

revue
européenne
de formation
professionnelle

38

Revue
européenne de
formation
professionnelle
N° 38 – 2006/2

Cedefop – Centre européen
pour le développement
de la formation professionnelle

Adresse postale: PO Box 22427
GR-551 02 Thessaloniki
Tél. (30) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.europa.eu
Page d'accueil:
www.cedefop.europa.eu
Site web interactif: www.trainingvillage.gr

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

Responsables de la traduction
Sylvie Bousquet
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-06-038-FR-C

Clôture de la rédaction:
janvier 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 152

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

R E C H E R C H E

07

Qualifiés pour la société de la connaissance et des services Les tendances qui déterminent les besoins futurs de formation initiale et continue

Arthur Schneeberger

En analysant les tendances internationales et en prenant pour exemples certaines modifications de la structure des professions et des qualifications en Autriche, cet article vise à déterminer comment le besoin de formation initiale et continue évolue et comment réagir au mieux à cette évolution.

28

Comprendre le *e-learning*: une chance pour l'Europe?

Gabi Reinmann

Cet article analyse les potentiels apprenants des nouvelles technologies de l'information et de la communication, évoque les limites et les risques d'une perspective avant tout technologique et préconise de considérer le *e-learning* par rapport à l'apprenant et d'aménager des environnements de *e-learning* – notamment pour promouvoir l'apprentissage en Europe.

ANALYSE DES POLITIQUES DE FP

45

Les stages de formation professionnelle en Catalogne: un jeu entre la législation, les acteurs et le marché

Josep F. Mària i Serrano

Les stages offrent aux élèves en formation professionnelle la possibilité d'acquérir des compétences au sein d'une entreprise. Toutefois, aussi bien les élèves que les institutions de formation doivent apprendre à tirer le meilleur parti des possibilités que leur donnent la loi et le marché du travail de mettre en place avec l'entreprise des programmes de stage réellement formateurs.

56

Promouvoir des projets innovants pour les jeunes faiblement qualifiés

Francesca Salvà Mut, Miquel F. Oliver Trobat, Ana Maria Calvo Sastre

Cet article présente une étude consacrée au problème de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes faiblement qualifiés aux îles Baléares (Espagne) et aux politiques à mener en la matière. Les auteurs décrivent la démarche générale de leur recherche ainsi que ses principaux résultats et conclusions.

É T U D E S D E C A S

74

EUROPASS-Formation Plus: Practicert

Peter-Jörg Alexander, Michael Hahne, Manfred Lukas, Detlef Pohl

La compétence interculturelle étant de plus en plus requise dans les rapports internationaux, elle devrait constituer dorénavant un objectif majeur dans la formation professionnelle. Les auteurs examinent les aspects de l'organisation, de la préparation et de l'évaluation de la compétence additionnelle acquise au cours de stages internationaux, considérés comme un instrument efficace de développement de compétences interculturelles.

95

Donnons-nous des chances de réussite, ou ne valorisons-nous que la productivité?

Begoña de la Iglesia Mayol

À travers l'expérience d'un membre du groupe de travail pluridisciplinaire, nous décrivons la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'un programme de formation aux attitudes positives vis-à-vis des personnes handicapées mentales, destiné aux membres des professions libérales susceptibles de jouer un rôle dans le développement de tout individu.

110

Lancement d'un programme d'apprentissage en Syrie: première étape vers le changement

Rebecca Warden

Les premiers apprentissages formels ont démarré en Syrie en 2001. La présente étude de cas fait le point des succès et des échecs enregistrés depuis trois ans par le programme pilote qui soutient cette initiative.

À L I R E

130

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

Prof. 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

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

Prof. 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

Prof. Dr. Rimantas Lauzackas, 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

Prof. Dr. Reinhold Nickolaus, Institut de pédagogie et de psychologie, Stuttgart, Allemagne

Prof. Dr. Antonio Novoa, Vice-Recteur et Professeur de sciences de l'éducation, Université de Lisbonne, Portugal

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

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

Prof. 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

Prof. Dr. Albert Tuijnman, Économiste, Banque européenne d'investissement, Luxembourg

Questions fréquemment posées sur la formation professionnelle en Europe

Éric Fries Guggenheim

Rédacteur en chef

Depuis janvier 1999, la *Revue européenne de formation professionnelle* a décidé de publier régulièrement des numéros dit «généraux», c'est-à-dire des numéros présentant des articles sans lien défini au préalable avec un thème donné. Cette décision a été prise parce que la Revue reçoit chaque année une cinquantaine de propositions spontanées d'articles sur les thèmes les plus divers. Sachant que nous ne publions que trois numéros par an de la Revue, contenant sept articles chacun, il fallait trouver un moyen de publier dans un délai raisonnable des articles souvent très intéressants qui auraient, sans cela, dû attendre fort longtemps qu'un thème leur correspondant soit abordé, s'il l'était un jour.

La parution des numéros généraux a deux effets distincts.

Le premier effet a été l'accroissement de la quantité d'article spontanés reçus au Secrétariat éditorial de la Revue, ce nouveau débouché possible attirant les contributions nouvelles. Sans aucun doute, cela a compliqué la situation en accroissant les délais de sélection, d'édition et de publication des articles, mais en revanche, cela a permis un saut qualitatif. Le nombre d'articles spontanés reçus s'accroissant, le Comité éditorial peut se permettre d'être plus exigeant, sans risquer de mettre la Revue en panne d'articles prêts à la publication. Le Comité éditorial de la *Revue européenne* qui, comme nous l'avons déjà expliqué par ailleurs (cf. éditorial du N° 37), rejette peu d'articles de façon définitive et catégorique en première lecture (entre 30 et 40 % des propositions d'articles reçues), peut par contre se permettre ainsi un travail en profondeur avec les auteurs sur la forme et le contenu des articles qu'il décide de publier.

Le second effet est la création d'un outil de veille spontanée sur les thèmes qui préoccupent et mobilisent nos partenaires naturels en matière de formation professionnelle initiale et continue (FPIC) et de relation formation/emploi. Le Comité éditorial continue, en effet, de planifier des numéros à thèmes et il s'appuie pour ce faire sur sa propre connaissance du milieu et des réalités de la FPIC sur le terrain, sur les grands thèmes traités au niveau des différents pays européens et au niveau communautaire, sur les grandes lignes des programmes de travail des agences européennes collaborant au développement de la formation professionnelle (Cedefop, Fondation européenne pour la formation à Turin – ETF) et à

l'amélioration des conditions de vie et de travail (Eurofound à Dublin, Agence européenne pour la santé et la sécurité au travail à Bilbao – OSHA). Cependant, les thèmes récurrents abordés dans les articles spontanément adressés à la *Revue européenne* sont également devenus une base précieuse d'information sur les questions jugées importantes ou préoccupantes par nos partenaires travaillant dans le domaine de la formation professionnelle en Europe.

Le présent numéro est à ce titre **un numéro général très spécial**. Il est général en ce sens qu'il rassemble des articles portant chacun sur un thème différent de la FPIC; mais c'est un numéro spécial en ce sens que chacun de ces articles traite d'un problème actuel différent et controversé de la Formation professionnelle initiale et continue. Nous avons ainsi regroupé en un numéro toute une palette des centres d'intérêt et des préoccupations des chercheurs, des décideurs politiques et des hommes et des femmes de terrain en matière de formation professionnelle. Une sorte de rubrique «Questions fréquemment posées» sur la formation professionnelle en Europe (la rubrique FAQ «*Frequently asked question*» que l'on retrouve dans toute page Web qui se respecte), et développant ici sept points particuliers:

1. L'évolution des besoins en matière de formation professionnelle

Pour **Arthur Schneeberger**, dans une société de la connaissance et des services où le secteur industriel se réduit comme peau de chagrin, la formation professionnelle a tendance à se développer au niveau post-secondaire. Cela fait la partie belle à la formation générale, qui devient une base de départ incontournable à une formation professionnelle qualifiante garantissant de bonnes chances de trouver un emploi.

2. Le *e-learning* et la nécessaire priorité de la pédagogie sur la technologie

Gabi Reinman, quant à elle, dénonce les limites et les dangers de la formation électronique (*e-learning*) lorsque la réflexion part du point de vue *technologique*. Quand on aborde la question de l'apprentissage électronique, on est inmanquablement, et comme fatalement, conduit à s'interroger et à disserter sur les potentialités *technologiques* des nouveaux médias. Or, avant de parler *e-formation*, il est indispensable de mener une réflexion de nature pédagogique et didactique, la réflexion sur la formation électronique ne devant arriver qu'en bout de chaîne et non pas au départ de la réflexion, comme cela est encore trop systématiquement le cas.

3. L'acquisition de compétences professionnelles en entreprise

Josep Francesc Mària Serrano montre, en s'appuyant sur des données quantitatives et qualitatives simples, que les stages pratiques des jeunes en entreprise ne sont qu'une condition nécessaire, mais non suffisante, à l'acquisition de compétences professionnelles. Les stages pratiques des jeunes en entreprise représentent indubitablement une opportunité d'ac-

quisition de compétences. Toutefois, l'acquisition réelle de compétence dépend de la résultante d'un ensemble de forces antagoniques qui ont toutes leur rôle à jouer: la législation, le comportements des trois acteurs centraux que sont les élèves, les écoles et les entreprises, la pression du marché du travail. Rien n'est joué à priori et l'acquisition d'une compétence réelle n'est jamais gagnée d'avance. Elle dépend en grande partie de l'action conjointe de l'administration, veillant à l'application correcte de la loi, des écoles et des élèves, faisant conjointement pression sur les maîtres d'apprentissage en entreprise durant le stage, et cela dans l'intérêt de tous, y compris des entreprises, qui peuvent de la sorte développer toute les potentialités de leur processus productifs.

4. L'insertion sociale et professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire

Francesca Salvà Mut, Miquel F. Oliver Trobat et Ana Marfa Calvo Sastre ont analysé les conditions d'insertion sociale et professionnelles des jeunes de bas niveau scolaire aux îles Baléares. Dans cette région relativement défavorisée par rapport à la moyenne nationale, ils plaident pour l'indispensable mise en place de politiques intégrées et pour le développement du travail en réseau, afin de dépasser les séparations administratives traditionnelles (emploi, formation, services sociaux, services pour la jeunesse). Dans ce cadre, les acteurs locaux ont un rôle incontournable à jouer dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques d'insertion sociale et professionnelle.

5. La mobilité internationale des stagiaires de la formation professionnelle

Pour **Manfred Lukas, Peter-Jörg Alexander, Michael Hahne et Detlef Pohl**, la constitution d'un réel marché européen du travail implique la mise en œuvre de la mobilité dès la formation professionnelle initiale. Dans le cadre d'un projet développé par l'Office franco-allemand pour la jeunesse, le projet pilote Leonardo *Practicert*, ils travaillent à la reconnaissance des compétences acquises au travers de la mobilité des stagiaires de formation professionnelle en Europe, en s'appuyant sur un outil européen récent mais qui fait ses preuves, à savoir *Europass* (*Europass-formation* avant 2005, *Europass Mobilité* depuis). Ils considèrent que les stages transfrontaliers en entreprise sont un instrument adéquat permettant aux stagiaires d'apprendre à intégrer dans leur situation de travail les éléments interculturels et d'acquérir certaines compétences internationales spécifiques. La certification de ces acquis interculturels est non seulement souhaitable, mais encore possible, dans la perspective de la modularisation des formations professionnelles à l'ordre du jour dans bon nombre de pays de l'Union européenne. Elle présuppose, cependant, une coordination spécifique avec les partenaires étrangers et une réflexion minutieuse sur le programme d'enseignement.

6. L'intégration professionnelle des personnes ayant un handicap

Begoña de la Iglesia Mayol déplore la vision dominante régnant dans notre société sur les capacités professionnelles des personnes handicapées, et notamment des personnes avec un handicap mental. Ces compétences sont tout simplement ignorées ou niées. Si l'on prône parfois leur insertion professionnelle, c'est toujours pour des raisons sociales et humanitaires, mais il est toujours implicitement admis que cela a un coût en termes économique et industriel. Pourtant, toute personnes est utilisable, voire rentable, dans le cadre de modalités d'emploi spécifiques adaptées. Il convient donc, lorsque l'on se réfère à l'emploi des personnes ayant un handicap, de renverser totalement notre point de vue sur leur compétences et capacités professionnelles. Cela implique un changement radical de mentalité des entreprises, des employeurs et de l'encadrement. Cela nécessite une révision des attitudes des entreprises. Une expérience pilote visant à faire évoluer, par une formation en groupe, l'attitude des entrepreneurs dans un sens favorable à l'emploi des handicapés, a été menée à bien à l'université des Baléares, avec un certain succès.

7. La diffusion des bonnes pratiques de formation professionnelle

La diffusion des bonnes pratiques de formation professionnelle étant toujours très délicate, y compris entre pays membres de l'Union européenne, que dire en cas de tentative de diffusion hors des pays de l'Union européenne, et *a fortiori* dans des pays en développement? Or, l'expérience dont nous fait part **Rebecca Warden** a justement été tentée dans un pays en développement. Elle nous présente la très intéressante tentative, par une équipe de l'ETF, de développement de la formation en alternance en Syrie. Elle relate sans fard les difficultés rencontrées et les quelques succès enregistrés dans un cadre économique centralisé, sans aucun point de référence réel avec les économies européennes, où s'applique ce mode de formation professionnelle.

À l'évidence, nous n'épuisons pas l'éventail des problématiques possibles dans le champ de la formation professionnelle avec ces sept thèmes, d'ailleurs traités de façon très particulière et personnelle par chacun de nos auteurs ou collectifs d'auteurs. Nous trouvons néanmoins ici un certain nombres de sujets méritant des développements ultérieurs dans l'un ou l'autre des numéros spéciaux de la Revue: diffusion des bonnes pratiques, insertion professionnelle des bas niveaux scolaire, employabilité des publics particuliers, mobilité, etc.

Cela étant, le programme des numéros à venir est déjà en grande partie déterminé:

N°	Date	Thème
39	septembre-décembre 2006	Général
40	janvier-avril 2007	Compétence et formation professionnelle
41	mai-août 2007	Général, plus dossier sur l'adhésion de la Bulgarie et la Roumanie
42	septembre-décembre 2007	Le Cadre Européen de Qualification (EQF)
43	janvier-avril 2008	Général
44	mai-août 2008	Évaluation, reconnaissance/validation et certification des acquis, connaissances, compétences informels
45	Septembre-décembre 2008	Général
46	janvier-avril 2009	Formation professionnelle initiale et inégalités

Vos contributions sont les bienvenues. Adressez-les au Rédacteur en chef de la Revue:

eric.friesguggenheim@cedefop.europa.eu

En attendant, bonne lecture pour ce numéro général très particulier.

Qualifiés pour la société de la connaissance et des services

Les tendances qui déterminent les besoins futurs de formation initiale et continue

Arthur Schneeberger

Recherche sur l'éducation et les professions,
ibw-Institut autrichien de recherche de l'économie sur la formation,
Vienne

RÉSUMÉ

La transition vers une société de la connaissance et des services entraîne un renforcement des chances qui s'ouvrent aux personnes hautement qualifiées. On observe dans tous les pays une augmentation de la participation à la formation de niveau tertiaire et de l'accès des diplômés sur le marché du travail à des emplois de services à forte intensité de connaissances. La tendance internationalement convergente à la tertiarisation de la formation professionnelle correspond à une évolution des exigences de qualifications et des ambitions éducatives: les formations consécutives à une première formation se répandent. La grande majorité des emplois continuera toutefois d'être occupée par des «agents d'exécution qualifiés», titulaires de qualifications intermédiaires et simples. La rétraction du secteur de production réduit l'ampleur des professions simples, érodant ainsi un important pilier des formations spécialisées qualifiées. De nombreux emplois de services ne nécessitent pas de formation spécialisée prolongée, mais des qualifications de base d'ordre scolaire et comportemental. Plus la part spécialisée du profil de l'emploi est faible, plus la part des qualifications générales (par exemple, aptitude au travail en équipe ou orientation sur la clientèle et le service) est grande. Il est donc important de dispenser à tous les jeunes une solide formation de base assurant leur employabilité et servant de plate-forme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie: formation générale des adultes («stabilisation de la personnalité») et formation continue d'adaptation gagneront en importance à tous les niveaux du système d'emploi.

Mots clés

Knowledge society,
Austria,
basic skills,
lifelong learning,
occupational structure,
comparability of qualifications,
highly skilled worker,
services

L'apparition de la société de la connaissance et des services a eu pour effet de faire largement changer, par rapport à la société industrielle telle qu'elle existait naguère, la structure des professions, les besoins de qualifications et les modes de vie. Les systèmes de formation et le comportement des populations vis-à-vis de l'éducation ont également connu d'importants changements au cours des dernières décennies. Cet article s'efforce, en analysant les tendances internationales et en prenant pour exemples certaines modifications de la structure des professions et des qualifications en Autriche, de contribuer à déterminer comment le besoin de formation initiale et continue évolue et comment réagir au mieux à cette évolution.

Changement structurel de l'économie et informatisation

Le taux d'actifs travaillant dans le secteur des services n'a cessé d'augmenter en Autriche – comme dans tous les pays industriels – au cours des dernières décennies, passant de 60 à 68 % entre 1991 et 2001 (période d'observation des deux derniers recensements). Le taux d'actifs travaillant dans la production de biens a, quant à lui, baissé pendant la même période, passant de 24 à 19 % (Bauer, 2004, p. 386). Or, on produit aujourd'hui 30 % de plus qu'en 1991, ce qui est dû au changement technologique et à une division internationale du travail extrêmement poussée.

Pour saisir par approximation l'ampleur de la mise en œuvre de l'innovation technique dans le système d'emploi, on peut prendre pour indicateur *l'utilisation de l'ordinateur dans la profession* (Ottens, 2003, p. 5). En 2002, un peu plus d'une personne sur deux en moyenne utilisait dans l'UE (15 pays) un ordinateur à des fins professionnelles, les taux allant de 30 % à plus de 70 % (Danemark, Pays-Bas, Finlande et Suède). L'Autriche se trouvait, avec 62 %, dans le groupe de tête de l'utilisation de l'ordinateur dans le monde du travail. Ce taux représente presque un triplement par rapport à 1994 (21 % d'utilisation de l'ordinateur par les actifs; *Statistik Austria*, 2001, p. 132).

La mondialisation, l'autre tendance dans laquelle s'inscrivent les modifications sur le marché de l'emploi, se traduit par une réactivité croissante des économies nationales aux stimulations du marché mondial. Le produit national brut (PNB) autrichien résulte, par exemple, pour près de 52 % de l'exportation de biens et de services, ce taux étant de 34 % pour l'ensemble des pays de l'UE-15 (*Wirtschaftskammer Österreich*, 2004, p. 14). L'innovation technologique, de même que le resserrement des liens, la division du travail et l'exacerbation de la concurrence au niveau mondial, ont rendu la technologie et l'industrie de plus en plus productives, instaurant ainsi, d'une part, les conditions d'une croissance de l'emploi dans les services, tandis que, d'autre part, le renforcement de leur productivité repose sur la production intensive de connaissances en amont, notamment

dans les secteurs de la formation, des sciences et de la recherche, ainsi que sur le développement de l'infrastructure. C'est ainsi, par exemple, que depuis 1995, le taux de salariés a augmenté en Autriche de 162 % dans le secteur économique «traitement des données et banques de données», de 102 % dans le secteur «recherche et développement» et de 67 % dans le secteur «services aux entreprises». Les données proviennent de la Confédération autrichienne des organismes de sécurité sociale (Schneeberger et Petanovitsch, 2004, p. 36).

Vastes changements dans la structure des professions et différenciation des besoins de qualifications

Le recensement de 2001 a abordé pour la première fois en Autriche la structure professionnelle de la population active selon la classification internationale type des professions CITP-88, en l'occurrence sa variante européenne CITP-88 (COM) (voir Bauer, 2004, p. 388). C'est chez les *spécialistes des professions scientifiques et de l'enseignement* que l'on a enregistré, dans le cadre de l'évolution de la structure des professions entre 1991 et 2001, l'accroissement de loin le plus important (+88 %). Le nombre des *cadres supérieurs* des secteurs public et privé a également fortement augmenté (+34 %). Des couches de plus en plus importantes de cadres, de scientifiques, d'ingénieurs et de créateurs jouent un rôle de moteur du développement économique par leur mode de réflexion scientifique et analytique, leur orientation sur l'innovation, leur grande flexibilité, de même que leur compétence de communication sociale et leur orientation internationale (Florida, 2002, p. 235 et suiv.). Ces deux catégories représentent ensemble environ 17 % des actifs. Pour des raisons d'ordre budgétaire, la croissance ira en se ralentissant nettement dans le secteur public.

C'est toujours dans les professions intermédiaires que l'on trouvera à l'avenir la grande majorité des travailleurs qualifiés, avec toutefois un décalage structurel. Les agents d'exécution qualifiés des professions intermédiaires techniques, commerciales ou des médias titulaires d'amples qualifications transversales, constituent la catégorie moyenne de l'économie de la connaissance, avec des accroissements correspondants dans les grands groupes des *professions intermédiaires* et des *employés de type administratif*. Les *conducteurs d'installations et de machines* et les *ouvriers de l'assemblage* accusent de sensibles pertes (11 %), et plus encore les *artisans et ouvriers des métiers de type artisanal* (20 %). C'est chez les travailleurs qualifiés du secteur primaire que les pertes sont les plus sensibles. Le changement se répercute de façon particulièrement nette dans le rapport entre ouvriers (*artisans et ouvriers des métiers de type artisanal*) et techniciens (*professions intermédiaires*). On peut affir-

Tableau 1. Évolution structurelle par groupes de professions entre 1991 et 2001: nombre d'actifs

Grands groupes CITP-88	1991	2001	évolution	
			nombre absolu	pourcentage
Spécialistes des professions scientifiques, ingénieurs diplômés, spécialistes de l'enseignement, médecins	159 294	298 744	139 450	88 %
Hauts fonctionnaires des services publics, dirigeants et cadres de direction des entreprises, membres de l'exécutif et des corps législatifs	230 426	309 561	79 135	34 %
Professions intermédiaires	596 039	684 193	88 154	15 %
Employés de type administratif	446 387	476 203	29 816	7 %
Ouvriers et employés non qualifiés	394 153	408 166	14 013	4 %
Personnel des services et vendeurs de magasin et de marché	460 897	466 591	5 694	1 %
Forces armées	43 654	40 945	-2 709	-6 %
Conducteurs d'installations et de machines et ouvriers de l'assemblage	294 181	261 930	-32 251	-11 %
Artisans et ouvriers des métiers de type artisanal	646 763	517 097	-129 666	-20 %
Agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture et de la pêche	196 710	135 870	-60 840	-31 %
Total	3 468 504	3 599 300	130 796	4 %

Source: *Statistik Austria*, recensements; calculs de l'auteur

mer en gros qu'alors qu'il y avait en 1991 davantage d'ouvriers que de techniciens (rapport 109, p. 100), à l'heure actuelle cette relation s'est nettement inversée (rapport 76, p. 100). Le taux d'ouvriers et employés non qualifiés est resté pratiquement inchangé pendant la période observée, et les services généraux dans le commerce, le tourisme, etc., ont légèrement augmenté en nombre.

Un coup d'œil sur la structure des professions et son évolution probable dans une économie de services très développée comme, par exemple, celle des États-Unis ⁽¹⁾ montre bien que la tertiarisation de l'emploi implique un *besoin structurellement hétérogène de qualifications* et ouvre ainsi une vaste gamme de possibilités d'emploi. S'il est vrai que les services de l'informatique et de la santé, qui pour partie exigent des formations postsecondaires, accusent la croissance *la plus rapide*, ce sont cependant les services du tourisme et de la restauration et ceux du commerce qui se trouvent en tête des professions accusant la croissance *la plus forte* (données tirées de Hecker, 2001, p. 79 et suiv.).

⁽¹⁾ Selon l'OCDE, en 2003 les services représentaient aux États-Unis 77,5 % des actifs, au Canada 74,7 %; certains pays d'Europe ont des taux élevés, par exemple, la Suède avec 75,1 %, le Royaume-Uni (2001) avec 73,6 % et la France avec 73,1 %; l'Allemagne avec 65,9 % et l'Autriche avec 64,8 % accusaient des taux de tertiarisation bien moindres (*Statistik Austria*, 2004b, p. 531). Selon l'enquête européenne sur les forces de travail de 2002, le taux d'actifs travaillant dans les services était de 67,8 % dans les pays de l'UE-15 (Eurostat, 2003, p. 4).

