniers numéros en français

### No 36/2005

#### Recherche et réflexions théoriques

- Vers un modèle de production néo-artisanal de services sur mesure numérisés?  
(Alain d'Iribarne)
- Apprentissage expansif: possibilités et limites de la théorie scientifique du sujet  
(Anke Grotlüschen)
- Les défis de la réforme de la FEP pour le corps enseignant: vers une perspective d'apprentissage tout au long de la vie  
(Bernhard Buck)
- Le baccalauréat professionnel français: espace de transition plurielle pour les jeunes  
(Bénédicte Gendron)
- Élargissement de la participation dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels: l'expérience roumaine  
(Lucian Ciolan et Madlen Șerban)
- Statistiques comparables au niveau international sur l'éducation, la formation et les compétences: état des lieux et perspectives  
(Pascaline Descy, Katja Nestler et Manfred Tessaring)
- Lier la recherche, la politique et la pratique en matière de formation et d'enseignement professionnels: une vue personnelle  
(George Psacharopoulos)

### No 37/2006

#### Recherche

- Offre de compétences en TIC au Royaume-Uni et en Allemagne: le défi aux entreprises et leur réponse  
(Hilary Steedman, Karin Wagner, Jim Foreman)
- Aptitude professionnelle: concept et construction sociale  
(Mike Rigby, Enric Sanchis)

#### Analyse des politiques de FP

- La reconnaissance officielle des acquis de l'expérience professionnelle  
(Javier Baigorri López, Patxi Martínez Cía, Esther Monterrubio Ariznabarreta)
- Deux ou trois filières d'enseignement professionnel? Bilan et situation actuelle en Espagne  
(Rafael Merino)
- Apprentissage participatif par le travail: formation en apprentissage et enseignement supérieur à temps partiel  
(Alison Fuller)
- Les observatoires de l'emploi et de la formation professionnelle au Maghreb  
(Bernard Fourcade)

#### Regard thématique

- Apprentissage et citoyenneté dans les organisations  
(Massimo Tomassini)



No 38/2006

**Recherche**

- Qualifiés pour la société de la connaissance et des services  
Les tendances qui déterminent les besoins futurs de formation initiale et continue  
(Arthur Schneeberger)
- Comprendre le *e-learning*: une chance pour l'Europe?  
(Gabi Reinmann)

**Analyse des politiques de FP**

- Les stages de formation professionnelle en Catalogne: un jeu entre la législation, les acteurs et le marché  
(Josep F. Mària i Serrano)
- Promouvoir des projets innovants pour les jeunes faiblement qualifiés  
(Francesca Salvà Mut, Miquel F. Oliver Trobat, Ana María Calvo Sastre)

**Études de cas**

- EUROPASS-Formation Plus: Practicert  
(Peter-Jörg Alexander, Michael Hahne, Manfred Lukas, Detlef Pohl)
- Donnons-nous des chances de réussite, ou ne valorisons-nous que la productivité?  
(Begoña de la Iglesia Mayol)
- Lancement d'un programme d'apprentissage en Syrie: première étape vers le changement  
(Rebecca Warden)

Revue EUROPÉENNE



Date \_\_\_\_\_

Signature \_\_\_\_\_ 11/2006

BON DE commande

**Prière de transmettre le coupon au bureau distributeur approprié**

- Je souhaite m'abonner à la Revue européenne de formation professionnelle (3 numéros, 25 euros plus TVA et frais d'envoi)
- Veuillez m'envoyer les numéros suivants de la Revue européenne de formation professionnelle au prix symbolique de 12 euros par exemplaire (plus TVA et frais d'envoi)

Numéro \_\_\_\_\_

Langue \_\_\_\_\_

**Veuillez indiquer clairement vos coordonnées en capitales imprimées!**  
Les adresses incomplètes ou illisibles sont malheureusement inutilisables.