Tableau 2a. Les 5 professions accusant la croissance la plus rapide aux États-Unis:
Projection 2000 – 2010 selon le revenu moyen et la formation typique

Groupes de professions	Employés		Quartile des revenus en 2000*	Formation typique
	Nombre en 2000	Croissance jusqu'à 2010		
Ingénieurs logiciels, applications	380 000	100 %	1	<i>Bachelor's degree</i> (licence)
Spécialistes du support informatique	506 000	97 %	2	<i>Associate degree</i> (BTS)
Ingénieurs logiciels, logiciels systèmes	317 000	90 %	1	<i>Bachelor's degree</i> (licence)
Administrateurs réseaux et systèmes informatiques	229 000	82 %	1	<i>Bachelor's degree</i> (licence)
Analystes systèmes réseaux et transmission de données	119 000	77 %	1	<i>Bachelor's degree</i> (licence)

* revenu médian moyen 2000

Source: Bureau of Labour Statistics: Occupational Outlook Quarterly, hiver 2001-02

Tableau 2b. Les 5 professions accusant la croissance la plus rapide aux États-Unis:
Projection 2000 – 2010 selon le revenu moyen et la formation typique

Groupes de professions	Employés		Quartile des revenus en 2000*	Formation typique
	Nombre en 2000	Croissance jusqu'à 2010		
Personnels de préparation et de service dans l'alimentation, y compris restauration rapide	2 206 000	673 000	4	Formation succincte au poste de travail
Conseillers service clientèle	1 946 000	631 000	3	Formation simple au poste de travail
Infirmiers diplômés	2 194 000	561 000	1	<i>Associate degree</i> (BTS)
Vendeurs commerce de détail	4 109 000	510 000	4	Formation succincte au poste de travail
Spécialistes du support informatique	506 000	490 000	2	<i>Associate degree</i> (BTS)

* revenu médian moyen 2000

Source: Bureau of Labour Statistics: Occupational Outlook Quarterly, hiver 2001-02

La projection de l'emploi pour les États-Unis montre l'hétérogénéité des besoins de qualifications et donc la forte hétérogénéité des besoins de formation initiale et continue dans les économies hautement tertiaisées. Parallèlement à la rapide augmentation du besoin de diplômés de filières relativement courtes dans les professions de l'informatique, la projection jusqu'à 2010 (voir tableau 2b) montre que de vastes domaines d'emploi pour lesquels la brève mise au courant dans l'entreprise représente une qualification professionnelle suffisante se maintiendront, à condition toutefois que les intéressés disposent de qualifications de base suffisantes. Un élément intéressant est le *associate degree* ⁽²⁾, un niveau auquel on prête encore une attention insuffisante dans de nombreux pays d'Europe. Les analyses des tendances du comportement de formation révèlent toutefois une tendance générale vers les formations *de niveau tertiaire*.

⁽²⁾ Généralement 2 années d'études dans des *community colleges*, un transfert d'unités capitalisables étant souvent possible pour suivre 4 années d'études menant au *bachelor degree* dans un *college* ou une université.

Intensité et diffusion des connaissances dans le système d'emploi

Comment l'économie de la connaissance se répercute-t-elle dans le système d'emploi et sa structure verticale des professions et des qualifications? Une enquête menée en 2002 en Autriche (*Lifestyle-Studie* de Fessel-GfK, voir Schneeberger, 2003) révèle, d'une part, la multiplicité des exigences en matière de connaissances et de facultés d'interaction dans les segments supérieurs de l'emploi et, d'autre part, la diffusion des connaissances dans les professions intermédiaires et simples. La corrélation entre intensité des connaissances et perception des exigences de formation permanente dans les catégories pro-

Tableau 3. Technologie de l'information et connaissances requises au poste du travail selon la profession, 2002

Profession	Caractéristiques de l'activité professionnelle des interrogés, en %				
	Les connaissances informatiques sont importantes (très importantes)	Les connaissances techniques et scientifiques sont importantes (très importantes)	Les connaissances économiques / commerciales sont importantes (très importantes)	La formation permanente est importante (très importante)	L'interactivité dans l'accomplissement des tâches est importante (très importante)*
Employés / fonctionnaires à un poste d'encadrement (n=249)	85 (48)	44 (23)	78 (47)	96 (73)	86 (63)
Indépendants / professions libérales (n=191)	73 (42)	50 (26)	76 (44)	95 (68)	85 (62)
Employés / fonctionnaires à un poste subalterne (n=951)	79 (48)	37 (17)	59 (32)	90 (61)	79 (54)
Travailleurs qualifiés (n=518)	49 (22)	59 (21)	40 (12)	84 (53)	54 (24)
Agriculteurs (n=110)	46 (17)	67 (24)	73 (31)	87 (48)	54 (29)
Travailleurs peu ou non qualifiés (n=297)	39 (16)	35 (17)	36 (9)	64 (37)	69 (42)
Salariés du secteur privé (n=1.124)	63 (38)	43 (16)	59 (33)	83 (51)	66(39)
Salariés du secteur public (n=546)	71 (36)	46 (23)	41 (14)	90 (68)	83(61)
Total (n=2160)	67 (37)	46 (20)	57 (28)	86 (57)	54 (29)

* Affirmation: "j'ai davantage affaire à des personnes (clients, patients, collègues, élèves, etc.) qu'à des machines/à la technique"

Source: Fessel-GfK, *Lifestyle-Studie* 2002; Schneeberger, 2003

fessionnelles supérieures est une évidence empirique, mais en même temps on constate que près de deux tiers des employés des professions peu ou non qualifiées considèrent la formation permanente comme importante ⁽³⁾ (tableau 3).

Les connaissances professionnelles hautement spécialisées sont par ailleurs loin d'être, à elles seules, suffisantes chez les spécialistes et les cadres: facultés de communication et d'interactivité dans l'accomplissement des tâches, niveau élevé de compétence en TIC, connaissances de langues et mobilité internationale sont souvent des éléments importants, voire indispensables. Ce qui caractérise les professions qualifiées, ce n'est pas seulement l'intensité des savoirs professionnels qu'elles requièrent, mais surtout la *diversité* des compétences qu'elles exigent parallèlement.

Toutefois, l'économie de la connaissance et le nombre croissant d'emplois dans le secteur des services n'exigent pas que des *qualifications de pointe* (pour assurer la compétitivité internationale), mais tout autant une large couche d'*agents d'exécution qualifiés* occupant des postes de niveau intermédiaire. Le mode d'acquisition de ces qualifications (au niveau secondaire supérieur ou postsecondaire, en alternance ou purement scolaire) varie fortement d'un pays à l'autre en fonction des traditions qui y prévalent en matière de formation et de travail (voir tableau A-1).

Les simples activités répétitives ne nécessitant guère de compétences de communication et d'interaction avec des collègues, clients ou autres, sont de moins en moins nombreuses. Environ 70 % des travailleurs peu ou non qualifiés doivent, dans le cadre de leur activité professionnelle, faire preuve d'aptitude au travail en équipe, ou d'orientation sur la clientèle et le service. Il est donc évident que les possibilités d'emploi des personnes faiblement qualifiées ont sensiblement changé. Le nombre de «personnes faiblement qualifiées» parmi les actifs n'a pas décliné au cours des dix dernières années (comme le montre, tout au moins, le cas de l'Autriche), mais les exigences diffèrent assez sensiblement des emplois simples de naguère: elles se sont intensifiées en ce qui concerne les larges qualifications de base (pertinentes quel que soit le secteur), l'aptitude au travail en équipe, de même que l'orientation sur la clientèle et le service.

Les pays possédant un système de formation par apprentissage sont touchés de manière spécifique par le changement structurel: le recul des professions qualifiées de l'artisanat et chez les conducteurs d'installations et de machines (professions industrielles avant tout) a entraîné un déclin des formations engagées et menées dans l'un des vecteurs traditionnels essentiels de la formation des apprentis (formation duale par alternance entre l'entreprise et l'école professionnelle à temps partiel). 60 à 70 % des personnes relevant de ces groupes de professions possédaient en 2001 en Autriche un certificat d'apprentissage. Le taux représenté par

⁽³⁾ Les réponses possibles étaient les suivantes: très importante – assez importante – assez peu importante – pas importante du tout; importante = très + assez importante.

les deux groupes de professions (artisans, conducteurs de machines) a baissé en Autriche, pour passer de 27 % à moins de 22 % et, si cette tendance se poursuivait, il ne serait plus que de 16 % en 2011. La croissance du secteur des services s'accompagne dans le monde entier d'un recul des possibilités de formation et d'emploi dans les professions simples des secteurs de l'agriculture et de la production, ce qui se traduit, pour l'intégration des jeunes dans la formation et la profession, par de nouveaux défis.

Les larges qualifications de base, forme actuelle de l'instruction générale

L'observation empirique montre à l'évidence que du fait des changements intervenus dans le monde du travail, l'instruction classique telle qu'elle est transmise dans le cadre de la scolarité obligatoire ne garantit plus l'acquisition des bases générales requises pour l'exercice d'une activité professionnelle et d'une citoyenneté active. La notion relativement nouvelle de «formation de base» ou de «qualifications de base», utilisée tout d'abord par les chercheurs en formation (par exemple, Murnane, Levy, 1996), puis de plus en plus par les organisations supranationales telles que l'OCDE (1997, 2001) ⁽⁴⁾ ou l'UE ⁽⁵⁾ en réaction aux nouvelles exigences générales et interprofessionnelles, englobe donc surtout des compétences fondamentales d'action comme le langage, le calcul, la communication et l'action en groupe, les compétences informatiques de base, l'esprit d'entreprise, la compréhension de la culture technologique, ainsi que les connaissances de base et la volonté requises pour continuer à apprendre au poste de travail ou hors du poste de travail. Inculquer et promouvoir le plus largement possible les qualifications de base permettant de participer dans sa vie professionnelle et privée à la société de l'information et des services, voilà l'un des défis majeurs de la politique de l'éducation.

La révolution du monde du travail par les technologies de l'information et de la communication, l'importance croissante de la technologie et des connaissances dans l'économie, l'expansion des emplois de services, tout cela fait que le concept de profession orienté sur le métier artisanal se prête de moins en moins à servir de modèle pour la formation. Plus le travail perd de son caractère professionnel classique, plus les compétences transversales (informatique, langues), les compétences génériques comme l'aptitude à la communication et au travail en équi-

⁽⁴⁾ C'est ainsi que l'OCDE propage dans le projet PISA l'examen des «compétences pour la vie» (*life skills*) qu'il importe de promouvoir chez les élèves et les adultes; voir OCDE: «Connaissances et compétences: des atouts pour la vie» (OCDE, 2001, p. 18 et suiv.).

⁽⁵⁾ Le premier message du mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie évoque les «nouvelles compétences... nécessaires à une participation soutenue à la société de la connaissance» (Commission de l'UE 2000, p. 12 et suiv.).

pe, l'orientation sur la clientèle et le service, l'esprit d'entreprise, gagnent en importance.

La culture professionnelle (*compétences professionnelles spécifiques*) et la culture générale (*compétences génériques*) n'ont pas la même valeur fonctionnelle. Tandis que la culture professionnelle englobe savoirs, connaissances et compétences spécialisées, *la culture générale ouvre en premier lieu l'horizon de leur mise à profit (tout en le restreignant, en même temps!)*. La culture générale dégage des potentiels d'action qui ne peuvent être perçus et exploités sur la seule base des savoirs professionnels, par exemple, les compétences sociales (travail en équipe, communication), ou l'initiative entrepreneuriale, faute desquelles des connaissances spécialisées de pointe peuvent s'avérer stériles si elles misent exclusivement sur des instructions et des consignes. Cette fonction d'exploitation et d'application revenant à la culture générale, si elle est plus ou moins marquée selon le niveau *vertical* d'activité, n'en est pas moins une constante.

Il est probable que selon le niveau vertical de l'activité professionnelle, les qualifications générales (*compétences génériques*) constituent une exigence requise de manière plus ou moins intense, mais aussi que leur importance relative par rapport aux savoirs professionnels (*compétences professionnelles spécifiques*) diffère. Les qualifications générales (dans leur conformation spécifique) occupent une place plus importante dans les professions simples que dans les professions hautement qualifiées exigeant des compétences professionnelles élevées. Il conviendra d'observer s'il n'émerge pas, à partir d'ensembles spécifiques de qualifications générales, des qualifications professionnelles nouvelles de niveau simple (*low job skills*). C'est notamment pour les professions simples une grande importance qui revient à l'insertion dans l'entreprise. Pour le recrutement à une place de formation, il est donc probable que la façon de se présenter et l'apparence représentent la variable décisive, les qualifications scolaires de base intervenant alors pour l'accomplissement des objectifs de l'apprentissage (Schneeberger/Kastenhuber/Petanovitsch, 2004).

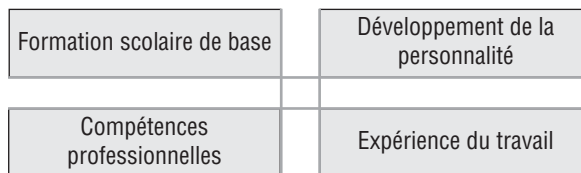
Des enquêtes auprès d'entreprises autrichiennes ont montré que c'est en premier lieu l'impression générale laissée par la personnalité qui est importante lors de la sélection des jeunes pour une formation en entreprise, et en second lieu seulement les résultats scolaires. Parmi ceux qui sont retenus, la faiblesse des qualifications scolaires de base est toutefois critiquée chez la moitié environ d'entre eux (Schneeberger, Kastenhuber et Petanovitsch, 2004), mais la grande majorité n'en achève pas moins avec succès l'apprentissage. Ces expériences montrent que pour les jeunes ayant achevé leur scolarité obligatoire, l'apprentissage social intégré dans le travail constitue une possibilité de faire encore l'acquisition d'une éducation de base, ou d'éléments importants d'une telle éducation.

L'expérience de l'intégration dans des groupes de travail et de la communication au sein de groupes hétérogènes sur le plan générationnel, et souvent culturel, revêt une importance particulière pour la formation pro-

fessionnelle initiale. Alors que dans maintes régions rurales, les bases requises à cet effet sont souvent disponibles, on peut s'attendre chez les jeunes ayant grandi dans de grandes agglomérations à des carences au niveau de l'expérience de l'intégration et de la communication dans des groupes de travail hétérogènes. La culture générale en tant que cadre de mise à profit de connaissances, aptitudes et compétences professionnelles est importante, on l'a vu, non seulement dans le segment supérieur de la structure des professions, mais aussi, sous une forme adaptée, de manière générale. Le concept des qualifications de base englobe des compétences fondamentales d'action dans une vie professionnelle et privée marquée par les technologies de l'information et de la communication, et donc les impératifs minimaux de la formation et de l'intégration professionnelle.

Graphique 1:

Éléments du développement de compétences professionnelles intégrées



Source: conception de l'auteur

En fait, le relèvement du seuil minimal de qualification constitue un problème de toutes les sociétés développées. La réduction incessante des activités simples et répétitives dans les secteurs économiques primaire et secondaire se traduit par un changement structurel des professions et un relèvement des qualifications minimales requises. Ce ne sont pas seulement des services cognitifs hautement qualifiés qui sont demandés suite à la tertiarisation croissante de l'emploi, mais également des services simples, par exemple, dans l'hôtellerie/restauration et le commerce, et ils ne nécessitent pas une formation professionnelle spécifique approfondie, mais, en tout état de cause, des qualifications minimales en matière de culture générale (de la lecture et du calcul aux connaissances informatiques de base, par exemple *Word*) et de compétences sociales et de communication (orientation sur la clientèle et le service).

La formation initiale en tant que «socle» de l'apprentissage tout au long de la vie – les «formations d'appoint» pour réaliser le potentiel de travailleurs qualifiés

L'augmentation à long terme de la participation à la formation continue du fait du changement structurel est une évidence empirique. Pour l'année 1989, *Statistik Austria* a relevé un taux annuel de participation à des «cours de formation professionnelle continue» de 12 %. En 2002/2003, près d'un quart déjà des actifs ont participé à des cours ou formations (formation continue non formelle) en rapport avec la profession et, si on prend aussi en compte la formation initiale et continue formelle (visant à l'obtention de titres reconnus), on atteint un taux de 32 % (*Statistik Austria*, 20004, p. 325 et suiv.).

Comme le montre le tableau 4, c'est chez les moins de 35 ans la *promotion professionnelle* qui domine parmi les motifs de participation, chez les plus de 35 ans la mise à jour de connaissances surannées et donc la *formation continue d'adaptation fonctionnelle* visant à maintenir la capacité d'exercice de la profession (*Statistik Austria*, 2004a, p. 284 et suiv.). Chez les chômeurs, c'est le *changement de profession* qui constitue la motivation la plus fréquente. On constate donc qu'il existe différentes formes d'adaptation par la formation continue à l'évolution du système d'emploi. Seule l'adaptation correspondant à une reconversion et à un changement de profession intervient ainsi, c'est tout au moins ce que suggère le constat susvisé, essentiellement dans le contexte de phases de chômage au cours de la biographie professionnelle.

On ne peut plus, au même titre qu'au cours des dernières décennies, assurer l'existence d'une offre de qualifications au niveau des travailleurs qualifiés au moyen de la formation initiale ou de «formations additionnelles». Cette situation est imputable à plusieurs facteurs: la diminution bien connue du taux de cohortes plus jeunes, la migration de personnes ayant dépassé l'âge de la formation initiale, mais surtout le rythme du changement structurel et l'ample informatisation, qu'un simple cours d'initiation à l'ordinateur ne peut suffire à maîtriser, mais qui exige quant à elle une formation continue permanente aux TIC. Il n'est donc pas surprenant que près de 60 % des actifs considèrent la formation permanente comme «très importante» pour leur activité professionnelle (tableau 3). Ce n'est toutefois que dans un petit nombre de pays que le taux annuel de formation continue est déjà aussi élevé. Les «formations d'appoint», ou la «formation après la formation» (par exemple, examens supplémentaires, formation intensive de travailleur qualifié, écoles spécialisées pour adultes, cours d'établissements supérieurs, etc.), exploitent mieux le potentiel ou prolongent en fonction des besoins la formation initiale déjà accomplie. Ces prolongements de la phase de formation bien au-delà de la 20^e année sont coûteux et ne peuvent être pris en charge uniquement par les entre-

prises et les travailleurs. Compte tenu des effets économiques externes d'un niveau suffisant d'investissement dans la formation continue, l'engagement des pouvoirs publics est un impératif.

Comme près d'un quart seulement des actifs d'Autriche travaillent dans des grandes entreprises possédant des dispositifs de formation continue, ce sont des priorités et des activités interentreprises, sectorielles et régionales qui s'imposent (par exemple, alliances de formation). Un rôle capital devrait revenir à la détermination des besoins de formation continue et à des formes apprenantes convenant aux adultes, afin d'éviter tout investissement inadéquat. Des dispositifs correspondants d'information et d'orientation, de même que des aides publiques, sont indispensables pour mettre à la disposition des actifs et des PME des ressources là où elles sont nécessaires. Toutefois, l'éducation professionnelle des adultes devient de plus en plus inadéquate. On ne saurait simplement présupposer que les intéressés possèdent ou conserveront pendant toute la durée de la vie active des qualifications générales de base et une personnalité adulte résistant au stress et aux sollicitations: celles-ci nécessitent, notamment avec le renforcement des exigences de sociocommunication dans la vie professionnelle, des activités de formation.

Dans le cas des qualifications de base, la démarcation entre formation professionnelle et formation générale s'estompe. Alors que l'on constate dans l'informatique un taux relativement élevé d'attente de mise à profit professionnelle (trois quarts des personnes suivant un cours en 2002/2003 déclaraient, selon le microrecensement autrichien de juin 2003, que leur

Tableau 4. **Motifs sélectionnés de participation à des cours professionnels chez les actifs de la classe d'âge la plus active, en %**

Actifs par classes d'âge	Motifs de la formation continue*				
	en milliers	Connaissances surannées	Amélioration des possibilités de promotion	Changement de poste de travail	Changement de profession
25 – 29	102,8	15,8	35,1	1,6	3,0
30 – 34	136,9	22,4	26,7	2,3	2,8
35 – 39	153,2	24,0	21,5	1,2	2,5
40 – 44	147,2	27,8	17,3	1,7	2,3
45 – 49	105,9	37,0	13,8	1,5	1,2
50 – 54	75,2	37,8	8,8	0,5	0,6
55 – 59	34,7	32,9	5,0	0,4	0,5
60 – 64	5,8	24,6	-	-	-
Total	867,6	25,2	20,9	1,6	2,3
chômeurs	36,2	14,5	14,6	9,1	24,8
au foyer	13,1	30,0	15,3	2,7	22,8
inactifs, total	95,4	17,9	16,8	5,2	15,2

* Sélection, réponses multiples possibles

Source: *Statistik Austria*, microrecensement juin 2003

participation reposait essentiellement sur des motifs professionnels), c'est bien moins fréquemment le cas pour les cours de langues étrangères: ce taux n'atteint même pas la moitié (*Statistik Austria*, 2004, p. 115). Les thèmes recherchés dans la formation continue reflètent également l'importance des qualifications de base. La personnalité et les thèmes généraux se voient accorder une certaine signification, surtout lorsque le niveau éducatif formel est élevé. Il convient donc de considérer les modifications de la structure des dispositifs éducatifs formels comme un vecteur de renforcement de la demande de formation dans l'éducation des adultes. D'un autre côté, le vieillissement de la population impose de renforcer les incitations et les offres adaptées aux adultes, afin que l'effet de formation soit maintenu.

Alors que la faiblesse des aptitudes de lecture et de calcul des jeunes ayant accompli la scolarité obligatoire a suscité de justes inquiétudes, dans le sillage notamment de la diffusion et de la discussion des résultats de l'étude PISA 2000, la question des qualifications de base des adultes ne peut guère trouver de réponse empirique. Si, selon PISA 2000, en moyenne des pays de l'OCDE environ 18 % des jeunes de 15 et 16 ans (représentés dans l'échantillon étudié) présentent des capacités de lecture bien faibles pour la formation et l'activité professionnelle (OCDE, 2002, p. 195), ce taux ne sera en aucun cas moindre chez les personnes plus âgées, d'autant que (argument fréquent dans la littérature scientifique) c'est souvent moins aux déficits dus à l'âge qu'à la perte de qualifications insuffisamment sollicitées (hypothèse de l'inactivation par défaut d'usage)⁽⁶⁾ que l'on peut imputer la proportion nettement plus importante d'adultes d'âge moyen et élevé possédant de faibles qualifications de base. Cela ne constitue cependant un problème que lorsqu'on se trouve confronté à son poste de travail à de nouvelles tâches exigeant des qualifications de base généralement considérées comme allant de soi, mais qui ne sont plus suffisamment disponibles.

L'objectif de la prolongation de la vie active: la motivation comme variable clé

Dans tous les domaines, la formation des adultes, qu'elle soit professionnelle ou générale, revêt une importance croissante et trouve de plus en plus de possibilités. Les citoyens ont plus besoin qu'il y a dix ou vingt ans de recevoir une formation professionnelle spécifique et de former leur personnalité. La formation de la personnalité est nécessaire pour promouvoir et pour préserver *la stabilité de la personnalité* dans une économie et une société mondialisées, face à la rapidité du changement qu'elles connaissent et à la foule d'expériences et d'informations diverses et contradictoires

⁽⁶⁾ On trouvera dans Koller/Plath, 2000, p. 118 et suiv., une ample discussion de l'hypothèse du déficit dû au vieillissement appliquée aux capacités de performance et d'apprentissage, de même que des approches explicatives alternatives (effets d'inactivation par défaut d'usage).

qu'il s'agit d'y traiter. Les grandes organisations du secteur privé en sont conscientes et agissent en conséquence. Cependant, tous les citoyens ne disposent pas d'un accès comparable à la formation des adultes. De récentes enquêtes sur la participation à la formation des adultes et sur l'intérêt qu'elle suscite montrent des taux considérables de non concrétisation de l'intérêt manifesté pour la formation générale (l'informatique, les langues et la santé venant en tête) (Schneeberger/Schlögl, 2004, p. 54).

Le besoin de formation des adultes et la participation à la formation des adultes évoluent tant quantitativement que qualitativement, puisque la motivation évolue avec l'âge. La formation professionnelle initiale et le principe de la profession perdent de leur fonction identitaire du fait du changement et des ruptures que connaît la vie professionnelle d'un individu. La ferme correspondance traditionnelle des rôles professionnels et des modes de vie s'est affaiblie et a fait place à la diversité et à la flexibilité de la façon de vivre. Les situations personnelles ont changé du fait des effets et des séquelles de la modernisation (révolutions technologiques, croissance économique, démocratisation, internationalisation et sécularisation), imposant des orientations adaptées en conséquence. On peut parler d'une fragmentation de la structure de la vie allant bien au-delà du marché du travail et de la formation et liée à la réduction des domaines de la vie régis par la tradition, les autorités classiques, ou les conventions rigides. Les sciences sociales soulignent que la «sectorialisation de la vie sociale en une multitude de groupes et d'individus dont les modes de pensée et de comportement se contredisent mutuellement» (Christof/Gruber/Pichler/Thien, 2004) constitue l'un des aspects centraux de la post-modernité.

Cela crée un besoin d'orientation, notamment dans l'éducation des adultes. Un rôle est joué aussi par l'évolution de ce que l'on attend de la vie. La «gestion de la vie vers le milieu de la vie» et les formes apprenantes autodirigées revêtent une grande importance dans les approches élaborées de l'apprentissage tout au long de la vie (Knopf, 2000). Il ne suffit pas d'ancrer la formation de la personnalité dans l'adolescence. On constate que l'intérêt suscité par la formation continue axée sur le développement de la personnalité et par la formation à la communication s'étend sur de larges couches professionnelles, mais qu'elles restent encore difficilement accessibles à ceux justement qui en auraient le plus besoin.

Enfin, il convient d'aborder la question de la prolongation biographique de l'activité professionnelle. Il ne s'agit guère au fond d'un problème de formation isolé, mais d'un vaste objectif sociétal. En moyenne des pays de l'UE25, 40 % seulement de la population résidente de 55 à 64 ans était encore active en 2003 (Eurostat, 2004, p. 5). L'activité professionnelle de cette classe d'âge est toutefois nettement plus élevée dans les pays du Nord de l'Europe (par exemple: Danemark 60 %, Norvège 67 %, Suède 69 %). La participation à la formation générale ou professionnelle des adultes est également plus élevée que la moyenne dans les pays

cités (Eurostat, Annuaire 2004, p. 83). La motivation à poursuivre des activités de formation continue n'est pas un fait isolé, mais elle est liée, en règle générale, aux perspectives d'utilisation attendues. Certains peuvent travailler plus longtemps, beaucoup veulent volontiers travailler plus longtemps (la satisfaction professionnelle est très élevée dans ce groupe), d'autres doivent travailler plus longtemps. Un regard sur le taux d'activité professionnelle selon le niveau éducatif montre qu'en ce qui concerne la concrétisation du prolongement de l'activité professionnelle, on est au début d'un long processus évolutif dans lequel la formation jouera un rôle essentiel parallèlement à d'autres facteurs (santé, horaires et formes de travail flexibles, profession, type de savoir professionnel, possibilités de retraite précoce, principe d'ancienneté en matière de rémunération, etc.). Dans la perspective de la formation, il convient de veiller à assurer non pas une solide formation de base pour tous, mais surtout une formation continue d'adaptation commençant en temps utile au cours de la vie professionnelle ou bien, en cas de besoin, une reconversion permettant de répondre encore à 50 ans aux exigences de qualification.

La tertiarisation de la formation professionnelle, un point convergent dans la diversité des systèmes internationaux

La tertiarisation de la préparation professionnelle est l'élément de *convergence* peut-être le plus manifeste sur le plan international. Malgré la différence originelle des structures et des niveaux, on observe dans tous les pays pendant la période de 1991 à 2002 une croissance de la population résidente jeune possédant un certificat éducatif de niveau tertiaire (voir tableau 5), les contenus de cette «éducation tertiaire» accusant eux-mêmes une grande diversité.

Cette tendance se révèle également dans les effectifs des personnes qui commencent et achèvent une formation tertiaire. Il existe des pays où les taux de nouveaux inscrits dans le secteur tertiaire atteignent 70 à 80 % des jeunes d'âge comparable (voir tableau 5). Cela signifie que la majorité des jeunes désirent s'engager dans une qualification professionnelle initiale, ou bien poursuivent leur qualification professionnelle après le secondaire supérieur. Si l'on considère que les taux de nouveaux inscrits dans le secteur tertiaire, tels qu'ils sont publiés, sont tout au moins à peu près réalistes et si l'on calcule un taux de réussite d'environ 70 %, on peut escompter une augmentation des qualifications de niveau tertiaire (2002: 42 %, OCDE, 2004, p. 77) vers un taux de 50 % d'une classe d'âge.

Les pays où existent des systèmes classiques d'apprentissage *en entreprise* (Suisse, Allemagne, Autriche) accusaient en 2002, dans la population résidente de 25 à 34 ans, des taux de formation tertiaire situés entre 15

et 26 %. Si toutefois l'on observe l'accroissement intervenu de 1991 à 2002, ou bien les taux d'inscription en 2002, c'est là aussi une nette tendance à la tertiarisation de la préparation professionnelle qui se manifeste.

La formation après la formation, ou la formation initiale complémentaire, représentent dans le contexte de la différence des systèmes une tendance convergente de la formation professionnelle au sens large. En dépit des différences résultant de la diversité des systèmes, on peut dans l'ensemble affirmer que la qualification professionnelle initiale, ainsi que les efforts menés pour s'assurer un positionnement professionnel optimal, sont prolongés et transférés bien au-delà de la vingtième année (avec une tendance jusque vers 35 ans, voir tableau 5).

Malgré la convergence des tendances à la tertiarisation, les différences dues à la diversité des systèmes éducatifs demeurent considérables, comme le montrent les comparaisons des tableaux 5 et A1. Tandis que dans une partie des pays d'Europe les systèmes en alternance (entreprise, école professionnelle ou centre de formation) et les écoles de formation pro-

Tableau 5. Indicateurs comparatifs internationaux sur la tertiarisation de la transition de l'école vers la vie active

Pays de l'OCDE (sélection)	Population résidente de 25 à 34 ans possédant un certificat tertiaire			Taux de nouveaux diplômés 2002	Taux de débutants 2002
	Taux en %		Croissance relative**		
	1991	2001			
Canada	32	51	59	-	-
Corée	21	41	95	-	55
Nouvelle-Zélande	23	40	74	-	105
Australie	23	36	57	45	77
États-Unis	30	39	30	-	64
Suède	27	39	44	37	81
Finlande	33	39	18	49	71
Belgique	27	38	41	-	66
Espagne	16	37	131	47	69
Irlande	20	36	80	48	58
France	20	36	80	43	59
Royaume-Uni	19	31	63	47	74
Danemark	19	31	63	-	62
Pays-Bas	22	28	27	-	54
Suisse	21	26	24	37	49
Allemagne	21	22	5	29	50
Autriche	8	15	88	21*	37*
Portugal	9	15	67	-	-
Italie	7	12	71	24	51
Moyenne des pays	20	28	40	42	67

* Estimation de l'auteur en l'absence de publication par l'OCDE de chiffres pour le secteur tertiaire B

** sur la base de 1991

Source: OCDE 2004

professionnelle sont accessibles dès l'âge de 15 ou 16 ans, dans d'autres pays cela intervient plus tard, voire au titre de la formation des adultes (voir tableau A1). La variation des taux d'inscription dans l'éducation tertiaire, qui varient de 40 % (Autriche) à 80 % (Suède), permet de se faire une idée approximative de l'ampleur des différences au niveau des structures, des modes de formation et des attentes correspondantes. Dans certains pays, la «formation professionnelle» contient déjà des éléments d'«enseignement supérieur», dans d'autres pays (aux taux de tertiarisation académique élevés) l'*enseignement supérieur* contient, comme le montrent les contenus des programmes, d'importants éléments d'apprentissage que l'on peut considérer comme «*professionnels*».

Il deviendra de plus en plus difficile de positionner la formation professionnelle au seul niveau secondaire supérieur. Les pays présentant des niveaux élevés de débutants de formation tertiaire incluent à ce niveau éducatif formel des objectifs de qualification qui, dans les pays présentant des taux relativement faibles de débutants dans le secteur de l'enseignement supérieur (et des études initiales traditionnellement relativement longues), se trouvent déjà au niveau secondaire supérieur (exemples: opticien, infirmier, technicien, formations commerciales, etc.). La démarcation est d'autant plus imprécise que la tertiarisation progresse, et cette imprécision due aussi à la diversité des traditions éducatives se manifeste de manière exemplaire dans le communiqué commun de Maastricht des ministres responsables de l'éducation et de la formation professionnels, des partenaires sociaux et de la Commission européenne (14 décembre 2004), qui constitue une revue de la déclaration de Copenhague du 30 novembre 2002: «Par ailleurs, l'EFP touche de plus en plus tous les niveaux de l'enseignement. Par conséquent, l'égalité de considération et les liens entre l'EFP et les filières de l'enseignement général, notamment celles de l'enseignement supérieur, doivent être stimulés par des stratégies et des instruments innovants, au niveau national comme au niveau européen» (communiqué de Maastricht, p. 5).

Une «traduction» des diplômes spécifiques des différents pays en «monnaie du marché du travail» nécessite donc des «mécanismes de conversion» complexes qui, pour assurer confiance et acceptation au-delà des frontières nationales, devront s'orienter en premier lieu sur le cadre de référence, les compétences, les niveaux d'utilisation et les secteurs du système d'emploi et moins sur les niveaux formels de formation. C'est là une condition absolue pour renforcer la mobilité interrégionale dans le système de formation professionnelle et d'emploi en Europe, afin qu'à l'avenir les qualifications aillent là où on en a besoin et où elles offrent des revenus (Tessaring/Wannan, 2004, p. 5.).

Dès lors, on comprend pourquoi il est si long et si difficile d'établir des bases pour la transparence des qualifications professionnelles et la reconnaissance des titres et certificats de formation professionnelle acquis aux différents niveaux auxquels se situent, en fonction des spécificités des systèmes nationaux, les formations menant à des qualifications moyennes.

La définition de la FEP (formation et enseignement professionnels) se caractérise en Europe et dans le monde entier, tout comme les structures correspondantes du système d'emploi, par une extrême diversité. Restreindre la mobilité à l'enseignement supérieur reviendrait toutefois à desservir les objectifs de croissance et de prospérité en Europe. ■

Bibliographie

- Bauer, Adelheit. Berufliche und wirtschaftliche Struktur der Erwerbstätigen. In: *Statistische Nachrichten* 5/2004 (Statistik Austria, dir.), Vienne, 2004b, p. 382-390.
- Bauer, Adelheit. Volkszählung 2001: Bildungsstruktur der Bevölkerung. In: *Statistische Nachrichten* 1/2004 (Statistik Austria, dir.), Vienne, 2004a, p. 10-17.
- Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. *Statistisches Taschenbuch 2003*, Vienne.
- Christof, Eveline; Gruber, Alexandra; Pichler, Barbara; Thien, Klaus. *Gesellschaftliche Lernherausforderungen und ihre Bedeutung für die Erwachsenenbildung*. St. Pölten, juin 2004.
- Commission des Communautés européennes. SEC(2000) 1832: *document de travail des services de la Commission intitulé «Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie»*, Bruxelles, 30.10.2000.
- Communautés européennes. *Annuaire Eurostat 2004*. Le guide statistique de l'Europe. Données 1992-2002, Luxembourg, 2004.
- Direction générale Éducation et culture. *Communiqué de Maastricht sur les priorités futures de la coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels*, 14 décembre 2004.
- Florida, Richard. *The Rise of the Creative Class – And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*, Basic Books. Cambridge MA, 2002.
- Franco, Ana; Jouhette, Sylvain. Enquête sur les forces de travail - Principaux résultats 2001 - pays de l'UE et de l'AELE. In: *Statistiques en bref, Population et conditions sociales*, 15, Eurostat, 2003, p. 1-7.
- Franco, Ana; Jouhette, Sylvain. Enquête sur les forces de travail – Principaux résultats 2003. In: *Statistiques en bref, Population et conditions sociales*, 14, Eurostat, 2004, p. 1-11.
- Hecker, Daniel E. Occupational employment projections to 2010. In: *Monthly Labour Review*, novembre 2001, Washington, D.C., p. 57-84.
- Knopf, Detlef. Menschen im Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand. In: *Weiterbildung für Erwachsene mit geringen Qualifikationen und für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer*, Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin, Materialien des Forum Bildung 3, 2000, p. 536-549.
- Koller, Barbara; Plath, Hans-Eberhard. Qualifikation und Qualifizierung älterer Arbeitnehmer. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 33^e année/2000, n° 1, p. 112-125.
- Murnane, Richard J.; Levy, Frank. *Teaching The New Basic Skills*. New York: The Free Press, 1996.

- OCDE. *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*, Paris, 2001.
- OCDE. *La lecture, moteur de changement : performances et engagement d'un pays à l'autre: résultats de PISA 2000*, Paris, 2002.
- OCDE. *Prêts pour l'avenir? Comment mesurer les compétences transdisciplinaires*, Paris, 1997.
- OCDE. *Regards sur l'éducation 2004*, Paris, 2004.
- Ottens, Morag. Statistiques de la société de l'information en Europe, Eurostat, *Statistiques en bref*, thème 4, 38/2003, p. 1-6.
- Schneeberger, Arthur. Bildung für die wissensbasierte Berufswelt. In: Bucher, Anton A.; Lauermaun, Karin; Walcher, Elisabeth (dir.): ... *wessen der Mensch bedarf. Bildungsziele im Wettstreit*, Vienne, 2003, p. 133-149.
- Schneeberger, Arthur; Kastenhuber, Bernd; Petanovitsch, Alexander. Eingangsqualifikationen von Lehranfängern. Analysen und Schlussfolgerungen (= *ibw-Bildung & Wirtschaft* n° 27), Vienne, 2004.
- Schneeberger, Arthur; Petanovitsch, Alexander. Beschäftigung technisch-naturwissenschaftlich Hochqualifizierter: Bildungsstruktur und Zukunftsperspektiven. In: Hofstätter, Maria; Sturm, René (dir.): *Qualifikationsbedarf der Zukunft II* (AMS report 40), Vienne, 2004, p. 31-46.
- Schneeberger, Arthur; Schlögl, Peter. *Adult Learning in Austria. Country Background Report of the OECD Thematic Review on Adult Learning*, 2004.
- Statistik Austria. *Hauptergebnisse der VZ2001 – Bildung*, Vienne, novembre 2003.
- Statistik Austria. *Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003*, Vienne, 2004a.
- Statistik Austria. *Statistisches Jahrbuch Österreichs 2005*, Vienne, 2004b.
- Tessaring, Manfred; Wannan, Jennifer. *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, 2004.
- Ulrich, Joachim Gerd. Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsaktivitäten der Erwerbstätigen in Deutschland. Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/1999. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 29^e année, n° 3/2000, Bonn, p. 23-29.
- Wirtschaftskammer Österreich. *Statistisches Jahrbuch 2004*, Vienne, 2004.

Annexe

Tableau A-1:

**Âge de la scolarité obligatoire et structure des filières de formation
 dans le secondaire supérieur - comparaison européenne, 2002**

Pays	Âge jusqu'auquel la scolarité est obligatoire	Type de filière de formation (part en %)			
		formation générale	préparation professionnelle	formation professionnelle	dont: formation combinée à l'école et dans l'entreprise
Suisse	15	35	-	65	59
Danemark	16	47	-	53	53
Allemagne	18	37	-	63	51
Slovaquie	16	24	-	76	41
République tchèque	15	20	-	80	38
Autriche	15	21	7	72	36
Pays-Bas	18	31	-	69	24
Hongrie	16	50	37	13	13
France	16	44	-	56	12
Finlande	16	43	-	57	11
Belgique	18	30	-	70	3
Royaume-Uni	16	28	-	72	-
Norvège	16	42	-	58	-
Suède	16	50	-	50	-
Grèce	15	60	-	40	-
Italie	15	35	38	27	-
Irlande	15	73	27	-	-

Source: OCDE

Comprendre le *e-learning*: une chance pour l'Europe?

Gabi Reinmann

Professeur en pédagogie des médias à la faculté
de philosophie et des sciences sociales de
l'université d'Augsbourg

Mots clés

New learning technologies,
learning potential of new
technologies,
learner-oriented approach,
education,
design of virtual learning
environments,
quality of learning

RÉSUMÉ

L'article commence avec les nouveaux médias et avec les questions de savoir quels sont les potentiels techniques des nouvelles technologies de l'information et de la communication et pourquoi ils exercent une telle influence sur la discussion concernant l'apprentissage et l'enseignement. Il montre ensuite pourquoi une optique technologique du *e-learning* n'a pas seulement des limites, mais renferme aussi des risques. Une perspective orientée vers l'apprenant apparaît donc nécessaire. Pour pouvoir promouvoir le *e-learning*, il faut – avance l'auteur – d'abord avoir compris l'apprentissage en soi. Comme devrait le montrer un modèle heuristique, les décisions techniques se situent à la fin d'une chaîne de décisions qui est, ou devrait être, essentiellement de nature pédagogique et didactique. La question des chances qu'offre le *e-learning* – à condition qu'il soit considéré sous un angle pédagogique – pour l'apprentissage en Europe n'a pu être qu'effleurée: le *e-learning* en Europe ouvre de nouvelles possibilités d'apprendre sous différentes formes et selon différentes méthodes. Les obstacles sont néanmoins grands, s'il reste abordé avant tout sous son aspect technologique.

Introduction

Le *e-learning* est un terme générique employé pour désigner collectivement le vaste domaine de l'enseignement et de la formation par et avec les nouvelles technologies. Le *e-learning* ainsi défini a connu un développement fulgurant et ambivalent: si les uns considèrent que les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont une bénédiction et voient se profiler un univers virtuel de l'éducation, les autres déplorent des égarements ou des promesses illusoires, voire fausses. Une *analogie* est peut-être le meilleur moyen d'aider à comprendre l'histoire mouvementée et ambiguë du *e-learning*.

L'aspiration à la mobilité, à pouvoir faire rapidement et sûrement l'aller-retour entre le point A et le point B, a été et continue d'être le moteur de l'histoire de la *mobilité* en général et de l'*automobilité* en particulier.

Le rêve de pouvoir conduire soi-même ne s'est réalisé que pour quelques privilégiés et, toutes proportions gardées, à la fin du 19^e siècle, avec les premières calèches motorisées. Aujourd'hui, plus de cent ans plus tard, nos véhicules ont des moteurs puissants et une microélectronique intelligente. Quand Henry Ford lança l'idée d'«une auto pour tout le monde», on se moqua de lui. Mais les railleurs eux-mêmes s'étonnèrent quand, peu après, on se mit à construire des routes: à mesure que le nombre de véhicules à moteur augmentait et que leur vitesse croissait, les chaussées s'élargirent, des routes à plusieurs voies furent construites, le réseau routier devenait de plus en plus dense et il y avait de plus en plus de pompes à essence. Aujourd'hui, pour pouvoir conduire une voiture, il faut un apprentissage différencié – non seulement pour pouvoir accélérer, freiner et tenir le volant, mais aussi pour se servir des appareils électroniques, ne pas se laisser impressionner par une circulation intense et maîtriser des situations dangereuses complexes. À la différence des premiers temps de l'automobile, les auto-écoles sont de nos jours incontournables dans le système «automobilité». On peut conclure que les progrès techniques dans la construction automobile, le développement des infrastructures et l'acquisition individuelle de compétences allaient et vont largement de pair. Le déclencheur a été le rêve de conduire – et il l'est aujourd'hui encore.

Les moteurs de l'histoire de l'apprentissage à l'aide des nouveaux médias en général, et de l'histoire du *e-learning* en particulier, sont les nouvelles technologies de l'information et de la communication: les bienfaits de la technique doivent aussi faire leur entrée à l'école et dans les centres de formation, pour mettre l'apprentissage et l'enseignement à la page. Cependant, que signifie au juste «à la page» et à quoi les nouvelles technologies servent-elles exactement? On n'avait pas à ce propos d'idées précises, et on n'en a souvent toujours pas. C'est moins le rêve «d'apprendre et de former» et les concepts d'enseignement-apprentissage, que la possibilité de disposer d'Internet et de médias et de supports d'information performants qui influencent le développement du *e-learning*, avant tout dans la pratique.

Mais cela ne revient-il pas à construire des routes sans voitures ni conducteurs impatients de conduire? Aujourd'hui, les offres de *e-learning* doivent dans beaucoup de cas s'adapter à des systèmes de gestion de l'apprentissage (*Learning Management Systems*) sélectionnés (Baumgartner *et al.*, 2002). La présentation didactique des contenus doit se plier aux contraintes des capacités de mémoire et des largeurs de bande. C'est comme si le développement de l'automobile avait été conditionné par des choix arbitraires concernant la largeur des chaussées, leurs revêtements et la taille des places de stationnement. Les apprenants et les enseignants sont généralement lancés sans préparation et sans aide suffisante sur les autoroutes de l'information, où circulent des calèches motorisées, mais aussi des véhicules tout terrain et des cabriolets.

Conclusion: il ne faut être ni un accro de la voiture, ni conduire beaucoup pour devoir avouer que, pour ce qui est du développement systé-

mique et des *moteurs*, on aurait pu tirer des enseignements de l'histoire de l'automobilité. Car la mise au point de concepts didactiques et d'offres de *e-learning* basées sur ces concepts, les progrès des technologies de l'information et de la communication et l'acquisition individuelle de compétences par les apprenants et les enseignants ne sont pas toujours harmonisés, ou pas toujours bien harmonisés – nous avons plutôt ici un développement *fragmenté*. Les impulsions ont été et sont données par les nouvelles technologies – mais est-ce que cette prédominance de la technique dans l'éducation nous apporte vraiment quelque chose? C'est sur cette question que nous allons nous pencher maintenant.

Les nouvelles technologies et les possibilités qu'elles offrent pour l'apprentissage

Comme leur nom l'indique, les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont indubitablement étendu les possibilités que nous avons de nous informer et de communiquer. L'information et la communication sont deux piliers de l'apprentissage et elles jouent un rôle central dans *tous les* environnements apprenants (école, enseignement supérieur, formation continue, formation professionnelle) (voir aussi Back *et al.*, 1998).

Répartition, représentation et exploration

- Avec Internet et les intranets, il nous est aujourd'hui possible de donner accès facilement et rapidement aux informations et de les diffuser, indépendamment du lieu et du temps – j'appelle cela la *fonction de répartition des nouvelles technologies*.
- Les outils multimédias en tout genre ouvrent de multiples possibilités de représenter les informations dans différents systèmes de symboles, de combiner le texte, l'image et l'animation, d'intégrer le son et la vidéo dans des systèmes hypermédias – c'est ce que j'appelle la *fonction de représentation des nouvelles technologies*.
- Les jeux de simulation, les simulations et les micromondes sont des exemples d'outils techniques qui rendent les informations non seulement plus claires, mais aussi maniables – j'appelle cela la *fonction d'exploration des nouvelles technologies*.

Répartition, représentation et exploration – il existe de nombreux *exemples* démontrant que les nouvelles technologies remplissent bien ces trois fonctions:

- l'étudiant qui recherche sur Internet des articles et des résultats de travaux de recherche pour un travail à la maison, recueille des informations à plusieurs sources grâce à leur interconnexion en réseau. Le pro-

fesseur d'université qui met ses publications en ligne utilise également la *fonction de répartition* des nouveaux médias, notamment pour aider les autres à apprendre;

- le collaborateur qui apprend dans une formation assistée par ordinateur le fonctionnement d'un nouvel appareil profite de l'information multimédia et étend ainsi ses connaissances. De même, l'enseignant qui utilise pour ses cours un programme apprenant assisté par vidéo se sert de la *fonction de représentation* des nouveaux médias pour illustrer son enseignement;
- lorsque des dirigeants s'entraînent – en accéléré – dans un jeu de simulation à la conduite d'une entreprise, nous sommes en présence d'un apprentissage actif, presque agissant, rendu possible par la manipulation de processus et un retour d'information direct. Les laboratoires virtuels des universités évitent des expériences risquées dans la réalité. Cela aussi n'est faisable que grâce à la *fonction d'exploration* des nouveaux médias.

Communication et collaboration

Dans les derniers exemples cités, à l'apprentissage par l'information s'ajoute l'apprentissage par l'interaction. L'interactivité avec l'objet (voir à ce propos Schulmeister, 2004) n'est cependant qu'*un* aspect des possibilités d'interaction: une interaction avec d'autres apprenants, avec des enseignants et avec des experts est possible grâce à la communication numérique.

- Internet et d'autres réseaux ne servent pas uniquement à diffuser des informations, ils forment aussi la base de différentes formes d'interaction, synchrone et asynchrone, entre les hommes par courriel, dans les forums, les groupes de discussion en ligne et les vidéoconférences. Nous avons donc ici la *fonction de communication des nouvelles technologies*.
- Les outils du *Computer Supported Cooperative Work* – en abrégé le CSCW – vont plus loin: non seulement ils permettent la communication entre personnes se trouvant dans des lieux différents, mais encore ils soutiennent la coopération, par exemple pour l'exécution en commun d'une tâche, ou la résolution d'un problème réel – c'est ce que j'appelle la *fonction de collaboration des nouvelles technologies*.

Communication et collaboration – pour cela aussi, il existe de nombreux *exemples* qui montrent que les nouvelles technologies peuvent prendre en charge l'une et l'autre de diverses manières:

- les projets courriel dans l'enseignement des langues à l'école, par exemple, utilisent la *fonction de communication* des nouveaux médias comme le font les forums (*newsgroups*) sur Internet. Le premier exemple attire l'attention sur les possibilités d'apprendre dans les structures établies, le second sur de nouvelles possibilités d'apprentissage informel;

- on rencontre la coopération pour le traitement de cas dans des groupes dispersés dans la formation continue – en tout cas, chez les cadres supérieurs – mais aussi dans l'enseignement supérieur. Grâce à la *fonction de collaboration* des nouvelles technologies, les scénarios apprenants de cette complexité deviennent possibles et plus fréquents – tout au moins là où le coût passe après l'utilité, car si la coopération via les nouveaux médias est efficace, elle est aussi coûteuse, en temps et en travail, pour les apprenants comme pour les enseignants.