Nom \_\_\_\_\_

Prénom \_\_\_\_\_

Organisme/Service \_\_\_\_\_

Rue, No \_\_\_\_\_

Code postal/ Ville \_\_\_\_\_

Pays \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

## Revue européenne de formation professionnelle

Appel à contributions  
pour le numéro théma-  
tique consacré à  
L'évaluation, la recon-  
naissance/validation et  
la certification de l'ap-  
prentissage/des con-  
naissances/des com-  
pétences informels

Si vous souhaitez  
nous envoyer un article,  
veuillez contacter  
Éric Fries Guggenheim  
(rédacteur en chef) par  
courrier électronique  
à l'adresse suivante:  
eric.friesguggenheim@  
cedefop.europa.eu,  
par téléphone  
(30) 23 10 49 01 11  
ou par fax  
(30) 23 10 49 01 77.

On trouvera des définitions de l'apprentissage informel et non formel dans le rapport du Cedefop intitulé *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning* (La continuité de l'apprentissage: état des lieux de la validation des apprentissages non formels et informels en Europe). Ces définitions ont été discutées à plusieurs reprises lors de la seconde moitié du vingtième siècle, mais elles ont été abordées récemment pour deux raisons principales:

- la réduction des ressources naturelles et la recherche d'alternatives, en particulier la connaissance;
- l'apprentissage tout au long et dans tous les domaines de la vie, en tant que moyen d'améliorer la situation des individus.

L'Union européenne (UE) encourage l'apprentissage informel et non formel de nombreuses manières, et notamment par la validation. Dans certains pays européens, des systèmes d'évaluation, de reconnaissance et de certification de l'apprentissage informel ont été établis pour améliorer les réserves de connaissance explicite et pour permettre leur utilisation. Cela devrait aider les individus à améliorer leur position sociale et leur bien-être personnel, accroître leur capacité d'insertion professionnelle et les encourager à continuer à apprendre et à acquérir des connaissances. Cependant, comme l'établit le rapport du Cedefop, les approches visant à valider l'apprentissage non formel et informel aux niveaux secondaire et tertiaire restent majoritairement expérimentales.

L'objectif du numéro thématique est de franchir une nouvelle étape par rapport au rapport du Cedefop précité. Nous porterons un intérêt particulier aux propositions de chercheurs et d'autres qui ont examiné et évalué la manière dont des systèmes établis de validation de l'apprentissage non formel et informel fonctionnent dans la pratique. Par conséquent, les articles peuvent aborder des problématiques telles que:

- les attitudes de divers groupes sociaux, organisations et parties prenantes vis-à-vis de l'évaluation, de la reconnaissance et de la certification de l'apprentissage non formel et informel (ERCANI). Quelle est l'origine de cette terminologie ? Où et par qui est-elle utilisée ?
- la structure et le fonctionnement des systèmes nationaux d'ERCANI;
- le rôle des normes de qualification nationales et de la modularisation des programmes d'éducation et de formation dans ERCANI;
- l'application d'ERCANI dans les entreprises et les autres organisations;
- la relation entre l'enseignement et la formation formels et ERCANI;
- les impacts sociaux, professionnels, personnels et économiques d'ERCANI;
- l'évolution éducative nécessaire pour prendre en compte les défis émergents (aux niveaux théorique et empirique, aux niveaux structurel et organisationnel, représentation des acteurs, etc.).

Plusieurs approches et formes sont possibles:

- analyses stratégiques des contextes de valeurs, des attitudes des partenaires sociaux et autres parties prenantes, des conceptions du système, de leur fonctionnement, de leurs résultats et conséquences;
- analyses quantitatives consacrées au fonctionnement des systèmes en termes d'admissions, de structure des candidats, de leur succès dans le processus d'ERCANI, de conséquences pour l'enseignement, de mobilité de l'emploi et de salaires, d'attitudes et d'opinions des participants, etc.;

- évaluations et études de cas axées sur les niveaux nationaux, sectoriels, organisationnels et autres;
- dissertations basées sur la littérature ou sur les recherches empiriques, qui soulèvent des questions essentielles et prennent position en faveur de certaines solutions, etc.