L'étendue de l'apprentissage et de l'enseignement avec les nouveaux médias

Dans la pratique de l'apprentissage et de l'enseignement, on rencontre, bien entendu, différentes combinaisons de toutes ces fonctions des nouveaux médias. Si on les sépare, c'est toujours uniquement pour les analyser. Les formations complexes basées sur l'ordinateur, ou *basées Web*, associent donc les multimédias et l'interactivité et utilisent de ce fait simultanément les fonctions de représentation *et* d'exploration. Les scénarios d'apprentissage fondés sur la communication et la coopération proposent généralement aussi des informations sur la même plate-forme que celle qui peut être utilisée pour l'exécution de tâches: ici, les fonctions de communication, de collaboration *et* de distribution sont reliées. Des exercices de simulation peuvent aussi être faits en coopération dans des groupes dispersés – ici, les fonctions de collaboration *et* d'exploration sont unies dans un but particulier. On pourrait donner encore de nombreux exemples. À cela s'ajoute la combinaison croissante de l'apprentissage virtuel et des cours présentiels en scénarios de *blended learning* (Reinmann-Rothmeier, 2003).

Conclusions: étant donné le grand nombre de définitions du *e-learning*, on ne sait pas, en fin de compte, de quelles fonctions des nouvelles technologies qui viennent d'être exposées il est question. On peut facilement s'imaginer combien la plupart des dénominations sont imprécises et que le champ des formes apprenantes possibles couvertes par la notion de *e-learning* au sens large peut être très vaste. Il s'ensuit, d'une part, que dans ce champ, il faudrait préciser de quoi l'on parle; cela est banal, mais ne va pas de soi. Il s'ensuit aussi, d'autre part, que l'on admet que l'étendue de l'apprentissage et de l'enseignement basés sur les nouveaux médias est grande, à condition que les enseignants et les concepteurs apportent connaissances *et* imagination didactiques (Schulmeister, 2001), pour pouvoir aussi tirer parti de cette étendue. Cela nous amène au point suivant, à savoir à l'optique pédagogique du *e-learning*, plus que nécessaire si l'on considère les nombreux pièges que renferme le point de vue technologique.

Limites et risques du point de vue technologique

Dans les années 1990, on pensait généralement que l'utilisation des nouvelles technologies pour l'apprentissage permettait d'économiser du temps et de l'argent, augmentait l'efficacité de la formation et était aussi beaucoup plus amusante que l'apprentissage traditionnel. Il est apparu que presque toutes ces attentes étaient pour le moins exagérées.

- Nombre d'apprenants sont, par exemple, tombés dans le *piège de la rapidité*. Ainsi, il est souvent illusoire d'espérer pouvoir apprendre une langue étrangère beaucoup plus rapidement avec l'ordinateur que par d'autres moyens. Car l'apprentissage ne peut pas être accéléré à volonté. Pour apprendre, il faut du temps – que ce soit avec ou sans les nouveaux médias (voir Siebert, 2001).
- L'économie est tombée à pieds joints dans le *piège des coûts*. Elle, qui pensait que l'utilisation des nouveaux médias pour la formation continue ne permettait pas seulement d'économiser du temps, mais aussi de l'argent, elle en a été pour ses frais. Beaucoup d'entreprises ont réduit leurs projets de e-learning euphoriques au début à des actions de formation de masse par voie électronique pour l'acquisition de connaissances et de compétences simples. Le boom des plates-formes de formation a faibli et les participants aux nombreux congrès et salons sont devenus plus critiques (p. ex., Riekhof et Schüle, 2002).
- Plus d'un scientifique est tombé dans le *piège de l'efficacité* des nouveaux médias. En effet, s'il existe déjà depuis le milieu des années 1990, un nombre croissant d'études qui n'attribuent pas d'avantages *fondamentaux* à la formation avec les multimédias et Internet (p. ex., Astleitner, 2003), aujourd'hui encore, des subventions sont octroyées à des projets de médias sur la base de critères souvent peu transparents, et généralement sans que l'on sache exactement où, quand et comment les nouveaux médias peuvent vraiment améliorer l'apprentissage et consolider les acquis (*Multimedia Kontor Hamburg* et *MMB Institut für Medien- und Kompetenzforschung*, 2004).
- Reste le *piège du plaisir*: avec la marche triomphale de l'ordinateur, on a longtemps encore espéré que l'apprentissage comme quelque chose de pénible appartenait enfin au passé. Il est également erroné de penser qu'apprendre est toujours agréable. C'est au contraire à bien des égards un travail, qui exige de se concentrer et de faire des efforts. Que l'effort puisse aussi, bien entendu, procurer des satisfactions et que l'apprentissage virtuel nécessite d'urgence un lien avec les émotions de l'apprenant est autre chose (p. ex., Reinmann/Rothmeier, 2004). En fait, apprendre dans un environnement virtuel, ce n'est ni aller au cinéma, ni se promener dans un parc d'attractions.

Un grand nombre de ces cas, et bien d'autres encore, résultent d'une *optique* technologique – on pourrait presque dire *technocratique* – du e-learning. Ce qui manque ici, c'est un rêve d'éducation et d'apprentissage

porteur d'avenir. Bien qu'il existe un grand nombre de bons concepts didactiques pour l'utilisation des potentiels de la technique (voir, p. ex., Niegemann *et al.*, 2004), ils sont beaucoup trop rarement mis en pratique et trop rarement ancrés dans l'esprit des décideurs. Au contraire, ce sont apparemment avant tout les possibilités techniques qui tracent le cadre dans lequel l'apprentissage lui aussi doit devenir plus rapide, plus efficace, moins cher et plus amusant. Ou, pour revenir à notre comparaison avec l'automobile: des routes larges, des voies de circulation dans tous les recoins de la planète et des stations-services à tous les coins de rue invitent à prendre le volant, bien que quelques-uns seulement aient vraiment envie de conduire et qu'il n'y ait pratiquement pas de véhicules utilisables – sans parler de la compétence des conducteurs.

Bien entendu, dans le secteur de l'apprentissage avec les nouveaux médias, il n'y a pas que des *technocrates*, qui ne voient qu'à travers la technique et pensent que la pédagogie doit s'adapter à la technique. Des études récentes (p. ex., Aviram et Talmi, 2004) montrent cependant que les technocrates ainsi définis sont aujourd'hui encore un groupe fort – avant tout parmi les décideurs dans le domaine politique et économique et dans les grandes organisations. Cela devrait donner à réfléchir. Même si des pédagogues ou des psychologues sont associés aux grands projets de médias, ces projets ont souvent pour point de départ la technique, pour laquelle on cherche – c'est déjà ça! – une application pédagogique.

Ne serait-il cependant pas beaucoup plus fructueux du point de vue de l'éducation et de l'apprentissage, de mettre les objectifs *pédagogiques* au premier plan et de rechercher ou de réclamer en deuxième lieu des technologies au service des objectifs pédagogiques? Ici aussi, il manque – à mon avis – les bons «moteurs», il manque des conceptions concrètes des objectifs de l'apprentissage et de l'éducation dans notre société d'aujourd'hui, qui pourraient servir de repères pour le développement de concepts de *e-learning* et d'infrastructures et d'outils techniques. Dans ce contexte, il convient de plaider en faveur d'un accès au *e-learning orienté apprentissage*. C'est ce que nous allons expliquer un peu plus en détail maintenant.

Un accès orienté apprentissage

Les différentes qualités de l'apprentissage

Penser et agir par rapport à l'apprentissage signifie, pour commencer, considérer de plus près les différentes qualités et les nombreuses facettes de l'apprentissage. Chacun sait par expérience qu'il y a apprendre et apprendre: la manière d'apprendre, et la qualité vécue ce faisant, dépendent du lieu où on apprend (p. ex., l'école, le lieu de travail ou pendant les loisirs), de la ou des personnes avec qui on apprend (p. ex., seul, avec d'autres, avec un enseignant), des *sentiments* associés à l'apprentissage (p. ex., plaisir, en-

nui, colère ou curiosité), de la *liberté* dont on dispose pour aménager l'apprentissage (p. ex., apprentissage directif ou déterminé par l'apprenant), et de bien d'autres facteurs encore. *Ce que* l'on doit apprendre est aussi très important, «ce que» ne désignant pas forcément des contenus, par exemple, anglais, allemand, mathématiques, mais aussi la *qualité* du *savoir* auquel vise l'apprentissage (voir Baumgartner et Payr, 1999). La question de «ce que» est toujours aussi liée à la question du «pourquoi». Par exemple, apprendre peut signifier acquérir des connaissances ou des compétences simples, ajouter de nouvelles informations au savoir existant et élargir l'horizon de sa compréhension, ou encore générer soi-même du savoir, faire des expériences et prendre part à l'action d'une communauté.

Nous avons là différents niveaux de qualité ou d'intensité de l'apprentissage, à savoir *acquisition de connaissances*, *compréhension* et *appropriation* (Siebert, 2001), aucun de ces niveaux n'ayant foncièrement plus de valeur que l'autre. Ces trois niveaux d'apprentissage sont tout bonnement différents, ont des fonctions différentes dans différentes situations, sont plus ou moins bien décrits et expliqués par différentes approches de la théorie de l'enseignement-apprentissage et peuvent être plus ou moins bien soutenus par des méthodes et des médias différents. Notre propre expérience montre combien il est important de différencier ainsi l'apprentissage: apprendre la dactylographie et retenir des mots d'une langue étrangère – c'est *acquérir des connaissances et des compétences*. Il existe une différence considérable entre la simple acquisition de connaissances et les études par soi-même dans une université ou la participation à un séminaire pour les cadres – ici, il s'agit de *comprendre*. Cela, à son tour, est difficilement comparable aux longs processus d'enculturation dans un métier ou au développement de la compétence à agir dans de nouveaux rôles dans la vie, ce que l'on peut appeler l'*appropriation*.

Tout cela est appelé apprentissage, mais il serait sans doute absurde de vouloir décrire et expliquer ces processus par *une seule* théorie, de même que les mesures de soutien nécessaires peuvent difficilement être inscrites dans *un seul* modèle d'enseignement-apprentissage. Il serait inutile de se présenter dans tous les cas avec le même répertoire de médias. Il y a apprendre et apprendre – et cela est vrai aussi pour l'apprentissage à l'aide de nouvelles technologies. Il y a donc lieu d'être très sceptique face aux promesses présomptueuses qui prétendent que l'on peut résoudre d'un coup beaucoup de problèmes d'apprentissage et de formation avec *un seul* modèle, sur *une seule* plate-forme, voire avec *un seul* outil miracle.

Dimensions psychiques de l'apprentissage

Que l'on puisse et doive distinguer différents niveaux de qualité de l'apprentissage est une chose. Cependant, différentes formes d'apprentissage ont également, bien entendu, des traits communs, et ces traits communs résident dans les *dimensions psychiques* de l'apprentissage, qui font

de lui un phénomène dont on néglige souvent la richesse des facettes, ce qui est impardonnable (p. ex., Wild *et al.*, 2001).

- Pour commencer, l'apprentissage est toujours un processus actif; même le simple fait d'écouter n'est pas un processus passif. L'acte d'apprendre signifie percevoir quelque chose, absorber, assimiler, traiter, retenir, se souvenir et évaluer – apprendre est un acte *cognitif*.
- Si nous ne sommes pas poussés ni disposés à apprendre, nous n'acquérons ni connaissances ni compréhension, et encore moins la compétence à agir. Quiconque apprend vraiment est aussi *motivé* à le faire.
- Plaisir et déplaisir, colère et joie, curiosité et agacement – sont des compagnons de route de l'apprentissage, tantôt souhaitables, tantôt indésirables. L'apprentissage est aussi toujours accompagné de *sentiments*.
- Enfin, l'apprentissage est lié de diverses manières à des aspects *sociaux* et socioculturels – même si l'on n'apprend pas dans un groupe, mais seul.

Cognition, motivation, émotion et interaction sociale sont les dimensions les plus importantes de l'apprentissage, qui entrent en jeu de la même manière – mais à des degrés divers - pour l'acquisition de connaissances, la compréhension et l'appropriation. Le fait de les réduire unilatéralement, avant tout à l'*aspect cognitif* de l'apprentissage, devrait dans nombre de cas contribuer à ce que les attentes ambitieuses envers de nouveaux modèles d'enseignement-apprentissage, ou l'utilisation de nouveaux médias dans l'enseignement et la formation, ne se réalisent pas.

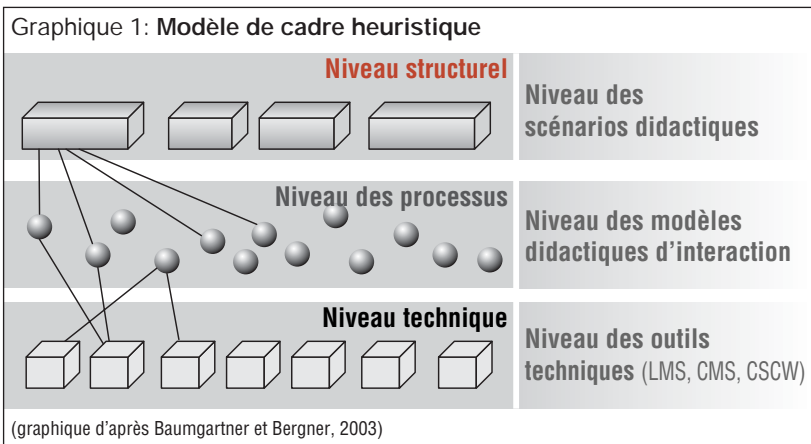
J'en viens ici à *conclure* que quiconque veut aménager des environnements de *e-learning* et encourager la formation virtuelle doit *comprendre ce que signifie apprendre* et s'intéresser à l'apprentissage et aux apprenants. Dans la pratique actuelle de l'enseignement et de la formation, cela semble être assez rarement le cas: dans beaucoup d'environnements apprenants virtuels, c'est manifestement le modèle technocratique qui prédomine. Cela n'est ni utile, ni nécessaire; c'est ce que je voudrais montrer à l'aide d'un *modèle heuristique de cadre* d'aménagement d'environnements de *e-learning*.

Modèle heuristique de cadre d'aménagement d'environnements apprenants virtuels

Dans ce modèle, on distingue trois niveaux d'abstraction des environnements de *e-learning* (Baumgartner et Bergner, 2003): scénarios didactiques, modèles didactiques d'interaction et outils techniques (voir graphique. 1):

- au niveau le plus élevé, il y a les *scénarios didactiques*. Ce sont des combinaisons de méthodes constituant ensemble un environnement apprenant cohérent, ou une structure apprenante. C'est pour cela aussi que j'appelle ce niveau *niveau structurel*. La manière de transposer un scénario didactique dans la pratique n'est pas fixée d'avance. De même, à ce niveau, dans une large mesure, il importe peu que le scénario didactique soit appliqué dans un présentiel ou dans des environnements virtuels;

- au milieu, on trouve différentes activités des intervenants dans le processus apprenant. Baumgartner et Bergner parlent ici de *modèles didactiques d'interaction*. Ce sont des processus apprenants et d'échange concrets, par exemple, des séquences de questions et réponses, des tâches à exécuter et des instructions et les actions qui y font suite, la formation de groupes, etc. On peut aussi appeler ce niveau *niveau des processus*. Ici, la question de savoir si l'apprentissage doit avoir lieu en «face à face» ou dans un environnement virtuel a son importance, mais ici aussi, les détails techniques présentent peu d'intérêt;
- ce n'est qu'au niveau le plus bas, celui des outils techniques, qu'il y va des *logiciels spécifiques* comme les plates-formes d'apprentissage, les systèmes de gestion de contenu, les outils de CSCW ⁽¹⁾, etc. Nous nous trouvons ici au *niveau technique*. Dans ce modèle, il n'est possible de juger si l'emploi d'outils déterminés est raisonnable, utile ou absurde que si on sait quels processus sont exécutés ou visés par ces outils et dans quel scénario didactique ils s'inscrivent.



Pour l'aménagement et l'utilisation d'environnements de *e-learning*, il faut des compétences aux trois niveaux. Pour commencer, il faut être capable de créer des scénarios didactiques. Il n'existe pas pour cela de règles pouvant être appliquées machinalement, mais tout au plus des heuristiques (p. ex., Niegemann *et al.*, 2004); ici, outre des connaissances spécifiques, c'est avant tout l'expérience qui est demandée. Celui qui ne se contente pas d'aménager des environnements apprenants, mais intervient aussi dans ces environnements comme enseignant, doit avoir en outre des compétences au niveau des processus et être capable de soutenir avec flexibilité les processus apprenants individuels et collectifs dans l'espace virtuel (comme le tétutorat, la téléanimation [*telemoderating*], etc.). Ici aussi, outre la possession de connaissances élémentaires en psychologie et en pédagogie, il faut s'entraîner et apprendre par le faire (*learning-by-doing*).

⁽¹⁾ CSCW signifie *Computer Supported Cooperative Work* (coopération assistée par ordinateur).

Au niveau technique, celui des *logiciels*, on est en droit d'espérer pouvoir recourir à long terme à des taxonomies faisables, qui aident à décider quels produits, ou lesquelles de leurs fonctions, se prêtent et ne se prêtent pas à tel processus d'enseignement-apprentissage. On en sait déjà un peu à ce propos (p. ex., Schulmeister, 2003; Baumgartner; Häfele; Maier-Häfele, 2004). Ici, on peut en fait – tout au moins à long terme – attendre une sorte de technologie telle qu'elle est postulée par les tenants de la technologie éducative, ou de la technologie de l'enseignement (*Educational ou Instructional Technology*).

Conclusion: les objectifs de l'apprentissage et de la formation devraient donner le ton lorsqu'il s'agit d'aménager des environnements de *e-learning*. De même que le «rêve de conduire» a fait du développement de l'automobilité une histoire à succès, de même il semble que seules des *impulsions pédagogiques* authentiques puissent contribuer à ce que le *e-learning* apporte une véritable valeur ajoutée aux situations d'enseignement-apprentissage. À côté de ces objectifs – de ces visions, pourrait-on dire – et d'une compréhension fondamentale du phénomène «apprendre», nous avons besoin d'*enseignants* qui, avec leurs connaissances et la dose nécessaire d'expérience et d'imagination, créent des scénarios didactiques, sélectionnent (ou réclament) les instruments techniques qui conviennent et accompagnent en professionnels les processus de *e-learning*. Il faut cependant pour cela des *compétences* qui, comme la conduite de véhicules de haute technicité sur nos routes où la circulation est dense, ne s'acquièrent pas en passant et rapidement. Cette constatation à propos des conséquences pour les enseignants de la formation initiale et continue nous amène au dernier point – c'est-à-dire, à la question des chances et des enjeux du *e-learning* dans sa diversité pour la nouvelle Europe.

E-learning en Europe: des chances pour la formation tout au long de la vie?

Le *e-learning*, nous l'avons signalé d'entrée de jeu, n'est qu'une notion générique désignant une multiplicité touffue de formes apprenantes basées sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Le *e-learning* peut donc signifier s'informer par Internet, apprendre avec le multimédia, tester activement de nouveaux contenus et/ou encore apprendre par la communication et la collaboration dans l'espace virtuel.

Formation tout au long de la vie par l'apprentissage informel et institutionnalisé

Si on le regarde de plus près, on découvre également dans ce bouquet multicolore de formes apprenantes de nouvelles possibilités d'*apprentissage informel* (p. ex., Dohmen, 2001): les fonctions de répartition et de

communication des nouveaux médias, en particulier, nous ouvrent des possibilités d'acquérir des connaissances sans passer par des institutions d'enseignement et de formation, d'élargir notre horizon et de faire connaissance avec différentes perspectives. D'autres fonctions des nouvelles technologies, comme celles de représentation, d'exploration et de collaboration, nécessitent en revanche la plupart du temps de faire appel à des concepteurs médias professionnels pour les intégrer utilement dans des environnements apprenants, ou pour créer à partir de ces fonctions ses propres environnements apprenants. Elles ont donc une valeur potentielle avant tout pour l'*apprentissage institutionnalisé*.

En ce qui concerne le *e-learning* en Europe, tout le monde est – exceptionnellement – largement d'accord pour dire qu'il importe de saisir les chances qu'offrent les nouveaux médias pour l'apprentissage informel comme pour l'apprentissage institutionnalisé. On est aussi d'accord sur les *motifs* de ces objectifs: l'éducation, l'apprentissage et l'acquisition de compétences ne méritent pas que l'on fasse des efforts uniquement pour des raisons humanistes. Ils ont également une importance économique et politique croissante. Dans ce contexte, on parle aussi de «démarginalisation» du pédagogique (p. ex., Arnold, 1996), ce qui signifie tout simplement qu'à côté de l'apprentissage institutionnalisé, à l'école, à l'université, dans la formation continue ou dans la formation professionnelle, l'apprentissage informel ne doit plus être ignoré, passé sous silence, ou méprisé. Les nouveaux médias ont donné un nouvel élan à cette discussion.

L'*apprentissage informel* peut avoir lieu dans la région, mais aussi dans des organisations, il peut être encouragé par des conditions appropriées, mais il peut aussi être efficacement entravé par de faux signaux. L'apprentissage informel peut parfaitement être lié à l'apprentissage institutionnalisé et ici, justement, les nouveaux médias pourraient jouer un rôle utile de ponts. Je dis «pourraient», parce que ce qu'il faudrait ici, c'est un accès véritablement *orienté apprentissage*, tel que celui qui est décrit plus haut.

Quarante-quatre millions d'euros: c'est la somme que l'UE veut investir dans le cadre d'un nouveau programme de *e-learning* de 2004 à 2006 pour les partenariats entre écoles via Internet, pour le développement de campus virtuels et pour la promotion de l'alphabétisation numérique. Avec le portail *elearningeuropa* l'Union a, d'après sa propre description, mis à la disposition des personnes intéressées un outil qui aide à moderniser et améliorer l'éducation en Europe. Ce sont là des signaux importants – en direction de la formation tout au long de la vie et de l'acquisition de compétences pendant toute la vie, y compris au-delà des institutions d'enseignement et de formation classiques. Pourtant, tout cela portera peu de fruits si l'économie et les institutions d'enseignement et de formation n'ont pas une compréhension *approfondie* du phénomène complexe qu'est l'apprentissage, si on ne s'intéresse pas *sincèrement* à la promotion de l'apprentissage et si un accès véritablement *orienté apprentissage* est l'exception plutôt que la règle.

- Il existe des *entreprises* qui vantent certes les connaissances, donc l'apprentissage, comme la meilleure ressource de l'avenir. Mais en même temps, elles refusent de donner du temps et de la latitude pour apprendre dans le cadre de l'activité professionnelle, ou dénigrent les phases de réflexion comme inefficaces. Ce genre de contradiction *ne contribue pas* à favoriser l'acquisition de compétences tout au long de la vie. Les intranets perfectionnés et les formations basées Web ne peuvent rien y changer. Il manque ici non seulement une idée de l'éducation et de l'apprentissage dans des contextes économiques, mais encore le respect nécessaire de l'apprentissage et des potentiels humains.
- Il existe des *établissements d'enseignement supérieur* qui, à côté des infrastructures techniques, encouragent maintenant aussi de nombreux projets ayant valeur de modèles, développés à grands renforts d'argent en actions de *e-learning* très performantes, mais ponctuelles et isolées. Elles ne rendent pas service, elles non plus, à l'idée d'apprentissage démarginalisé si les offres d'apprentissage – comme c'est si souvent le cas – prennent fin à la fin des aides financières, si les contenus et les moyens ne sont plus disponibles pour les apprenants après leurs études, si la maîtrise du *e-learning* reste entre les mains d'une poignée de pionniers. Là encore, il manque une idée sérieuse de l'éducation et de l'apprentissage, une idée porteuse, et on n'ose pas innover, rompre des structures et des processus universitaires figés – ce qui, en fin de compte, est la preuve d'un manque de respect pour les possibilités apprenantes de l'homme.
- Dans beaucoup d'*écoles*, le tableau n'est pas différent: il n'est pas rare que l'engagement des entreprises à améliorer les équipements techniques des établissements scolaires se ramène à des actions ponctuelles, publicitaires; la formation et le perfectionnement des enseignants ne sont pas à la hauteur des exigences techniques et didactiques des médias. Les nouvelles technologies n'entraînent aucunement dans leur foulée de nouvelles méthodes d'enseignement. Or, tant que les écoles elles-mêmes ne réfléchiront pas sérieusement à ce qu'elles veulent et ne veulent pas en termes d'enseignement et de formation, tant que des changements ne seront pas résolument apportés aux structures et aux processus dans les salles de classe, dans le corps enseignant et les directions des établissements, l'espoir que le *e-learning* change durablement l'apprentissage restera un vœu pieux.

Conclusion

Il est indubitable que les nouvelles *technologies* renferment des potentiels pour l'apprentissage. J'ai mentionné les fonctions les plus importantes, à savoir que les nouveaux médias facilitent l'accès à l'information, qu'ils représentent l'information sous des formes multiples et peuvent même la

rendre tangible, qu'ils ouvrent de nouvelles voies de communication et permettent de coopérer sans être limité par le temps ni par le lieu. Les différentes fonctions des nouvelles technologies peuvent être combinées de multiples manières en scénarios de *e-learning* intéressants. La notion de *e-learning* est donc vaste et n'est pas précisément univoque.

Un regard rivé sur ce qui est techniquement faisable pose toutefois, d'un point de vue pédagogique, une série de pièges, dont l'existence ne devrait à vrai dire plus étonner personne aujourd'hui: le *e-learning* en soi ne résout aucun problème d'enseignement et de formation et ne rend pas le temps et les efforts à consacrer à apprendre superflus (et cela est vrai également pour l'enseignement). Malgré ces constats et ces expériences, malgré des développements positifs et les résultats de recherches scientifiques sur l'apprentissage avec les nouveaux médias, beaucoup de technocrates (et quelques réformistes), qui n'ont aucune connaissance des concepts pédagogiques et didactiques, ou ne veulent ou ne peuvent pas les appliquer, tiennent encore les leviers de décisions importantes. Il manque probablement – tout au moins dans la pratique – une sorte de rêve commun de l'éducation et de l'apprentissage comme moteurs du développement et, avant tout, de la mise en œuvre de bons concepts et de bonnes technologies, qui soient au service des *apprenants*, et non l'inverse.

Cela étant, j'ai plaidé en faveur d'un accès *orienté apprentissage* et demandé que l'on s'efforce de comprendre le phénomène apprenant dans sa complexité et de le respecter. S'agissant de l'aménagement d'environnements de *e-learning*, les décisions techniques ne se trouvent pas au début, mais à la fin de la chaîne – comme devait le montrer un modèle heuristique. Dans le *e-learning*, les décisions techniques ne sont pas superflues, mais elles ne sont pas essentielles non plus, elles ne sont pas une banalité, mais elles ne sont pas non plus plus complexes que la recherche de scénarios didactiques appropriés. Il s'ensuit que l'aménagement d'environnements de *e-learning* n'est pas l'affaire des informaticiens, mais de pédagogues capables de communiquer et de coopérer avec des experts versés en technique.

L'Europe peut profiter des nouvelles technologies avant tout si on réussit à lier et promouvoir l'apprentissage institutionnalisé *et* l'apprentissage informel – et cela vaut tout particulièrement pour la formation professionnelle, mais non seulement pour elle (p. ex., B. Euler *et al.*, 2004). L'UE a pris conscience de l'enjeu, elle lance des initiatives de *e-learning* et apporte un soutien financier, mais l'argent à lui seul ne peut conduire le *e-learning* au succès. La marche triomphale de l'automobile est l'aboutissement des aspirations de l'homme et du développement systémique de la technique, des infrastructures et des compétences. La marche triomphale souvent invoquée, mais à peine vécue, du *e-learning* se fera attendre longtemps encore, si les moteurs *pédagogiques*, les *idées* et les *souhaits* font défaut, ou s'ils ne sont pas poursuivis avec insistance. L'histoire du *e-learning* restera ambiguë si les investissements dans la *pratique* de l'en-

seignement et de la formation continuent à être *concentrés* sur la technique, au détriment d'autres éléments de l'apprentissage humain, si le développement technique passe à *côté* de l'homme et n'est pas *au service* de l'apprentissage. ■

Bibliographie

- Arnold, R. *Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen*. Munich: Vahlen, 1996.
- Astleitner, H. E-Learning – Einige Ergebnisse aus empirisch-pädagogischer Forschung. *PflegePädagogik*, 1, 2003, p. 2-7.
- Aviram, R.; Talmi, D. *Are you a technocrat? A reformist? Or a holist? Paper from The Center for Futurism in Education*. Ben Gurion University of the Negev, Israël, 2004 (www.elearningeuropa.info/doc.php?id=4965&lng=1&doclng=1; situation au 2.9.2004).
- Back, A.; Seufert, S.; Kramhöller, S. Technology enabled Management Education: Die Lernumgebung MBE Genius im Bereich Executive Study an der Universität St. Gallen. *io management*, 3, 1998, p. 36-42.
- Baumgartner, P.; Bergner, I. *Ontological stratification of virtual learning activities – Developing a new categorization scheme*, 2003. (<http://iol3.uibk.ac.at:8080/files/peter/peter/articles/icl-categorization.pdf>; situation au 30.09.2003).
- Baumgartner, P.; Payr, S. *Lernen mit Software*. Innsbruck: Studien-Verlag, 1999.
- Baumgartner, P., Häfele, H.; Maier-Häfele, K. *Content Management Systeme in e-Education. Auswahl, Potenziale und Einsatzmöglichkeiten*. Innsbruck: Studienverlag, 2004.
- Dohmen, G. *Das informelle Lernen*. Bonn: BMBF, 2001 (www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf).
- Euler, D.; Seufert, S.; Wilbers, K. *eLearning in der Berufsbildung*, 2004 (www.scil.ch/publications/docs/2004-euler-seufert-wilbers-elearning-berufsbildung.pdf).
- Multimedia Kontor Hamburg; MMB Institut für Medien- und Kompetenzforschung (dir.). *E-Learning an deutschen Hochschulen – Trends 2004*. Essen 2004 (www.mmkh.de/upload/dateien/texte/studie_elearning_trends_2004_final.pdf; situation au 29.9.2004).
- Niegemann, H.M.; Hessel, S.; Hochscheid-Mauel, D.; Aslanski, K.; Deimann, M.; Kreuzberger, G. *Kompendium E-Learning*. Berlin: Springer, 2004.
- Reinmann, G. Die vergessenen Weggefährten des Lernens: Emotionen beim eLearning. In: Mayer, H.O.; Treichel, D. (dir.), *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning* (p. 101-118). Munich: Oldenbourg, 2004.
- Reinmann-Rothmeier, G. *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Berne: Huber, 2003.
- Riekhof, H.-C.; Schüle, H. (dir.). *E-Learning in der Praxis. Strategien, Konzepte, Fallstudien*. Wiesbaden: Gabler, 2002.

- Schulmeister, R. *Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen*. Munich: Oldenbourg, 2001.
- Schulmeister, R. *Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik*. Munich: Oldenbourg, 2003.
- Schulmeister, R. Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht – Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In: Rinn, U.; Meister, D. M. (dir.). *Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule*. Münster: Waxmann, 2004, p. 19-49.
- Siebert, H. Erwachsene – lernfähig, aber unbelehrbar?. In: *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (dir.). Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation 2001*. Münster: Waxmann, p. 281-333
- Wild, E.; Hofer, M.; Pekrun, R. Psychologie des Lernens. In: Krapp, A.; Weidenmann, B. (dir.). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, 2001, p. 207-270.

Les stages de formation professionnelle en Catalogne: un jeu entre la législation, les acteurs et le marché

Josep F. Mària i Serrano

Jésuite. Professeur au sein du Département de Sciences sociales de l'ESADE, Barcelone (Catalogne). Docteur en sciences économiques, licencié en théologie.

RÉSUMÉ

Le stage en entreprise est pour les élèves de FEP une excellente occasion d'acquérir des compétences, mais il s'agit cependant d'un processus délicat. Ayant analysé, dans le cadre de sa thèse de doctorat en économie, les stages effectués en entreprise par les élèves suivant un enseignement professionnel en Catalogne, l'auteur conclut que le processus d'acquisition des compétences est le fruit d'une l'interaction entre la législation, les comportements des acteurs concernés (élèves, écoles et entreprises) et le marché de l'emploi. Le présent article décrit ce processus tel qu'il se déroule en Catalogne, en recourant à des données quantitatives et qualitatives qui mettent en lumière les interactions des divers facteurs et acteurs.

Mots clés

Economics of education, work based training, quality of training, school enterprise relationship, trainee's attitude, internal and external labour market

Section 1: Introduction

Les stages en entreprise effectués par les jeunes en formation représentent une activité particulièrement intéressante, dans la mesure où ils ouvrent un espace riche de synergies possibles entre le système éducatif et le système de production.

Dans le cadre d'une thèse de doctorat en économie soutenue en septembre 2003 (Mària, 2003), nous avons abordé les stages effectués en entreprise par les élèves suivant un enseignement professionnel en Catalogne avec un double objectif: d'une part, *analyser* le processus d'acquisition des compétences à partir de l'interaction de la législation, des comportements des acteurs et de la pression du marché; d'autre part, *évaluer* l'efficacité du dispositif catalan de stages au regard des compétences acquises par les élèves dans ce cadre.

Concrètement, en Espagne et plus particulièrement en Catalogne, l'enseignement professionnel a connu un processus de révision continue depuis l'adoption, en 1990, de la Loi portant réglementation générale du système éducatif (LOGSE), qui a modifié les programmes et imposé aux élèves le stage en entreprise ou dans un centre de travail. Le caractère obligatoire de ce stage se traduit par l'introduction d'un module intitulé «formation en centre de travail» (FCT) dans les programmes d'enseignement professionnel, module qui englobe la préparation, la réalisation et l'évaluation d'un stage en entreprise.

Au cours de notre *analyse* du fonctionnement des stages en entreprise en Catalogne, notamment *par rapport au processus d'acquisition des compétences* ⁽¹⁾, nous avons pu constater que l'introduction d'une nouvelle loi (en l'occurrence la LOGSE) entraîne un processus de création de pratiques professionnelles nouvelles et de transformation des pratiques choisies, dont les résultats pour la formation varient en fonction du *comportement des acteurs* qui y participent (essentiellement les étudiants, les centres de formation professionnelle et les entreprises), mais également de la *situation sur le marché du travail des diplômés de la FEP*.

L'efficacité du dispositif de stages a été évaluée en utilisant des données quantitatives et qualitatives. Les données quantitatives *exploitaient notamment (et pour la première fois) le recensement officiel des accords de stage conclus entre les élèves, les écoles et les entreprises*. Néanmoins, ces données quantitatives ne nous permettaient pas de saisir ni d'évaluer correctement le processus d'acquisition des compétences. Il nous a donc fallu produire des données qualitatives, principalement à travers trois études de cas durant lesquelles nous avons rencontré des groupes d'élèves et d'enseignants de trois centres catalans de formation professionnelle. Cet article se propose de *décrire le jeu qui s'opère entre la réglementation, les comportements des acteurs et la pression du marché du travail par rapport au processus d'acquisition de compétences des stagiaires*. Tout au long de cette analyse nous ferons ressortir des données quantitatives et qualitatives parmi celles qui ont nourri notre thèse sur l'efficacité des stages en entreprise en Catalogne.

À cette fin, l'article se poursuit (section 2) par une description du modèle catalan de stages dans sa *forme légale et institutionnelle*. La section 3 présente les *comportements des principaux acteurs* intervenant dans les stages, à partir du recensement des accords de stage et des trois études de cas. La section 4 insistera sur le *rôle du marché* qui constitue l'un des principaux facteurs des résultats des stages dans le cadre de l'enseignement professionnel en Catalogne. La section 5 énonce quelques remarques en guise de conclusion sur l'interaction entre la législation, les acteurs et le marché, et sur les mécanismes susceptibles de renforcer le contenu de formation des stages.

⁽¹⁾ Le stage peut avoir plusieurs finalités pour l'élève: s'insérer professionnellement, valider la discipline étudiée, acquérir de l'expérience dans le monde du travail... et acquérir des compétences. Nous valorisons particulièrement cette dernière motivation, du fait que les compétences professionnelles des travailleurs sont perçues comme une condition préalable à leur employabilité à long terme dans les pays industrialisés.

Section 2: La législation et les institutions

La première pièce du puzzle qui nous permettra de comprendre le processus d'acquisition des compétences à l'œuvre dans les stages est constituée par la législation et les institutions qui ont en charge de réglementer cette activité de formation. Les aspects les plus marquants de la législation sont concrètement les suivants:

- a) un *accord de stage* est signé par l'élève, l'entreprise et le centre de formation: le stage ne relève pas du contrat de travail et n'est pas rémunéré, en principe;
- b) les stages ont une *durée minimale*, spécifique pour chaque intitulé de FEP. Les heures de stage peuvent être validées en totalité ou partiellement; une prolongation du stage au-delà de la durée minimale légale est possible dans le cadre de dérogations facultatives et restreintes. Aussi la durée des stages est-elle soumise à des variations considérables, ce qui n'est pas sans effets sur les processus de transmission et d'acquisition des connaissances: en principe, un stage trop court donne moins de temps au stagiaire pour apprendre; en revanche, des stages trop longs risquent d'installer le stagiaire dans un travail de routine;
- c) dans la modalité de stage la plus fréquente (et considérée comme *la norme*), l'élève assiste au cours un jour sur deux et s'entraîne en entreprise le reste du temps; cette alternance est censée promouvoir l'apprentissage, dans la mesure où elle relie l'enseignement théorique avec la formation pratique en entreprise. Une autre possibilité consiste néanmoins à effectuer le stage sur une période *intensive* à la fin d'un module scolaire;
- d) le déroulement du stage est dirigé par *deux tuteurs*, appartenant l'un au centre de formation et l'autre à l'entreprise. Ces tuteurs sont des acteurs clés de l'apprentissage. Or, la législation ne stipule pas que la personne exerçant le rôle de tuteur dans l'entreprise doive être accréditée. L'administration catalane en charge de l'éducation propose néanmoins diverses possibilités de formation à l'intention des tuteurs, sur une base *volontaire*;
- e) avant le début des stages, le tuteur scolaire et celui de l'entreprise se mettent d'accord sur le *programme d'activités*, basé sur le programme officiel de la formation suivie par l'élève. Pour chaque titre, le programme officiel d'activités comporte un volet de compétences professionnelles transversales (communes à tous les titres de la formation professionnelle) et un volet de compétences techniques (spécifiques du titre en question). Néanmoins, le programme officiel n'est pas obligatoire: il a un caractère d'orientation, ce qui revient à dire que le contenu des stages dépend en grande partie des négociations entre l'élève et ses deux tuteurs.

De fait, le gouvernement catalan a créé plusieurs institutions destinées à renforcer la portée de la loi. Ces institutions sont regroupées sous l'ombrelle du «Programme E + E: écoles – entreprises» créé en 1995.

Ce programme mobilise plusieurs organismes et initiatives visant à soutenir les centres de formation, les élèves et les entreprises, afin d'assurer le bon déroulement des stages. Il est le fruit d'un accord entre le gouvernement catalan et les chambres de commerce de Catalogne, aux termes duquel les parties s'engagent essentiellement à partager les informations (au moyen d'une base de données intégrée qui permet notamment de remplir en ligne les formulaires d'accords de stage) et à mettre en place des dispositifs de formation destinés aux tuteurs dans les centres de formation et les entreprises.

Section 3: Le comportement des acteurs

Après cet aperçu de la législation et des institutions concernées, il nous faut décrire les comportements des principaux acteurs de la FCT en Catalogne, à savoir, les institutions de formation professionnelle, les élèves et les centres de travail. Rappelons que ces comportements nous intéressent dans la mesure où ils ont un impact sur l'une des principales finalités des stages en entreprise, à savoir *l'acquisition de compétences* par les stagiaires.

Pendant les années scolaires 2000-2001 et 2001-2002, ces stages ont concerné 25 000 élèves en formation professionnelle dans 350 institutions de formation et placés dans près de 13 000 centres de travail (pour la plupart, des entreprises) (Mària, 2003, p. 119, 143, 147).

À l'intérieur de chaque catégorie d'acteurs (centres de formation, élèves, centres de travail), on constate une variation dans les motivations et les comportements vis-à-vis de l'acquisition des compétences. Le recensement officiel des stages et les études de cas que nous avons réalisées dans trois centres de formation professionnelle en Catalogne nous ont permis de procéder à une analyse systématique de ces comportements, que nous présentons dans les trois sous-sections suivantes.

Les comportements des centres de formation

Le principal acteur impliqué dans les centres de formation est le tuteur. Le tuteur remplit de diverses manières les fonctions qui lui sont attribuées par la loi. Les tuteurs que nous avons pu rencontrer ⁽²⁾ ne sont pas hostiles, *a priori*, à l'idée d'envoyer les élèves en stage mais, pour diverses raisons, ils finissent par les en dispenser. En Catalogne, l'octroi d'équivalences pour les heures de stage en entreprise atteint des proportions considérables, comme le montre le tableau 3.1.

⁽²⁾ Une étude (essentiellement qualitative) résume le fonctionnement des stages dans trois centres de formation professionnelle en Catalogne (Mària, 2003, p. 162-211). Cette étude inclut notamment des entretiens en groupe avec les enseignants chargés de gérer les stages.

Tableau 3.1. Niveau de couverture des stages chez les élèves inscrits en formation professionnelle en Catalogne, années scolaires 1997-1998 à 2001-2002.

Année scolaire	Couverture (%)
1997-1998	68,78
1998-1999	68,26
1999-2000	66,98
2000-2001	63,32
2001-2002	62,03

Source: Mària (2003, p. 122): pourcentage par rapport au nombre d'inscrits

Le tableau 3.1 montre le pourcentage d'élèves inscrits en formation professionnelle qui effectuent réellement un *stage en entreprise, quelle qu'en soit la durée*, autrement dit, le pourcentage d'élèves non dispensés de stage. Ainsi, par exemple, pour l'année 2001-2002, près de quatre élèves sur dix ont obtenu une équivalence *totale* de leurs heures de stage. Les équivalences partielles (représentant jusqu'à 50 % de la durée minimale légale du stage) concernent deux élèves sur six parmi ceux qui n'ont pas obtenu l'équivalence totale. Il en résulte que quatre élèves sur dix seulement effectuent l'intégralité des heures de stage prévues par la loi (Mària, 2003, p. 126).

Il ressort de nos études de cas que les équivalences accordées par certains tuteurs des centres de formation outrepassent largement la volonté du législateur. Ces initiatives s'expliquent par la conjonction de deux facteurs: d'une part, certains tuteurs se sentent débordés par le nombre de placements à gérer; d'autre part, ils constatent que des stages mal négociés se réduisent à une exploitation des élèves comme main-d'œuvre bon marché et peu qualifiée ⁽³⁾.

Malgré tout, les centres de formation qui pratiquaient des stages sur une base volontaire avant l'entrée en application de la LOGSE entraînent habituellement des coûts de gestion moindres et travaillent avec des entreprises qui offrent des stages plus formateurs.

La participation des élèves

Les élèves abordant le stage à partir de situations très diverses, leurs attitudes vis-à-vis du stage sont elles-mêmes variables. Nous pouvons néanmoins distinguer deux grandes catégories d'élèves (Mària, 2003, p. 205-207): a) ceux qui n'ont aucune expérience préalable du monde du travail. Ces élèves acceptent le défi que représente le stage et sont déterminés à acquérir des compétences techniques, car ils ont l'impression de «com-

⁽³⁾ Afin d'éviter ces abus, l'administration a limité la durée des stages. Cette durée minimale est parfois inférieure à celle habituellement pratiquée par certains établissements de formation qui envoyaient leurs élèves en stage bien avant l'entrée en application de la LOGSE. Il faut donc prévoir un temps de transition afin que ces mêmes entreprises acceptent d'accueillir des stagiaires pour une durée moins longue.

mencer à travailler» (*socialisation par le travail*), ce qui est pour eux une motivation suffisante;

- b) ceux qui ont déjà travaillé. Généralement plus âgés que les précédents, ils n'acceptent de renoncer à l'équivalence que s'ils considèrent que le stage leur offre des perspectives d'embauche sérieuses, ou l'assurance d'acquérir des *compétences techniques*.

En tout état de cause, l'effet formateur du stage dépend en grande partie de l'attitude de l'élève pendant la période de stage. L'élève ayant le souci d'apprendre s'adressera rapidement et spontanément à un membre du personnel de l'entreprise pour s'initier à de nouvelles tâches, ou pour se voir confier de nouvelles responsabilités. D'autres élèves, en revanche, ne pensent qu'à «valider leur stage» et ont davantage tendance à accepter un stage commode pour eux, c'est-à-dire dans une entreprise proche de leur domicile et moins exigeante en termes de tâches à effectuer.

Les comportements des centres de travail

Notre analyse des comportements des centres de travail vient confirmer que les entreprises catalanes sont très favorables aux stages. Cependant, le désir *d'accueillir* un stagiaire ne signifie pas forcément que l'entreprise veut réellement lui *transmettre des compétences*.

Le comportement des entreprises à l'égard de la formation devient plus clair lorsque l'on examine les différents types de centres de travail susceptibles d'accueillir des stagiaires (tableau 3.2).

Il convient de préciser qu'en Espagne, les entrepreneurs individuels, les employeurs indépendants et les SARL (correspondant aux deux premières lignes du tableau) sont pour la plupart des petites et moyennes entreprises (PME). Le tableau fait ressortir que huit centres de travail sur dix sont des entreprises. Parmi ces huit entreprises, deux sont de taille relativement grande (sociétés anonymes), tandis que les six autres sont des PME (SARL et entrepreneurs individuels). Cependant, en matière de trans-

Tableau 3.2. **Typologie des centres de travail accueillant des stagiaires en formation professionnelle.**

Année scolaire 2001-2002.	
Type de centre de travail	Pourcentage
Entrepreneurs individuels et employeurs indépendants	25,52
Société à responsabilité limitée	35,35
Société anonyme	20,93
Coopératives et exploitations agricoles	2,25
Fondations et associations	8,68
Secteur public	5,45
Autres	1,82
TOTAL	100,00

Source: Mària (2003, p. 147)

mission des compétences, les PME souffrent d'un certain handicap, car elles ne disposent pas des structures organisationnelles suffisantes pour former des stagiaires, voire leurs propres salariés (Mària, 2003, p. 153-154). De fait, dans bien des cas, l'entreprise ne respecte pas le plan d'activités officiel (qui n'est qu'une orientation) et ne désigne aucun tuteur permanent ou formé à cet effet.

Cela étant, l'étude des cas a révélé que certaines PME proposent néanmoins aux stagiaires une formation intéressante. Par exemple, elles peuvent profiter des périodes de ralentissement de la production pour proposer des activités de tutorat non officielles, conduites par des salariés faisant office de tuteurs informels. D'autres entreprises tentent de prolonger la durée du stage, afin d'élargir progressivement les responsabilités des stagiaires en fonction de leur progression⁽⁴⁾.

Section 4: Le rôle du marché

Comment expliquer les variations de comportements, d'une entreprise à l'autre, en matière de transmission de compétences? La structure interne des entreprises et leurs liens avec d'autres entreprises du secteur conditionnent en partie leur attitude à l'égard des stagiaires (Léné, 2000); toutefois, s'agissant de la situation en Catalogne, il nous a paru particulièrement utile d'analyser le rôle joué par le marché de l'emploi dans lequel évoluent les entreprises accueillant des stagiaires en formation professionnelle. Nous estimons que cette influence s'explique par le concept d'*externalisation partielle* de la force de travail (Mària, 2003, p. 78). L'externalisation partielle pratiquée par une entreprise concerne un groupe de personnes spécifiquement formées pour occuper des postes précis dans l'entreprise (en quoi elles sont à moitié «dedans»), mais qui ne sont pas liées par un contrat de travail (en quoi elles sont à moitié «dehors»). Étant donné l'interdiction de rémunérer le stagiaire, le stage en entreprise constitue un mécanisme permettant à l'entreprise de disposer, à très faible coût (lié aux activités de tutorat et aux erreurs du stagiaire) d'une main-d'œuvre partiellement externalisée. Ce procédé offre à l'entreprise des solutions rapides pendant les baisses temporaires d'effectifs ou les périodes de congés du personnel permanent, en plus de la possibilité toujours ouverte de recruter le stagiaire à la fin de sa formation, ce qui en fait une nouvelle recrue très rapidement opérationnelle.

En période de pénurie de main-d'œuvre, les employeurs ont tendance à internaliser la main-d'œuvre partiellement externalisée en embauchant les stagiaires qui ont fait leurs preuves pendant leur période de formation. Inversement, en cas d'abondance sur le marché de l'emploi, les employeurs peuvent se permettre d'accepter des stagiaires sans les recruter par la suite.

(4) Léné propose une analyse théorique de ces comportements (2002, p. 101 et suiv.)

Tableau 4.1. **Évolution des effectifs dans les centres d'enseignement professionnel en Catalogne, 1991-2002.**

Année scolaire	Nombre d'inscrits
1991-1992	160 663
1992-1993	160 730
1993-1994	165 641
1994-1995	157 489
1995-1996	142 112
1996-1997	122 306
1997-1998	104 988
1998-1999	79 263
1999-2000	64 250
2000-2001	60 589
2001-2002	62 332

Source: Mària (2003, p. 116)

Les données obtenues pour la Catalogne concernant la situation de l'emploi des élèves issus de la formation professionnelle indiquent que nous entrons dans une période de pénurie de main-d'œuvre. En effet, de 1991 à 2001, le nombre d'inscriptions en formation professionnelle n'a pas cessé de décroître (tableau 4.1).

Comme le montre le tableau 4.1, le nombre d'élèves inscrits en enseignement professionnel a fortement chuté en dix ans, puisqu'en 2001 ce nombre représentait à peine 38,8 % des effectifs de 1991. Cette baisse s'explique autant par le rétrécissement des cohortes que par l'augmentation du nombre de jeunes accédant à l'université dans chaque cohorte.

D'autre part, une enquête réalisée auprès des entreprises catalanes entre juin 1999 et juin 2001 révélait que près d'un tiers de ces entreprises avaient des difficultés à pourvoir certains postes. Le tableau 4.2 fournit certaines précisions sur ces difficultés.