Nous aimerions tout spécialement encourager les articles qui adoptent une approche comparative par rapport à ERCANI, et notamment ceux qui comparent les systèmes nationaux, les solutions sectorielles, ou les cas trouvés dans différents États membres européens, et ceux qui comparent les solutions de pays européens à celles développées en dehors de l'UE. Priorité sera donnée aux contributions axées sur l'enseignement et la formation professionnelle. ■

# International Journal of Action Research

## Praise for „International Journal of Action Research“

**Orlando Fals Borda**, *Universidad Nacional de Colombia, Colombia*

To me, the journal is at the forefront of our field, and it helps me in understanding certain theoretical problems we are experiencing here in Latin America. Moreover I appreciate, that "International Journal of Action Research" is providing a forum for a North - South dialogue, which we all need so urgently.

**Davydd Greenwood**, *Cornell University, Ithaca, N.Y.*

The International Journal of Action Research is a unique resource for action researchers. ... The journal is masterfully edited.

**Björn Gustavsen**, *Work Research Institute, Oslo*

The International Journal of Action Research is a valuable contribution to the growing discourse on action research. It has its roots in the industrial democracy movement, which initially centred in Tavistock and then took roots in Norway in the 1960s. For the contemporary discourse to be fruitful, this mix of the new and the historical is a necessity.

### Selected Highlights IJAR, vol 2, 2006

*Olav Eikeland: Phronêsis, Aristotle, and Action Research (1)*

*Klaus Dörre, Klaus Kraemer, Frederic Speidel: The increasing precariousness of the employment society: driving force for a new right wing populism? (1)*

*Marianne Kristiansen, Jørgen Bloch Poulsen: Involvement as a dilemma Between dialogue and discussion in team based organizations (2)*

*Björn Gustavsen: Learning Organization and the process of regionalisation (3)*

### Editors

Richard Funnals, *Kingston University*; Werner Fricke, *Institute for Regional Cooperation, Wieren*, Editor-in-chief; Øyvind Pålshaugen, *Work Research Institute, Oslo*

To submit relevant articles, please contact: Dr. Werner Fricke, Unter den Eichen 31, D - 29568 Wieren, Germany. Phone ++49 5825 831 9080, e-mail [fricke.ir@jt-online.de](mailto:fricke.ir@jt-online.de)

### Subscription rate € 54,-.

For delivery outside Germany an additional € 6,- are added. Single issue € 24.80

Subscriptions and information: [Hampff@RIVV Verlag.de](mailto:Hampff@RIVV Verlag.de)

Further information and free Downloads at [www.Hampff-Verlag.de](http://www.Hampff-Verlag.de)



**ANALYSE THÉMATIQUE**

**Les TIC dans l'éducation: une chance pour des écoles démocratiques?**

Helen Drenoyianni

**RECHERCHE**

**Les identités au travail dans des perspectives comparatives: le rôle des variables contextuelles nationales et sectorielles**

Simone Kirpal

**La formation comportementale des cadres supérieurs de la fonction publique portugaise**

César Madureira

**Approche de la sociologie des professions appliquée à la reconnaissance précoce des besoins de compétences**

Georg Spöttl, Lars Windelband

**Analyse économique de la poursuite d'études des diplômés des filières techniques courtes de l'enseignement supérieur français**

Bénédicte Gendron

**ANALYSE DES POLITIQUES DE FP**

**Le chômage des jeunes. Esquisse d'une analyse psychosociale**

Margrit Stamm

**ÉTUDE DE CAS**

**Travaux expérimentaux en classe de sciences: quelle formation offrir aux enseignants?**

Maria da Conceição dos Santos, Maria Teresa Oliveira



**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 12

Abonnement annuel EUR 25