Le tableau 4.2 dépeint un marché du travail présentant des symptômes évidents de pénurie de main-d'œuvre, avec des goulets d'étranglement considérables dans le secteur de l'industrie et du bâtiment.

Tableau 4.2. **Entreprises ayant eu des difficultés à pourvoir certains postes de travail, par secteur, de juin 1999 à juin 2001.**

Secteur	Pourcentage des entreprises concernées dans le secteur
Industrie	42,3
Bâtiment	42,9
Services commerciaux	31,6
Services non commerciaux	20,1
Total	33,1

Source: *Observatori de la Formació* (2002, p. 255-257)

La diminution des effectifs de la formation professionnelle et la pénurie de main-d'œuvre placent les élèves et les centres de formation dans une *meilleure position pour négocier avec les entreprises la mise en place de stages plus formateurs*. D'après ce que nous avons pu constater dans les études de cas, la négociation, *lorsqu'elle a lieu*, se fait de la manière suivante: le stagiaire insatisfait du déroulement de son stage fait pression sur l'entreprise pour qu'elle en améliore le contenu, sous peine de dénoncer l'accord de stage et d'aller terminer sa formation ailleurs. Les tuteurs du centre de formation jouent un rôle de médiateur dans le conflit et soutiennent la démarche du stagiaire. Cela étant, les stagiaires et les centres de formation ne profitent pas toujours de la marge de négociation que leur fournit le marché de l'emploi: soit le stagiaire n'est pas motivé, soit le centre de formation n'a pas élargi son réseau d'entreprises et reste «prisonnier» des quelques entreprises ayant jusque-là accueilli ses élèves en stage ⁽⁵⁾.

En conséquence, en Catalogne, *l'externalisation partielle de la main-d'œuvre* commence à devenir un impératif pour certaines entreprises, tandis que les élèves et les centres de formation peuvent très souvent user d'une capacité accrue de négociation (malheureusement, s'agissant des élèves, cela ne va pas toujours dans le sens d'un apprentissage plus sérieux...).

Section 5: Conclusion

Dans cet article, nous avons expliqué le processus d'acquisition des compétences dans les stages de formation professionnelle en Catalogne en *analysant* la confluence de trois facteurs: la législation et les institutions, d'une part, le comportement des agents, d'autre part, et finalement la pression du marché.

Concrètement, il ressort de cette *analyse* que l'insuffisance relative de la loi est parfois compensée par le comportement des acteurs eux-mêmes. Les stages réellement formateurs sont le fruit d'une interaction délibérée et bien conduite entre les centres de formation, les élèves et les entreprises. Dans la mesure où les entreprises catalanes accueillant des élèves en formation professionnelle ne disposent pas toujours des capacités structurelles ou de la volonté d'assurer une bonne formation, il revient le plus souvent aux élèves et aux centres de formation de prendre en main cette interaction. *Ce que la loi ne stipule pas et que les entreprises ne concèdent pas spontanément peut être imposé par les élèves et les centres de*

(5) L'étude de cas nous a permis de vérifier, en particulier, que les stagiaires les mieux traités sont souvent ceux dont la formation vise l'industrie, secteur souffrant d'importants goulets d'étranglement en Catalogne, comme nous l'avons indiqué au tableau 4.2. Dans ces entreprises, les stagiaires sont accueillis avec courtoisie, formés avec intelligence, rémunérés *illégalement*, et à la fin du stage l'entreprise leur propose un contrat de travail. Voir Mària (2003: p. 174, 185, 192, et chapitre 6, *passim*).

formation, en s'appuyant sur la conjoncture du marché de l'emploi. En effet, la pénurie actuelle de demandeurs d'emploi possédant un diplôme de formation professionnelle incite les entreprises à accueillir des stagiaires, voire à les recruter à la fin du processus de formation.

En ce qui concerne l'évaluation du modèle catalan d'acquisition de compétences (déjà évoquée dans l'introduction du présent article), les résultats de notre recherche nous incitent à qualifier de *moyennement efficace* le modèle catalan de stages de formation professionnelle (Mària, 2003, p. 223-224). En effet, si les programmes d'activités ne sont pas toujours entièrement respectés (notamment pour ce qui a trait aux compétences techniques), il apparaît que de nombreux élèves acquièrent de réelles compétences pendant leur stage.

Pour améliorer l'efficacité de ces formations, nous préconisons une action conjointe de l'administration compétente (qui veillera à faire appliquer rigoureusement la législation, voire à la rendre plus contraignante pour les entreprises), des centres de formation et des stagiaires eux-mêmes (à travers les demandes qu'ils adresseront à leurs tuteurs dans l'entreprise). Cette double pression s'avère positive aussi bien pour les stagiaires que pour les entreprises. En effet, le fait d'assurer des stages formateurs pour les élèves permet à l'entreprise de développer et de mieux exploiter les ressources apprenantes qui se trouvent à l'état latent dans les processus de production. Dans cette démarche, les centres de formation professionnelle peuvent s'avérer d'excellents compagnons de route pour les entreprises.

La dynamique de formation des stages présente donc un potentiel de renforcement des capacités opérationnelles et d'amélioration de la productivité des entreprises que nous n'avons pas le droit de négliger aujourd'hui. ■

Bibliographie

- Béduwé, C.; Planas, J. *Hausse d'éducation et marché de travail*. Toulouse: LIRHE, 2002.
- Doray, P.; Maroy, C. *La construction sociale des relations entre éducation et économie: le cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001.
- Fusulier, B. *Articuler l'école et l'entreprise*. Louvain-la-Neuve: L'Harmattan, 2001.
- Kau, W. Costs and benefits of vocational education and training at the microeconomic level. In: *Vocational Education and Training. The European Research Field. Background Report, 1998*. Thessalonique: Cedefop, vol. I.
- Léné, A. Le fragile équilibre de la formation en alternance. *Formation Emploi*, 2000, n° 72, p. 15-33.
- Léné, A. *Formation, compétences et adaptabilité. L'alternance en débat*. Paris: L'Harmattan, 2002.
- Majumdar, T. *Investment in Education and Social Choice*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- Marhuenda, F. Ni tanto ni tan calvo. Razones y mitos en torno a la experiencia práctica en el aprendizaje profesional. In: Marhuenda, F. (dir.). *Aprender de las prácticas. Didáctica de la Formación en Centros de Trabajo*. Valence: Universitat de València, 2001, p. 123-168.
- Mària, J.F. *Anàlisi i evaluació de la Formació en Centres de Treball a Catalunya: un equilibri d'eficàcia mitjana*. Barcelone: Université de Barcelone, juin 2003 [thèse de doctorat].
- Merino, R. *De la contrarreforma de la formació professional de l'LGE a la contrarreforma de la LOGSE: Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari comprensiu*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, avril 2002 [thèse de doctorat].
- Merle, V. Objectifs et organisation pédagogique de l'alternance. In: OCDE. *Les formations en alternance: quel avenir?* Paris: OCDE, 1994, p. 29-40.
- Observatori de la formació. *Informe 2001*. Barcelone: Cambra de Comerç de Barcelona, février 2002.
- OCDE. *Écoles et entreprises: un nouveau partenariat*. Paris: OCDE, 1992.
- Planas, J. et al. *Marché de la compétence et dynamiques d'ajustement*. Toulouse: LIRHE, mars 2000.
- UNESCO. *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelone: Centre UNESCO de Catalunya, 1996.
- Van Lith, U. Costs and benefits of vocational training. In: *Vocational Education and Training. The European Research Field. Background Report, 1998*. Thessalonique: Cedefop, 1998, vol. I.

Promouvoir des projets innovants pour les jeunes faiblement qualifiés

Francesca Salvà Mut

Professeur titulaire de didactique de l'enseignement professionnel,
Département des sciences de l'éducation,
Universitat de les Illes Balears

Miquel F. Oliver Trobat

Professeur titulaire de didactique et d'actualisation des fonctions pédagogiques,
Département des sciences de l'éducation,
Universitat de les Illes Balears

Ana María Calvo Sastre

Professeur titulaire d'animation socioculturelle,
Département des sciences de l'éducation,
Universitat de les Illes Balears

Mots clés

Employment-training
relationship,
level of training,
professional training,
vocational preparation,
regional employment,
skill level

RÉSUMÉ

Les données relatives aux élèves quittant l'école sans qualification et aux niveaux d'éducation des jeunes aux îles Baléares (Espagne) font état d'une situation relativement plus grave que dans la plupart des régions d'Espagne, et plus généralement de l'Union européenne. Face à ce constat, le gouvernement régional a chargé l'Université des îles Baléares de réaliser une étude sur ce sujet.

Les auteurs présentent les aspects les plus marquants de cette étude. Ils résument les attentes du gouvernement régional, précisent la spécificité des problèmes d'insertion sociale et professionnelle des jeunes aux Baléares, décrivent la démarche générale de leur recherche (concepts de base, procédure par étapes et méthodologie) et présentent, enfin, leurs principaux résultats et conclusions.

1. Introduction

L'étude présentée ci-après a pour principal objectif d'apporter aux décideurs des informations et des instruments sur lesquels appuyer les politiques régionales de formation et d'insertion professionnelle des jeunes faiblement qualifiés.

La méthodologie adoptée est celle de la recherche-action. Les principaux concepts utilisés sont les suivants: jeunes faiblement qualifiés, insertion sociale et professionnelle, projets innovants et bonnes pratiques. L'article comporte quatre parties:

- objet et portée de l'étude,
- concepts de base, étapes de l'étude et méthodologie,
- résultats obtenus,
- conclusions.

2. Objet et portée de l'étude

Cette section décrit les éléments spécifiques de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes aux Baléares, ainsi que les caractéristiques de la demande.

2.1 Problèmes spécifiques de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes aux Baléares

L'insertion sociale et professionnelle des jeunes aux îles Baléares est soumise à plusieurs facteurs d'ordre socio-économique et éducatif. Ces facteurs sont

- (a) la facilité avec laquelle les jeunes trouvent un emploi,
- (b) une activité économique où prédominent les services, et
- (c) un niveau d'éducation généralement faible.

Ces facteurs sont brièvement examinés ci-après.

a) La facilité de trouver un emploi rapidement

L'économie de la communauté autonome des îles Baléares repose essentiellement sur le tourisme, avec un grand nombre d'emplois créés dans les secteurs des services et de la construction. Il n'est donc guère surprenant que le taux d'activité des jeunes âgés de 15 à 24 ans soit plus élevé dans cette région qu'ailleurs en Espagne (40,38 %, contre 32,70 % au niveau national) et qu'il atteigne pratiquement la moyenne européenne (41,16 %) (1).

Cette situation favorise surtout les jeunes gens, chez qui le taux de chômage est de 9,25 %, c'est-à-dire légèrement plus faible que son équivalent national pour le même groupe (9,80 %), mais un peu plus élevé que celui de l'Europe (6,51 %) (2).

La facilité avec laquelle les jeunes trouvent du travail (bien qu'il ne s'agisse souvent que d'emplois temporaires) est l'un des facteurs contribuant à les détourner de l'école et à leur faire quitter prématurément le système scolaire. La proportion des jeunes de plus de 16 ans encore scolarisés est plus faible aux Baléares qu'ailleurs en Espagne et dans l'Europe élargie, l'écart devenant plus marqué à partir de 17 ans (Baléares 62,8 %, Espagne 74,4 %, UE 85,7 % (3)) et se creusant de plus en plus avec l'âge.

b) Une activité économique où prédominent les services

(1) Source: EUROSTAT (<http://eurostat.com>). Les chiffres concernent l'année 2000.

(2) *idem*.

(3) Source: *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación* (2000) et Cedefop (2001).

Comme nous l'avons souligné, l'importance du tourisme dans l'économie des Baléares signifie que l'offre d'emplois émane surtout du secteur des services. La part de la population employée dans ce secteur devance de près de 8 points celle de l'Espagne prise globalement et de 2,5 points celle de l'UE ⁽⁴⁾.

Cette situation se retrouve dans le groupe des 16-24 ans, qui sont dans leur grande majorité (69,72 %) employés dans les services et surtout dans le tourisme, avec deux conséquences majeures: des emplois généralement temporaires et un nombre très faible d'emplois dans le secteur agricole (0,53 %). La plupart des jeunes employés dans l'industrie (19,68 % du total) travaillent dans la construction, activité en plein essor du fait de la forte demande d'infrastructures touristiques et de loisirs ⁽⁵⁾.

c) Un niveau d'éducation faible

En raison du décrochage scolaire précoce et de la démotivation croissante des jeunes en fin de scolarité – facteurs s'expliquant probablement par la perspective de trouver rapidement du travail –, aux Baléares le niveau d'éducation des jeunes est inférieur à la moyenne nationale ⁽⁶⁾. De fait, les îles Baléares sont la communauté autonome où le nombre de jeunes possédant le certificat d'études secondaires à la fin de la scolarité obligatoire et au-delà est le plus faible.

De même, le pourcentage de jeunes âgés de 16 à 35 ans ayant quitté le système scolaire entre 1990 et 2000 avec la qualification appropriée est plus bas aux Baléares qu'ailleurs, et ce pour tous les niveaux à l'exception du premier cycle de l'enseignement secondaire obligatoire. Par exemple, le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur y est inférieur de 10 % par rapport au reste de l'Espagne, avec un taux d'achèvement des formations supérieures de 32,8 % seulement, contre 43 % pour l'Espagne prise globalement ⁽⁷⁾.

2.2 Portée de l'étude

En janvier 2000, le gouvernement des îles Baléares a signé un accord avec les organisations patronales et syndicales sur le thème de l'emploi, de la cohésion sociale et de l'amélioration de la productivité. L'accord comportait plusieurs annexes, parmi lesquelles celle traitant de la formation et de l'emploi des jeunes.

Des comités consultatifs ont été mis en place sur une base sectorielle, afin de traiter les questions soulevées dans les annexes. Ces comités comprenaient des représentants des organisations signataires, ainsi que d'autres instances directement concernées par le domaine en question.

L'un des problèmes que le comité consultatif pour la jeunesse devait résoudre était celui du financement des projets destinés aux jeunes. À cet

⁽⁴⁾ Source: gouvernement des îles Baléares.

⁽⁵⁾ *idem*.

⁽⁶⁾ Plusieurs études ont mis en évidence que les personnes faiblement qualifiées ont plus de difficultés à trouver un emploi (Descy, 2002; Kovacs, 2003).

⁽⁷⁾ Source: *Instituto Nacional de Estadística* (2000).

égard, il s'agissait d'assurer la continuité des projets novateurs pour l'intégration sociale, la formation et l'insertion dans l'emploi des jeunes faiblement qualifiés, projets qui avaient été mis en chantier suite à plusieurs appels à propositions mais qui, à l'époque, ne s'accordaient pas avec la politique du gouvernement des Baléares, qui considérait que ce type d'initiatives pionnières devaient être autonomes financièrement et partager leurs points forts et leurs bonnes pratiques avec les autres projets.

C'est dans ce contexte qu'un groupe de recherche mis en place par l'université des îles Baléares a été chargé de réaliser une étude en vue de produire des instruments d'aide à la conception et à la mise en œuvre de politiques pour l'intégration sociale, la formation et l'insertion dans l'emploi des jeunes sans qualification des Baléares. Les principaux aspects à étudier ont été définis conjointement par les représentants des ministères du travail, de la formation et de la protection sociale, par les organisations s'occupant de projets destinés à la jeunesse et faisant partie du comité consultatif pour l'emploi des jeunes institué dans le cadre de l'Accord pour l'emploi, ainsi que par l'université des îles Baléares. Ces aspects sont les suivants:

- objet de l'étude: jeunes âgés de 16 à 30 ans, ayant achevé leur scolarité obligatoire sans qualification minimale, c'est-à-dire ne détenant même pas le certificat d'études secondaires (*graduado en educación secundaria*);
- portée territoriale: les priorités devaient avoir une dimension locale et les propositions concerner le rôle des conventions collectives conclues localement;
- spécificité: l'étude devait tenir compte des différences d'âge et de sexe;
- recommandations: tout en privilégiant l'analyse, l'étude devait préconiser des mesures spécifiques et proposer des thèmes à explorer ou à approfondir pour la recherche;
- contributeurs: la participation des organisations œuvrant dans les domaines de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes était naturellement requise; pour leur part, les pouvoirs publics devaient rendre disponible toute l'information pertinente;
- étapes: une première phase de l'étude (de mai à juin 2001), axée sur l'examen des bonnes pratiques aux Baléares, devait permettre de présenter des conclusions et recommandations préliminaires. La deuxième phase (de septembre 2001 à juin 2002) devait aborder d'autres aspects.

3. Caractéristiques de l'étude: concepts de base, étapes et méthodologie

Cette section décrit les concepts de base utilisés, ainsi que les étapes successives et la méthodologie de l'étude.

3.1 Concepts de base

Les termes de référence de la recherche étaient les suivants: jeunes faiblement qualifiés, emploi, intégration sociale, projets innovants et bonnes pratiques.

Au sens strict, le concept de «jeunes faiblement qualifiés» désigne ceux qui n'ont pas réussi à obtenir la qualification professionnelle minimale (de niveau 1) suivant les critères comparatifs établis par l'Union européenne (UE) (Conseil des Communautés européennes, 1985). Dans le système éducatif espagnol, cette qualification s'acquiert soit en accomplissant le cycle obligatoire de l'enseignement secondaire, soit en suivant certains programmes de formation spécifiques (ministère de l'éducation et des sciences, 1988).

Plus largement, ce concept peut également désigner:

- les jeunes qui détiennent, au mieux, un certificat d'études secondaires ou un certificat d'apprenti (Loos, 2002, p. 18);
- les jeunes de moins de 25 ans qui ont achevé leur scolarité obligatoire mais ne sont pas assez qualifiés pour un premier emploi, ou qui ont quitté l'école sans le certificat d'études secondaires et sans aucune possibilité de suivre une formation qualifiante (Colson et Gerard, 1997);
- les jeunes n'ayant pas achevé le second cycle de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire n'ayant pas atteint le niveau 3 de la CITE, qui est le critère appliqué dans le cadre des projets *Newskills* du Cedefop («Les nouveaux besoins en qualification professionnelle et les personnes sans qualifications») (Cedefop, 2000).

Le concept d'insertion sociale et dans l'emploi a pour origine un rapport de Schwartz (1985), où l'emploi des jeunes est présenté comme l'un des aspects d'un processus plus large de passage à l'âge adulte dans un contexte social et historique déterminé, ainsi qu'un rapport de l'OCDE (Coleman et Husen, 1989) sur la place des jeunes dans les sociétés en évolution. Depuis lors, le concept d'insertion sociale et dans l'emploi est devenu un synonyme d'intégration sociale et professionnelle, bien qu'à strictement parler, l'insertion professionnelle et l'insertion dans l'emploi ne renvoient pas exactement à la même réalité.

Dans les discussions sur l'éducation sociale des jeunes, ces deux termes désignent l'intégration dans le monde du travail des personnes faiblement qualifiées ou socialement exclues et vulnérables, dans la mesure où ces personnes sont confrontées à des difficultés plus contraignantes et plus nombreuses que les jeunes de la population générale.

Aux fins de la présente étude, le terme de «projets innovants» désigne aussi bien des projets soutenus par les initiatives communautaires Emploi et ADAPT que des projets ne bénéficiant d'aucune aide, tout en ayant néanmoins contribué à faire progresser les méthodes et les résultats des mesures destinées aux jeunes non qualifiés.

Le terme de «bonnes pratiques» appliqué à la formation professionnelle désigne généralement la mise en œuvre d'une méthode de prestation innovante et efficace (Loos, 2002, 12). Il est devenu d'un usage courant dans le domaine de la formation et de l'insertion socioprofessionnelle pour qualifier les politiques de formation et d'emploi promues par l'Union européenne. Dans un article consacré à la recherche européenne en formation professionnelle, Sellin et Grollmann (1999, p. 77) estiment que l'examen des bonnes pratiques ne peut qu'être bénéfique, dans la mesure où la recherche transnationale en Europe est très étroitement liée «au processus politique de l'unification européenne».

Ce terme englobe les connaissances obtenues en expérimentant de nouvelles modalités d'intégration sociale, de formation et d'insertion dans l'emploi des groupes confrontés à des difficultés spécifiques.

Nombre de documents et d'ouvrages publiés apportent des éclairages intéressants sur la formation et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes faiblement qualifiés (IFAPLAN, 1987; Ketter, Petzold et Schlegel, 1987; Commission des Communautés européennes, 1994; Schwartz, 1994; Commission européenne, 1997).

3.2 Phases et méthodologie de l'étude

Suivant une proposition des représentants du ministère, il a été convenu d'organiser le travail en deux phases. La première, de courte durée, devait s'intéresser aux moyens de concevoir et de mettre en œuvre des politiques de formation et d'emploi destinées au groupe cible, dans le cadre de l'Accord pour l'emploi.

Un groupe de travail technique a été mis en place, constitué de 14 personnes ayant des responsabilités dans la formation et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes et représentant leurs organisations respectives auprès du comité consultatif pour l'emploi des jeunes dans le cadre de l'Accord pour l'emploi, ainsi que d'autres organes non représentés dans le comité, d'experts indépendants et de l'université des îles Baléares. Les résultats sont significatifs, bien que nous ne puissions les décrire ici en détail. Plusieurs réunions ont eu lieu, dont les comptes rendus ont été révisés. Les principaux résultats seront présentés plus loin.

La deuxième phase concernait surtout la collecte de données statistiques, l'analyse des sources documentaires ⁽⁸⁾ et l'élaboration de recommandations. Ce travail a bénéficié de la collaboration sans faille des organisations participant au comité consultatif, ainsi que du soutien renforcé des services des ministères, qui ont directement fourni des données statistiques ou servi d'intermédiaire pour les obtenir, et de nombreux ex-

⁽⁸⁾ Une recherche documentaire a été réalisée sur le thème de la jeunesse et du travail avec une première sélection d'ouvrages de référence sur les politiques européennes et les stratégies régionales, les plans d'action, les programmes, les projets et les mesures aux niveaux local, régional et national et des articles pertinents.

perts indépendants de Minorque et d'Ibiza qui ont commencé à s'impliquer dans la recherche.

Le rapport final a d'abord été remis aux ministères commanditaires de l'étude, puis aux représentants du comité consultatif et au ministère de l'éducation et de la culture. Il a été ensuite publié (Salvà, dir., 2002) et diffusé pour consultation dans les trois îles.

La méthodologie de cette investigation reposait sur les principes de la recherche-action⁽⁹⁾ et tentait par conséquent de saisir la réalité en combinant la théorie et la pratique. Cette démarche consiste à encourager le chercheur à analyser ses propres actions, afin de s'assurer que la réalité est saisie de l'intérieur. Il s'agit d'une méthode qui, sans négliger pour autant les données numériques, évite de se focaliser sur le quantifiable et l'observable, considère que la conformité d'une observation avec la vie sociale ordinaire est un élément probant et valorise le rôle de l'expérience pratique dans la recherche théorique (Calvo, 2002, p. 114).

4. Résultats

Cette section traite des principaux résultats de l'étude. Nous examinerons d'abord ceux de la première phase de la recherche, qui concernent les bonnes pratiques et les politiques publiques. Nous analyserons ensuite les principaux indicateurs et les ressources du système éducatif et du marché de l'emploi. Finalement, nous avancerons des propositions quant aux politiques à mener dans le domaine de la formation et de l'insertion des jeunes faiblement qualifiés.

4.1 Bonnes pratiques et politiques gouvernementales

Les résultats de la première phase de l'étude ont surtout servi à obtenir un consensus des participants sur la définition d'une bonne et d'une mauvaise pratique, ainsi que sur les possibilités d'instaurer des bonnes pratiques et sur les obstacles rencontrés.

Caractéristiques des «bonnes pratiques»:

Caractéristiques générales

- Les bonnes pratiques partent d'une perspective d'insertion sociale et professionnelle des jeunes à la fois globale et intégratrice.
- Elle sont liées aux possibilités réelles du marché de l'emploi (professions les plus demandées, nouveaux gisements d'emploi, caractère

(9) C'est la méthodologie suivie à l'époque, en encore aujourd'hui, par le groupe de recherche des auteurs. Le lecteur trouvera d'autres exemples de recherche-action sur le thème de la formation et de l'emploi des personnes faiblement qualifiées dans les publications suivantes: Salvà, Pons et Morell (2000), Salvà, Calvo et Cloquell (2001) et Salvà, Oliver et Casero (2002).

saisonnier de l'activité, relative facilité de trouver un emploi et de gagner sa vie, etc.).

- Elles sont liées aux contextes local et social dans lequel vivent les jeunes.
- Elles partent des besoins des jeunes eux-mêmes, tout en assurant une formation adéquate.
- Elles font participer les entreprises.
- Elles incluent les jeunes filles faiblement qualifiées.
- Elles incluent les groupes les plus défavorisés sur les plans économique, scolaire et social.
- Elles maintiennent des liens avec d'autres pratiques, d'autres institutions, etc.

Contenu

- Les bonnes pratiques fournissent des instruments permettant de répondre aux nouvelles exigences du marché de l'emploi. Elles offrent une formation polyvalente.
- Elles défendent une conception de la qualification au sens large, incluant l'épanouissement personnel et les aspects sociaux.
- Elles comportent une offre de formation en technologies de l'information et de la communication.

Méthodologie

- Les bonnes pratiques relient le travail aux études, avec notamment des formations en alternance comportant des périodes de travail en situation réelle dans l'entreprise.
- Elles se démarquent de la méthodologie scolaire pour suivre des méthodes innovantes (participation active des jeunes, renforcement du tutorat et du rôle du groupe, etc.).
- Elles instaurent des parcours personnalisés et mobilisent les jeunes en leur demandant de s'engager.
- Elles suivent les jeunes au-delà des périodes de placement, en soutenant le processus global d'insertion sociale et professionnelle. Elles tiennent compte des délais nécessaires pour s'intégrer.
- Elles comportent une phase d'évaluation de grande envergure qui fait partie du processus de travail.

Ressources

- Les bonnes pratiques mobilisent des ressources humaines et matérielles de qualité.
- Elles comptent sur une équipe de professionnels compétents (travail en équipe, formation, etc.).

Quant aux «mauvaises pratiques», elles se caractérisent comme suit: elles s'adressent aux jeunes à partir de 16 ans sans aucune concertation avec les établissements d'enseignement secondaire; les indicateurs de réussite se bornent au nombre de placements réalisés sans tenir compte

des aspects sociaux; les projets sont conçus en fonction des cahiers des charges plus que des nécessités réelles; les contenus de formation ne correspondent pas aux secteurs d'activité ayant un potentiel d'emploi; les activités de formation sont planifiées sans tenir compte du fait que l'intensification de l'activité économique pendant la période estivale ne permet pas de respecter les horaires de formation habituels.

Ces points ont servi à rédiger 31 propositions de politiques gouvernementales se rapportant aux bonnes pratiques, réparties sous 14 intitulés, ainsi que 14 commentaires regroupés sous trois intitulés concernant le dernier appel à propositions du ministère de l'emploi et de la formation, dont les subventions constituent la principale source de financement pour les projets dans ce domaine. La section 4.4. décrit et développe ces propositions.

4.2 Indicateurs de l'éducation et du marché de l'emploi

Nos résultats, résumés à la section 2.1, confirment ceux obtenus précédemment par d'autres auteurs (Quevedo et Salvà, 1997; Carbonero, 1998).

L'analyse de la répartition par sexe montre que si les jeunes filles atteignent un meilleur niveau d'éducation, elles sont moins bien placées sur le marché du travail, comme le révèlent les principaux indicateurs du marché de l'emploi. Ces observations viennent corroborer des études antérieures, ainsi que les tendances générales.

Bien que les données disponibles soient insuffisantes pour apporter un éclairage sur toutes les questions qui nous intéressent, nous avons néanmoins mis en forme une série d'indicateurs permettant d'esquisser un tableau approximatif qui fait apparaître les priorités au niveau territorial. Ces indicateurs sont les suivants ⁽¹⁰⁾:

- nombre d'élèves échouant au certificat d'études secondaires: 2359 élèves, soit 27,05 % des inscrits;
- nombre d'élèves obtenant un certificat d'études secondaires pour toutes les matières sauf une: 2657 élèves, soit 30,68 % des inscrits;
- nombre d'élèves du premier cycle (obligatoire) ⁽¹¹⁾ ne passant pas en second cycle: 2276 élèves, soit 20,53 % des inscrits en premier cycle;
- nombre d'élèves réussissant à passer en second cycle du secondaire à l'issue du premier cycle, sauf pour une matière: 4627 élèves, soit 41,74 % des inscrits en premier cycle;
- nombre de chômeurs inscrits, par tranche d'âge et par sexe;
- taux de chômage enregistré, par tranche d'âge et par sexe.

Ces indicateurs, auxquels s'ajoutent ceux obtenus en combinant ces données, nous ont permis de faire ressortir les traits marquants dans chaque île et dans chaque municipalité, de procéder à des comparaisons et d'établir des priorités.

⁽¹⁰⁾ Année scolaire de référence: 1999/2000.

⁽¹¹⁾ L'enseignement secondaire obligatoire comprend deux cycles d'une durée de deux ans.

4.3 L'offre existante

À partir des années 1980, les pouvoirs publics espagnols ont introduit une série de mesures visant à aider les jeunes à accéder au monde du travail, avec un accent particulier sur ceux d'entre eux qui quittaient le système scolaire obligatoire sans avoir obtenu le certificat de fin d'études secondaires. Ces mesures constituent une alternative à la formation formelle et visent à doter ces jeunes d'une formation professionnelle initiale et d'une meilleure formation de base.

L'origine de ces mesures se trouve dans le programme public des écoles-ateliers et des maisons des métiers mis en place en 1985 dans le cadre du premier Programme national pour la formation et l'insertion professionnelles (Plan FIP), lequel est toujours en vigueur malgré quelques modifications. En 1990, la Loi portant réglementation générale du système éducatif (LOGSE) introduisait le concept de programmes de garantie sociale, tandis que la réglementation donnait une forme juridique à de nouveaux types de contrat, connus aujourd'hui sous le nom de contrats de formation. Ces programmes relevaient initialement de la responsabilité du gouvernement central, puis ce domaine de compétence a été transféré aux communautés autonomes, sauf pour ce qui concerne les contrats de formation.

Les données relatives aux programmes de garantie sociale font apparaître le module dit d'«initiation professionnelle»⁽¹²⁾ (le plus apparenté au modèle scolaire), caractérisé par une forte prédominance masculine (65,8 % des 701 participants de l'année scolaire de référence étaient des garçons).

Les données relatives aux écoles-ateliers et aux maisons des métiers montrent que les premières, toujours gérées par les autorités locales, sont de loin les plus nombreuses. Néanmoins, elles accueillent moins de participants que les programmes de garantie sociale (48 participants dans l'année de référence). Bien que ces données ne donnent pas d'indication sur la répartition selon le sexe, il s'agit de professions à prédominance masculine. Ces résultats, auxquels s'ajoutent ceux d'une enquête précédente (Quevedo et Salvà, 1998) et nos propres observations dans les écoles-ateliers et dans les maisons des métiers, nous font conclure que ces programmes, tout comme ceux de garantie sociale, aident surtout les garçons.

S'agissant des contrats de formation, nous ne disposons que de données numériques et n'avons pas pu réunir d'information sur les formations réellement dispensées⁽¹³⁾.

Bien que les jeunes ne soient pas la cible spécifique du plan FIP, une majorité des participants sont âgés de moins de 30 ans (2461 participants, soit 56,8 % du total).

À cette offre de formation s'ajoutent les activités partiellement financées par le Fonds social européen (FSE). Les données en la matière ne donnant aucune indication sur les groupes d'âge, il nous a fallu compter le

⁽¹²⁾ Tous les programmes de garantie sociale comprennent une initiation au monde du travail. Le cas évoqué se réfère à l'un de ces dispositifs, intitulé «initiation professionnelle».

⁽¹³⁾ L'un de ces programmes est décrit dans l'article cité (Quevedo et Salvà, 1998).

nombre de personnes de moins de 29 ans prenant part à chaque activité. En 2000, ce nombre s'élevait à 125 participants au total.

Le gouvernement de la communauté autonome des îles Baléares a récemment émis un ensemble de règlements visant certaines prestations plus ou moins directement liées au domaine qui nous intéresse. Toutefois, cette mesure est trop récente pour que des informations statistiques soient disponibles.

4.4 Recommandations en matière de politiques pour l'intégration sociale, la formation et l'insertion dans l'emploi des jeunes faiblement qualifiés

Cette section prolonge et complète la section 4.1, qui présentait les résultats de la première phase de l'étude. Sa rédaction est postérieure à l'analyse documentaire et à la recherche sur le terrain, toutes deux centrées sur les indicateurs de l'éducation et du marché de l'emploi et sur les ressources disponibles.

Objectifs, principes et lignes d'action

Les politiques pour l'emploi des jeunes peu qualifiés sont liées à deux facteurs eux-mêmes interdépendants, à savoir la recherche d'un emploi et les qualifications professionnelles. Ces deux facteurs s'inscrivent toutefois dans des processus plus vastes qui affectent la vie présente et future des jeunes. L'idée d'améliorer le présent afin de mieux préparer l'avenir nous a conduits à considérer que toute action dirigée vers les jeunes faiblement qualifiés doit viser, parmi ses objectifs généraux, à ce que ces jeunes obtiennent

- (a) un emploi satisfaisant,
- (b) un emploi qui les aide à accéder à l'âge adulte et à s'intégrer socialement et
- (c) une formation professionnelle correspondant au moins au niveau 1 ⁽¹⁴⁾, afin de les équiper pour continuer à apprendre tout au long de leur vie.

Pour atteindre ces objectifs, les instances gouvernementales et les autres organismes compétents doivent agir de concert en conjuguant la réflexion globale et l'action locale, reconnaître l'importance du perfectionnement continu, savoir exploiter le savoir-faire des instances spécialisées et le potentiel de créativité des jeunes, s'assurer que les politiques sociales possèdent une cohérence entre la théorie et la pratique et, enfin, tenir compte des questions de sexe et des caractéristiques territoriales.

⁽¹⁴⁾ Le niveau 1 est le niveau le plus bas de qualification reconnu par l'Union européenne. Il correspond au certificat d'études secondaires (actuellement *graduado en educación secundaria*), mais peut également s'obtenir à travers certains dispositifs de formation professionnelle, à condition que ces derniers aient été réglementés par les instances compétentes.

Domaines d'action

Nous avons identifié 16 domaines d'action pour les Baléares et décrit, pour chacun d'eux, les mesures à prendre et les aspects pertinents en termes de gestion et d'organisation. Ces domaines sont les suivants:

Domaine n° 1. Qualifications professionnelles et accréditation

Les recommandations sont en nombre de trois:

- (a) établir la liste des qualifications professionnelles de niveau 1 susceptibles d'intéresser les jeunes;
- (b) identifier la formation permettant d'obtenir ces qualifications et
- (c) définir les critères d'accréditation correspondants.

Domaine n° 2. Accréditation des centres s'occupant de formation et d'insertion socioprofessionnelle des jeunes sans qualification

Nous faisons deux propositions:

- (a) définir le statut des centres qui s'occupent de l'intégration sociale, de la formation et de l'insertion dans l'emploi des jeunes non qualifiés et
- (b) prendre les dispositions réglementaires nécessaires pour l'accréditation de ces institutions.

Domaine n° 3. Améliorer les programmes existants

Les programmes existants doivent gagner en efficacité, notamment en élargissant leur portée afin d'atteindre les jeunes en difficultés et d'intégrer la dimension du sexe. Les améliorations essentielles à apporter dans tous les cas sont d'adapter le calendrier et les cours de formation à l'activité économique visée par la formation, d'améliorer les systèmes de collecte et d'évaluation de l'information, d'instituer pour chaque programme des comités chargés d'assurer la conception, le suivi et l'évaluation des résultats des plan d'action à court et à moyen termes.

Une autre amélioration qui s'impose dans la plupart des cas consiste à modifier la perception du paradigme travail/formation. Loin d'être des activités isolées se déroulant à des moments déterminés de l'existence d'une personne, la formation et le travail devront prendre désormais des formes multiples.

Domaine n° 4. Transformer les contrats de formation en programmes de formation

Le fait de travailler tout en suivant parallèlement une formation technique et pratique s'avère extrêmement efficace dès lors que les conditions adéquates sont réunies, mais cette méthode est rarement et assez mal utilisée dans notre communauté autonome, voire en Espagne. On tire le meilleur parti du potentiel formateur de l'alternance lorsque des accord de collaboration sont conclus entre les instances et les centres qui s'occupent de gérer les projets, d'une part, et les entreprises et les associations patronales sectorielles, d'autre part.

Domaine n° 5. Revaloriser les services d'orientation et d'information

Ces services devraient être intégrés dans les comités locaux dont il sera question plus loin (domaine n° 13) et s'adresser aux jeunes tout au long de leur parcours. Certaines recommandations spécifiques concernent les centres d'orientation et d'information au sein des centres et des établissements d'enseignement secondaire obligatoire, ainsi que la création de services d'orientation spécialisés.

Domaine n° 6. Économie sociale

Les mesures proposées ne concernent pas seulement les jeunes, mais elles devraient néanmoins prendre en compte les besoins spécifiques des jeunes faiblement qualifiés. Nous proposons d'intensifier les efforts dans le domaine des emplois protégés, d'introduire des clauses spécifiques dans les contrats de la fonction publique et d'accorder un statut indépendant aux entreprises de recrutement pour les jeunes.

Domaine n° 7. Travailler avec les employeurs

Nous recommandons:

- (a) de promouvoir le recours aux contrats de coopération à divers niveaux (organisations syndicales et patronales sectorielles, entreprises, etc.) entre les employeurs et les instances publiques chargées de la gestion des projets de placement des jeunes en entreprise;
- (b) d'accorder un statut spécifique aux entreprises qui s'impliquent dans des projets pour l'emploi des jeunes et
- (c) de répertorier et de diffuser les bonnes pratiques dans ce domaine.

Domaine n° 8. Travailler avec les jeunes femmes non qualifiées

Il s'agit d'une dimension essentielle, quels que soient le domaine et le type de mesure considérés. Nous recommandons:

- (a) de fixer des objectifs spécifiques visant à intégrer le principe de l'égalité des chances dans chaque mesure;
- (b) de sensibiliser les formateurs et les gestionnaires de projets à la problématique de l'égalité entre les hommes et les femmes grâce à des formations spécifiques;
- (c) de créer des modules et des cours d'orientation spécifiquement consacrés aux problèmes des jeunes;
- (d) de mettre en œuvre des politiques pour l'égalité professionnelle visant à valoriser les professions habituellement exercées par des femmes sans qualification et à lutter contre la discrimination horizontale et verticale;
- (e) de mettre en œuvre des projets pilotes avec les mères célibataires;
- (f) de mettre en œuvre des projets pilotes avec les jeunes prostituées.

Domaine n° 9. Jeunes en situation d'exclusion sociale

La qualité des formations proposées devrait permettre d'en faciliter l'accès aux jeunes en situation d'exclusion sociale et aux autres groupes en difficulté. Nous préconisons les lignes d'action suivantes: aider les respon-

sables publics à introduire plus de flexibilité et d'inventivité dans les projets en cours, mettre en place des projets et des plans pilotes destinés aux jeunes immigrants issus de pays non européens, travailler en association avec les organismes qui s'occupent de l'emploi des jeunes exclus et des autres groupes en difficulté.

Domaine n° 10. Formation continue

Il s'agit d'une des principales difficultés rencontrées par les personnes sans qualification. Nous considérons que cette formation devrait se conformer au Système national des qualifications. Nous avançons les deux propositions suivantes:

- (a) proposer des cours de formation continue dans les programmes et les projets destinés aux jeunes faiblement qualifiés et
- (b) transformer l'offre existante de formation en véritables projets de formation continue pour ces jeunes.

Domaine n° 11. Programmes et mesures pour les jeunes adultes (21 à 30 ans)

La priorité est traditionnellement accordée au groupe des 16-20 ans, l'objectif étant d'offrir une deuxième chance aux jeunes qui ont échoué à l'école. Toutefois, les jeunes adultes (groupe des 21-30 ans) souhaitent parfois reprendre une formation formelle; en raison du taux très élevé d'abandons scolaires aux Baléares, ces retours en formation ont une importance stratégique capitale. Nous proposons plusieurs mesures, notamment d'adapter les programmes d'éducation pour adultes et les tests d'admission, de soutenir les projets pilotes dans ce domaine, de concevoir des mesures qui tiennent compte des caractéristiques particulières de ces jeunes adultes et de réaliser une étude sur leurs besoins spécifiques et sur les moyens d'y répondre.

Domaine n° 12. Formation des formateurs et des gestionnaires

Il y a lieu de définir d'abord un programme d'activités et de fixer les priorités en la matière: programme de mobilité, réunion annuelle pour l'échange d'informations et l'examen des innovations, groupes de travail thématiques, formation à l'accompagnement des jeunes et accréditation correspondante; cours, ateliers et séminaires sur divers sujets.

Domaine n° 13. Création d'un comité local pour l'intégration sociale, la formation et l'insertion dans l'emploi des jeunes

Cette proposition s'inspire du modèle français des missions locales, créées en réponse au rapport de Bertrand Schwartz sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (Schwartz, 1985) ⁽¹⁵⁾.

⁽¹⁵⁾ Les missions locales offrent aux jeunes des services d'information et d'orientation; elles accompagnent aussi le processus d'intégration sociale et professionnelle et proposent une assistance dans divers domaines (formation, qualifications, santé, logement et aux loisirs).

Domaine n° 14. Soutien à l'intégration sociale

L'intégration sociale ne pouvant être dissociée de l'insertion professionnelle, nous proposons des activités de soutien pour ces deux objectifs. Parmi les mesures recommandées, certaines semblent particulièrement pertinentes pour l'intégration sociale des jeunes faiblement qualifiés:

- (a) mobiliser les médias pour combattre les stéréotypes et les clichés sur les jeunes et pour montrer d'autres images de la jeunesse et
- (b) concevoir une politique intégrée pour la jeunesse.

Domaine n° 15. Concevoir des systèmes efficaces de collecte et d'exploitation des données

Les carences des systèmes existants de collecte et d'exploitation des informations n'ont cessé de peser sur le déroulement de nos travaux. Nos recommandations concernent

- (a) l'élaboration d'indicateurs et
- (b) le suivi et l'évaluation des programmes et des projets.

Domaine n° 16. Efficacité administrative

Nos recommandations vont dans le sens d'une transformation radicale des pratiques administratives. Nous insistons sur la nécessité d'intégrer progressivement, au niveau opérationnel, les différentes instances chargées de gérer les politiques publiques, de créer une unité spécialisée et de former le personnel administratif et technique.

Les seize domaines d'action ci-dessus ont été examinés afin qu'ils soient classés par ordre de priorité, mais il ressort de cet examen que tous ces domaines, et chacun d'eux en particulier, sont également valorisés, ce qui reflète le consensus qui s'est créé autour de nos propositions pendant les réunions.

5. Conclusions

Compte tenu des caractéristiques de cette recherche, une partie de nos conclusions, et notamment les mesures que nous préconisons, figurent déjà dans la section précédente consacrée aux résultats de l'étude. Toutefois, il nous a paru utile, en guise de conclusion, de faire ressortir les observations suivantes:

- a) en ce qui concerne la participation à l'éducation, il est frappant de constater qu'un grand nombre de jeunes quittent l'école sans avoir obtenu le certificat d'études secondaires (*graduado en educación secundaria*), ou en n'ayant validé que quelques matières de ce certificat. En ce qui concerne la participation des jeunes au marché de l'emploi, les données statistiques ne permettent pas de réaliser un diagnostic ter-

ritorial. Or, il est indispensable de connaître ces chiffres, ainsi que ceux relatifs à l'éducation, pour mesurer l'évolution de la situation et, partant, l'impact des politiques menées actuellement;

b) en ce qui concerne ces politiques, les améliorations résumées ci-après paraissent nécessaires:

- il faut mobiliser les ressources dans une perspective globale, en partant à la fois des problèmes à traiter et des objectifs à atteindre et en s'appuyant sur les acquis théoriques et pratiques. À cet égard, il est indispensable de s'approprier les orientations de l'UE et, plus spécifiquement, les lignes directrices adoptées chaque année dans le cadre de la stratégie européenne pour l'emploi;
- il faut concevoir des politiques intégrées et travailler en réseau. Cela suppose de décloisonner les domaines administratifs (emploi, éducation, jeunesse, services sociaux, etc.) et de supprimer les niveaux de décision faisant obstacle à ces politiques. Les acteurs locaux (administration, établissements éducatifs, associations, etc.) ont un rôle fondamental à jouer dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de ces politiques;
- il faut améliorer les systèmes d'évaluation. Les programmes ne contiennent pas de phase d'évaluation, alors qu'elle est la seule à permettre de mettre en lumière les résultats pertinents en vue d'une amélioration future. Pour certains programmes, il est difficile, voire impossible, d'accéder aux données statistiques pertinentes;

c) les experts indépendants et les instances spécialisées ont fait preuve d'une grande volonté et diligence pour améliorer les programmes et se sont largement ralliés aux propositions présentées dans cette étude.

Quant au gouvernement régional, il a également accueilli très favorablement cette étude, comme le montrent, notamment, la publication du rapport, l'organisation de nombreuses réunions sur le thème et la prise en compte d'un certain nombre de nos recommandations dans les nouvelles orientations.

Toutefois, cette étude n'est qu'un premier pas vers l'élaboration de politiques innovantes permettant de généraliser les bonnes pratiques pour l'intégration sociale, la formation et l'insertion dans l'emploi des jeunes faiblement qualifiés de notre région. La mise en œuvre de ces recommandations requiert des ressources techniques, mais aussi une volonté politique: celle de réorganiser le secteur, de résoudre les problèmes liés aux qualifications professionnelles, de reconnaître l'importance fondamentale de la qualité, de porter ses efforts là où les besoins sont les plus pressants, de s'attaquer à la question de l'égalité entre les femmes et les hommes et de porter les services publics à un niveau d'excellence permettant de faire une réalité de toutes ces recommandations. ■

Bibliographie

- Calvo, A. *La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación*. Madrid: Alianza Editorial, 2002.
- Carbonero, M.A. *Família, estudis i treball. El procés d'emancipació dels joves a les Balears*. Palma de Majorque: Gouvernement des îles Baléares, 1998.
- Cedefop. *Agora IV. Les bas niveaux de qualification sur le marché du travail: prospective et options politiques. Vers une plate-forme minimale d'enseignement. Thessalonique, 29-30 octobre 1998*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2000.
- Cedefop. *Transition entre le système éducatif et la vie active. Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001.
- Coleman, J.S.; Husen, T. *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid: Narcea, SA, 1989.
- Colson, D.; Gerard, F.M. *Programme européen Socrates. Projet Poursuivre sa formation. Rapport national. Initiatives prises en faveur des jeunes sans qualification de 15 à 25 ans*. Espagne, 1997 [photocopie].
- Commission européenne. *Empleo-YOUTHSTART. Nuevas vías hacia el empleo para los jóvenes. Informe especial*. Luxembourg: Commission européenne, 1997.
- Commission européenne. *Rapport de la Commission sur la mise en œuvre du Programme PETRA conformément à l'article 8 de la Décision 91/387/CEE* / Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1993 (COM (93) 704 final).
- Décision du Conseil n° 85/368/CEE du 16 juillet 1985 concernant la correspondance des qualifications de formation professionnelle entre États membres des Communautés européennes. *Journal officiel des Communautés européennes*, L 199, 31 juillet 1985, p. 56-59.
- Descy, P. Having a low level of education in Europe: an at-risk situation. *Vocational Training*, 2002, n° 26, p. 58-69.
- Govern de les Illes Balears. *Les Illes Balears en Xifres*. Palma de Majorque: Gouvernement des îles Baléares, 2001.
- IFAPLAN. *Políticas educativas europeas. Treinta experiencias piloto*. Madrid: Popular; Ministerio de Educación y Ciencia, 1987 (Jóvenes en transición, 1).
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Madrid: INCE, 2000.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). *Cifras INE. Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística*, juin 2001.

- Ketter, M.; Petzold, H.J.; Schlegel, W. *Training for everyone: a guide to the planning of innovative training and employment projects for unemployed young people in the European Community*. Berlin: Cedefop, 1987.
- Kovacs, K. El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar. In: Marchesi, A.; Hernández, C. (dir.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial, 2003, p. 51-60.
- Loos, R. Innovations for the integration of low-skilled workers into lifelong learning and the labour market: case studies from six European countries. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002 (Cedefop Reference series, 33).
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). *Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional. Propuestas para debate*. Madrid: MEC, 1988.
- Quevedo, J.; Salvà, F. Estudis. Treball. In: *Estudi sociològic sobre els joves de les Illes Balears 1997*. Palma de Majorque: Gouvernement des îles Baléares/Universitat de les Illes Balears, 1997, p. 143-200.
- Quevedo, J.; Salvà, F. Programes de formació-ocupació per a joves amb baixos nivells de qualificació a les Balears. *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, 1998, vol. 11, p. 117-134.
- Salvà, F. (dir.) *Estudi sobre la inserció laboral dels joves amb baix nivell educatiu a Balears*. Palma de Majorque: Gouvernement des îles Baléares, 2002.
- Salvà, F.; Calvo, A.; Cloquell, A. La investigación en el ámbito de la evaluación de proyectos de inserción sociolaboral para jóvenes con bajo nivel de cualificación. *Revista de Investigación Educativa*, 2001, vol. 19, nº 2, p. 529-541.
- Salvà, F.; Oliver, M.F.; Casero, A. La evaluación diferida en los programas de formación e inserción sociolaboral para colectivos con especiales dificultades: el caso de los programas de Renta Mínima de Inserción. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 2002, vol. 20, p. 87-109.
- Salvà, F.; Pons, C.; Morell, A. *Proyectos de inserción sociolaboral y economía social. Descripción, análisis y propuestas para la intervención*. Madrid: Popular, 2000.
- Schwartz, B. *La inserció social i professional dels joves. Informe Schwartz*. Barcelone: Conseil municipal de Barcelone, 1985.
- Schwartz, B. *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte, 1994.
- Sellin, B.; Grollmann, P. L'état de la recherche européenne en formation professionnelle, ses fonctions et ses problèmes. *Revue européenne «Formation professionnelle»*, 1999, nº 17, p. 74-81. Disponible sur Internet: www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-17/17-FR.pdf

EUROPASS-Formation (1) Plus: Practicert

Peter-Jörg Alexander

Coordinateur à l'école professionnelle BBS Wechloy,
Oldenburg, responsable des programmes
européens de formation

Michael Hahne

Conseiller pour les programmes européens de formation et les affaires
internationales auprès des autorités scolaires de Basse-Saxe,
centrale de Lüneburg

Manfred Lukas

Chef de bureau adjoint à l'Office franco-allemand
pour la jeunesse, Paris

Detlef Pohl

conseiller Leonardo auprès des autorités scolaires de Basse-Saxe,
antenne d'Osnabrück

Mots clés

Europass,
training credit,
trainee assessment,
vocational training,
vocational preparation,
international relations

RÉSUMÉ

Enseignants de formation professionnelle en Allemagne, les auteurs considèrent qu'il y va de leur mission et de leur responsabilité de développer les compétences interculturelles, qui ne cessent de gagner en importance pour gérer les rapports entre différentes cultures. Certaines compétences internationales spécifiques peuvent aider les stagiaires à trouver des emplois intéressants, ainsi qu'à renforcer la position de leur entreprise sur le marché mondial.

Dans le contexte de l'intégration européenne notamment, les stages transfrontaliers en entreprise paraissent être un instrument permettant d'apprendre aux stagiaires à s'accommoder dans leur travail des situations internationales. Ces modules de formation à l'étranger impliquent une coordination spécifique avec les partenaires étrangers et une réflexion minutieuse sur le programme d'enseignement, la préparation préalable au départ, la formation linguistique, l'organisation, la supervision, le suivi et l'évaluation.

Une certification fiable des acquis interculturels, largement acceptée de la part des employeurs, semble être de toute première importance pour documenter la valeur ajoutée de la formation à l'étranger, que le stage relève de la formation ou de l'activité professionnelle.

(1) À compter du premier janvier 2005, l'Europass-formation a été remplacé par Europass Mobilité [note de l'éditeur].

Exposé de la problématique

Il y a près d'un quart de siècle, Felix Kempf, depuis 1965 à la tête du service de formation professionnelle à la Direction générale de la Confédération allemande des syndicats DGB et membre dirigeant de nombreuses instances européennes, présentait une synthèse intitulée «Politique commune de la CE dans le domaine de la formation professionnelle? L'optique des syndicats». C'est délibérément que le titre de cette publication sur la «politique de formation professionnelle dans la Communauté européenne» comportait un point d'interrogation. Ce point d'interrogation, Kempf le qualifiait de minuscule, du fait qu'en passant en revue la période de 1965 à 1980, il considérait qu'il serait «injustifié et injuste de sous-estimer ou de minimiser les travaux de la CE dans le domaine de la formation professionnelle». «Il est consternant de constater que des passages entiers de cet article n'ont rien perdu de leur actualité!». C'est le même «déjà vu» qui s'est présenté il y a quelque temps (les 21/22.4.2004 à la Maison de l'artisanat) à Berlin lors d'une réunion d'experts sur les formations transfrontalières conjointes. Les recommandations actuelles des experts du BIBB ne diffèrent guère de celles d'un groupe de travail quadripartite (CH-D-F-Lux) animé par le ministère allemand des affaires étrangères, lesquelles avaient été transmises le 1^{er} juin 1997 aux commissions gouvernementales compétentes sous le titre «Initiative en vue du renforcement de la qualification des travailleurs pour les activités et la mobilité transfrontalières». La mobilité des jeunes Allemands n'en accuse pas moins d'incontestables progrès.

Si jusqu'ici la présentation de l'«Europass-Formation» (délivré depuis sa création à plus de 70 000 exemplaires, dont la moitié rien qu'en Allemagne) était considérée comme un critère de qualité des apprentis disposés à faire preuve de mobilité, il s'agit maintenant de créer un «Europass-Formation Plus (2)». Ce n'est pas un hasard, car la mobilité se trouve désormais de plus en plus au cœur de la formation initiale. Cependant, alors qu'il n'y avait par le passé que 0,7 % (soit 11 000) de la totalité des apprentis du système dual de formation professionnelle à suivre des stages européens, le BIBB avance aujourd'hui le chiffre de 16 000. Sur un total d'environ 1,6 million d'apprentis, leur taux passerait ainsi à 1,0 % (3). Ces chiffres n'en doivent pas moins sensiblement progresser: d'ici à 2013, la Commis-

(2) En 2005, l'Europass-formation a été remplacé par l'Europass Mobilité, l'un des cinq instruments du cadre Europass (voir <http://europass.cedefop.europa.eu>). L'Europass Mobilité est un relevé de toute période organisée (appelée *Parcours Europass Mobilité*) effectuée par un citoyen dans un autre pays européen dans un but éducatif ou de formation (enseignement et formation professionnels, enseignement supérieur, volontariat, etc.). [Note de l'éditeur]

(3) Rappelons que la loi sur la formation professionnelle (BBiG) n'est plus applicable à près de 200 000 jeunes suivant une formation scolaire à plein temps, et que cette filière accuse un taux de stages à l'étranger nettement plus élevé que la formation duale, par laquelle ce ne sont plus que 60 % environ de chaque classe d'âge qui acquièrent leur qualification professionnelle (*dpa. Kulturpolitik*, n° 18/2004 du 26.4.2004).

sion de l'UE préconise qu'au moins 150 000 apprentis de toute l'Europe (contre 45 000 actuellement) puissent chaque année acquérir une expérience à l'étranger grâce au programme Leonardo da Vinci. Par comparaison avec les intentions explicites de la Commission quant à la mobilité dans l'enseignement général scolaire (au moins 10 % des élèves doivent pouvoir participer entre 2007 et 2013 au programme Comenius, contre près de 3 % à l'heure actuelle), et surtout dans l'enseignement supérieur (d'ici à 2010, ce sont 3 millions d'étudiants qui doivent bénéficier du programme Erasmus, soit un triplement), l'échange reste modeste dans la formation professionnelle ⁽⁴⁾.

Les décideurs politiques n'en ont pas moins de multiples raisons de donner aux expériences à l'étranger davantage d'importance dans la formation professionnelle. C'est ainsi que l'avant-projet de révision de la loi sur la formation professionnelle prévoit que les jeunes pourront accomplir à l'étranger des phases de formation (à concurrence d'un quart de la durée de la formation) comptant intégralement dans leur formation initiale. Cette réforme depuis longtemps attendue imposera aux enseignants de nouvelles exigences, sur lesquelles il conviendra de revenir dans le présent article ⁽⁵⁾. L'amélioration des conditions légales s'accompagne par ailleurs d'un renforcement, à partir de 2007, des ressources financières affectées à la mobilité grâce au futur programme de formation professionnelle Leonardo. Tout en annonçant que dans leur nouvelle génération, les programmes menés dans le domaine de l'éducation seront recentrés, synchronisés, décentralisés et simplifiés à partir de 2007, la stratégie de Lisbonne veut en outre faire de l'Europe l'espace économique le plus compétitif d'ici à 2010. La primauté des stratégies économiques en général et dans le domaine de la formation professionnelle en particulier a bien entendu des répercussions sur les objectifs, les méthodes et les contenus de la formation. Les améliorations proposées par les décideurs européens prévoient en outre de relever les normes de qualité des «stages européens», non seulement parce que la demande dépasse les budgets disponibles au titre des programmes de formation de l'UE. C'est au même souci que répond l'exigence de «promouvoir la transparence des qualifications» stipulée par la priorité I de l'appel à propositions dans le cadre de Leonardo pour la période 2005/2006.

L'ECVET (telle est la désignation du système européen de transfert d'unités capitalisables pour la formation et l'enseignement professionnels), destiné à l'évaluation des stages européens et faisant référence au système européen de transfert d'unités capitalisables ECTS, utilisé dans toute l'Europe pour le secteur de l'enseignement supérieur, servira à l'avenir à évaluer les mesures favorisant la mobilité au service de la qualité pour en faire un élément important de l'apprentissage tout au long de la vie. Il permettra aussi d'instaurer une certaine comparabilité des titres de forma-

(4) www.ec.europa.eu/comm/dgs/education_culture/index_fr.htm (au 31.01.2005)

(5) www.bmbf.de/pub/eckwerte_bbig_reform.pdf (au 31.01.2005)

tion professionnelle dans la formation professionnelle européenne. Il ne s'agit pas seulement, comme c'était le cas jusqu'à présent, d'une certification des connaissances de langues étrangères, mais de toutes les qualifications professionnelles acquises en Europe ⁽⁶⁾.

C'est là que l'Europass II, - actuellement Europass Mobilité - doit intervenir. La proposition d'un nouvel Europass présentée par la Commission européenne n'a pas encore franchi en première lecture le Parlement européen, mais sera sans doute adoptée au premier semestre 2005 ⁽⁷⁾. Élargi à la formation générale, il doit attester à l'avenir des expériences de mobilité de toute sorte, ce qui entraîne un risque de flou et de grande diffusion pouvant en altérer la pertinence pour la formation professionnelle. Il doit être constitué des documents suivants: l'Europass Mobilité lui-même, le CV Europass, le Passeport européen des langues, le supplément descriptif du certificat et le supplément au diplôme. L'imprécision subsiste, en ce qui concerne la formation professionnelle, sur le diplôme et le certificat dont il s'agit. Le Cedefop assume la responsabilité de la technique informatique et a mis au point un prototype. Un aspect important pour la formation professionnelle est que le nouvel Europass fournit un cadre de référence et est donc ouvert à l'intégration de documents complémentaires, et peut-être plus lisibles et spécifiques, pouvant le compléter et en renforcer nettement la lisibilité pour le chef du personnel d'une entreprise. Les phases de formation à l'étranger, la délocalisation à l'étranger du lieu de formation, les stages à l'étranger pendant la formation professionnelle initiale, les formations transfrontalières communes, etc., verront leurs résultats et leur signification gagner en transparence si le système ECTS d'unités capitalisables («points de crédit») pratiqué dans le secteur de l'enseignement supérieur est transféré vers le secteur de la formation professionnelle. Selon les plans heureusement ambitieux de la Commission européenne, le système ECVET sera applicable d'ici à 2010. Depuis des années déjà, l'OFAJ œuvre dans ce sens par le projet pilote Leonardo *Practicert* qui, sous la dénomination «Europass Plus», a pour objectif d'évaluer et de certifier les qualifications complémentaires acquises dans le cadre de stages européens pendant la formation initiale. Il ne se préoccupe pas des stages européens eux-mêmes: dès la formation préalable au

⁽⁶⁾ Dans un document de travail très intéressant du 19.04.2004 destiné à la réunion susvisée sur les formations transfrontalières conjointes et intitulé «L'accueil réservé aux qualifications acquises à l'étranger», Klaus Fahlé, Directeur de l'Agence nationale au BIBB, constate qu'une question ne cesse de se poser pour les entreprises participant aux stages à l'étranger, pour les institutions de formation et pour les stagiaires: «sous quelle forme une reconnaissance, une validation ou une certification des qualifications acquises à l'étranger est-elle prévue ou possible? L'absence de reconnaissance des titres de formation est considérée comme un obstacle de taille à la mobilité des travailleurs dans l'UE. Cette situation se répercute aussi sur la conception des mesures transnationales de formation». L'auteur signale à juste titre que l'«Europass Formation professionnelle» est un document européen uniforme constituant l'attestation du séjour à l'étranger, mais pas des qualifications supplémentaires qu'il a permis d'acquérir».

⁽⁷⁾ La décision N° 2241/204/CE du Parlement européen et du Conseil instaurant un cadre communautaire unique pour la transparence des qualifications et des compétences (Europass) a en fait été adoptée le 15 décembre 2004.

départ, tout comme dans l'évaluation suivant le retour, on peut examiner les aspects qualitatifs et les intégrer dans l'évaluation au titre du système ECVET. L'évaluation de ces compétences professionnelles acquises par la mobilité et leur reconnaissance européenne par l'Europass Plus sont considérées comme des éléments qui permettront de favoriser les perspectives à long terme dans la formation professionnelle.

Cet article ne présente qu'un seul résultat du projet Leonardo *Practicert*/Europass Plus: l'acquisition de compétences interculturelles. L'aspect qu'il privilégie est pour cette raison celui des réflexions pragmatiques⁽⁸⁾ qui sont nécessaires pour aborder les «compétences interculturelles» dans le cadre de *Practicert* et assurer leur évaluation et leur certification par des unités capitalisables («points de crédit») ECVET.

La genèse du projet *Practicert*

Ce sont environ 700 stages menés pendant la formation professionnelle initiale qui bénéficient chaque année, entre la France et l'Allemagne, d'un soutien de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse/*Deutsch-Französches Jugendwerk* (OFAJ/DFJW); ces stages ont en moyenne une durée de sept semaines. L'OFAJ accorde par ailleurs chaque année un soutien à quelque 600 programmes en faveur d'environ 15 000 apprentis, jeunes employés et jeunes chômeurs entre les deux pays. En outre, l'OFAJ

(8) Le terme «réflexions pragmatiques» est déjà révélateur d'une orientation épistémologique fondamentale: sans soumettre à un examen plus approfondi les concepts épistémologiques (nous l'avons fait ailleurs, voir Alexander, 1996, p. 3251), nous placerons ici au centre de la démarche méthodologique, en vertu de réflexions pragmatiques liées au projet, le concept de la résolution pragmatique et ses deux compléments selon Stachowiak (1973, p. 52 et suiv.): *Résolution pragmatique*: «Ne décide de ce que tu veux entendre par connaissance que par référence aux intentions (desseins, objectifs, buts) que tu t'es assignées pour un certain temps en tant qu'individu ou que membre d'un ou de plusieurs groupes aux intentions suffisamment homogènes. N'essaie donc pas de rechercher une absence d'intention de la cognition, une connaissance qui ne génère pas un "savoir à quelle fin"» (Stachowiak, 1973, p. 52).

Premier complément de la résolution pragmatique: «L'intentionnalité de la connaissance, et donc l'appréhension ad hoc du concept de connaissance, ne doit pas dériver dans le pragmatique *inauthentique*» (Stachowiak, 1973, p. 52).

Deuxième complément de la résolution pragmatique (protection contre une récurSION progressive à l'infini de la connaissance): «Sauf dans un projet de modèle ne stipulant pas d'obligations quant à la connaissance..., le répertoire des appréhensions pragmatiques intentionnelles du concept de connaissance ne doit pas être transcédé sur un plan *méta-théorique*» (Stachowiak, 1973, p. 54).

Dans le cadre de cette conception libérale, les méthodes de vérification de la validité ou de l'invalidité des théories se trouvent relativisées et un pluralisme de méthodes et de théories pour la recherche de critères de certification devient possible: d'une part, le recours à l'intuitif, à l'extra-pragmatique, à l'enjoué est parfaitement légitime au sens de la résolution pragmatique. D'autre part, le libéralisme présenté ici est parfaitement compatible avec une extrême rigueur scientifique: «Les exigences d'exactitude sont même justement d'autant plus importantes que la structure fondamentale des différentes théories à construire à partir de l'acquis de l'expérience est moins dogmatique, plus flexible et plus ouverte à la discussion... Les théories empiriques ont à gagner de la particularité des systèmes formels, où existent de manière complémentaire la plus grande liberté du choix des axiomes et le plus strict assujettissement aux règles de déduction» (Stachowiak, 1973, p. 60).

relève en Allemagne de l'un des organismes qui délivrent l'«Europass», et il participe à la propagation de l'Europass, aux conférences annuelles de bilan et de planification, ainsi qu'à l'évaluation de cet instrument essentiel de promotion de la mobilité professionnelle en Europe. Dans plusieurs projets, l'OFAJ/DFJW a déjà œuvré à renforcer la mobilité des apprentis et à améliorer la qualité des dispositifs.

Le souci d'amélioration de la qualité a montré qu'il existait des déficits dès la préparation des stages européens, à commencer par la formation des enseignants des écoles professionnelles. De ce fait, l'OFAJ/DFJW a mis au point avec le *PIU-Centret* danois, dans le cadre d'un autre projet pilote Leonardo, des modules et du matériel pour la qualification transnationale des formateurs et enseignants des centres de formation professionnelle. Les résultats ont été publiés sur un double cédérom, qui s'est vu décerner en 2002 le Label européen pour les projets novateurs d'enseignement et d'apprentissage linguistique.

Enfin, l'évaluation de rapports de stage émanant des dispositifs soutenus par l'OFAJ/DFJW a révélé de considérables différences qualitatives dans les séjours de travail à l'étranger. Elles étaient dues surtout à des déficits au niveau de l'intégration du stage dans la formation initiale proprement dite, à des carences de communication entre l'établissement de formation et l'entreprise d'accueil, à l'insuffisance de l'accompagnement, au manque d'informations sur les aptitudes et les compétences du stagiaire, c'est-à-dire sur ses affectations possibles, etc. Ce constat a abouti à un nouveau projet Leonardo, mené ici encore avec le PIU danois comme chef de file: un manuel à l'intention de tous les acteurs participant à un stage à l'étranger en vue de l'amélioration et de l'assurance de la qualité des séjours professionnels à l'étranger. Or, si une telle assurance de qualité peut aboutir à la transparence, on est en droit de penser qu'il doit être possible de mesurer les qualifications additionnelles acquises grâce au stage à l'étranger, et donc de les certifier.

Practicert s'avère donc représenter la continuation logique des efforts conjoints menés par l'OFAJ/DFJW et le PIU pour renforcer et améliorer la qualité de la mobilité européenne des jeunes apprentis. L'élaboration de critères pour la certification des qualifications additionnelles dans le domaine professionnel, linguistique et technique, ainsi que des compétences interculturelles, devait en outre permettre de parvenir à une meilleure lisibilité de l'Europass. Mais le PIU avait dans l'intervalle fusionné avec Cirius pour devenir l'agence nationale danoise Leonardo, et n'était donc plus disponible à titre de partenaire du projet. C'est pourquoi l'OFAJ/DFJW a trouvé dans la *International Certificate Conference* un coordinateur éprouvé dans le domaine des questions relatives à la certification européenne.

Des précurseurs s'étaient déjà attachés à améliorer la lisibilité de l'Europass: la mise en place à titre pilote, annoncée au *Bulletin officiel* par M. Mélanchon, ministre délégué à l'enseignement professionnel, de «sections européennes» dans le secteur de l'enseignement général, visait à intégrer aussi les établissements d'enseignement professionnel. Désireux d'euro-

péaniser la formation professionnelle au moyen de formations uniformes dans toute l'Europe, il avait créé l'attestation complémentaire *Europro*. Trois académies françaises participent à *Europro*: Bordeaux, Dijon et Toulouse. L'académie de Dijon s'est en fin de compte jointe au projet *Practicert*. Le matériel élaboré par des enseignants d'écoles professionnelles (enseignants de matières professionnelles et de langues dans les secteurs hôtellerie/restauration, automobile et énergie) était toutefois fortement orienté sur les aspects nationaux et présentait de nettes carences en matière d'apprentissage interculturel. Un groupe d'enseignants allemands et français fut mis en place pour y remédier.

Du fait des différences qu'accusent leurs systèmes éducatifs respectifs, les deux pays suivent deux démarches conceptuelles différentes: en Allemagne la formation est en majorité duale, simulant même souvent la dualité dans les filières de formation purement scolaires. En France en revanche, c'est la formation scolaire qui domine. *Europro* s'oriente aussi sur les usages scolaires en matière d'examen: il est prévu un examen final oral noté sur 20 selon le système français classique. Auparavant, les participants ont suivi respectivement un stage en Allemagne et un en Grande-Bretagne. *Europro* se conforme ainsi au système français de formation: il fallait donc impérativement étudier les possibilités d'adaptation d'*Europro* à d'autres systèmes de formation (Allemagne et Italie). C'est tout d'abord un partenaire important qui fut trouvé: le service de la formation professionnelle du ministère de l'éducation du *Land* allemand de Basse-Saxe.

Ces coopérations permirent de renforcer l'intégration dans *Europro* d'approches interculturelles (y compris dans la préparation de stages européens). *Practicert* et *Europro* continuent d'être associés, du fait des contacts personnels et professionnels noués. En outre, *Europro* s'impose de plus en plus en France: alors qu'en 2001/2002 on comptait dans l'académie de Dijon cinq écoles professionnelles qui participaient au dispositif, leur nombre atteignait déjà douze en 2003, soit près d'un tiers de tous les établissements d'enseignement professionnel de Bourgogne. L'extension du dispositif à d'autres régions de France ne fait ainsi guère de doute.

Définition des compétences interculturelles

«Si je devais recommencer l'Europe, je commencerais par la culture», a déclaré un jour Jean Monnet, fondateur de l'Union européenne. La culture est constituée pour lui par le contexte dans lequel des choses se passent, car en dehors de ce contexte, même les aspects juridiques perdent de leur signification (Trompenaars, 1993, p. 8). Cette conception de la culture est cependant loin d'être la seule, puisque pratiquement chaque chercheur (*) s'efforce de formuler ses propres définitions (Perlitz, 1995, p. 302). Il n'en existe pas moins certains points qui unifient le chaos conceptuel re-

(*) On a choisi pour simplifier de recourir aux formes masculines des termes utilisés.

latif à la culture. C'est ainsi que depuis le XVII^e siècle, le terme «culture», issu du latin *cultura* (désignant l'agriculture, les soins du corps et de l'esprit), fait référence d'une part à la «culture du sol» et d'autre part aux «soins des choses de l'esprit», à la «culture spirituelle». Il en résulte au cours du temps la signification générale du terme «culture»: l'ensemble de l'activité spirituelle et artistique (d'une collectivité, d'un peuple) (Baumer, 2002, p. 77; Hofstede, 1997, p. 4 et suiv.). Si le fameux anthropologue culturel Hall voit toutefois encore dans la culture une *dimension cachée*, biologiquement et physiologiquement bien enracinée et même comparable à un ordinateur d'une extrême complexité (Hall, 1966/1982, p. 3; Hall, Hall, 1987, p. 4), son célèbre collègue Geert Hofstede examine le concept de culture dans une perspective élargie. Ses réflexions semblent être les plus appropriées dans le cadre de cet exposé, d'autant que la plupart des études de recherche comparative culturelle en gestion des années 1980 et 1990 se basent sur sa définition (Perlitz, 1995, p. 303). Il tire son concept de culture de réflexions d'origine anthropologique et y intègre non seulement la culture de l'esprit, mais aussi des choses habituelles de la vie: comment on se salue, on se nourrit, on montre ses sentiments, on se lave.

Dans l'ensemble, Hofstede présente la culture comme un phénomène de valeurs partagées collectif et spécifique à un groupe, comme une programmation mentale collective différenciant les membres d'un groupe, d'une nation, des membres d'autres groupes (Hofstede, 1997, p. 5 sq.)⁽¹⁰⁾. On peut ainsi recourir à la culture comme critère de différenciation et de démarcation de groupes, d'organisations, d'entreprises, de secteurs ou de sociétés (Bea/Haas, 2001, p. 454 et suiv.). À cela vient s'ajouter, et c'est là une réflexion capitale pour l'acquisition de compétences interculturelles, que la culture, à la différence de la nature humaine, est un acquis et pas un héritage (Hofstede, 1997, p. 5 et suiv., voir aussi Trompenaars, 1993, p. 13)⁽¹¹⁾. Et c'est précisément à partir de là qu'il est possible de faire, dans une certaine mesure, l'apprentissage de facettes de cultures étrangères, de la «transition» entre⁽¹²⁾ deux ou plusieurs cultures, constituant des compétences interculturelles⁽¹³⁾.

(10) «La culture... est toujours un phénomène collectif, du fait qu'elle est, au moins en partie, partagée par ceux qui vivent ou qui ont vécu dans le même environnement social où ils l'ont acquise. C'est la programmation collective de l'esprit qui distingue les membres d'un groupe ou d'une catégorie de personnes par rapport à un autre.» (Hofstede, 1997, p. 5).

(11) On trouve aussi des réflexions analogues dans la littérature scientifique américaine sur la gestion internationale, voir par exemple Deresky, 2000³, p. 105.

(12) «inter-», c'est-à-dire «entre», est le préfixe qui définit l'adjectif dans l'expression «compétences interculturelles».

(13) Le modèle de l'oignon de Trompenaars: «La culture est organisée en couches successives, comme un oignon. Pour la comprendre, il faut la peler couche par couche» (1993, p. 6). Si l'on représente la culture, façon d'être, en trois couches comme un oignon, on peut le faire ainsi:

- *niveau visible*: comportement et produits culturels (style de gouvernement, mode de vie, tactiques de négociation, aménagement du lieu de travail, etc.)
- *niveau conscient*: valeurs et normes (individualisme, égalité, rôle de la femme, etc.)
- *niveau inconscient*: postulats culturels fondamentaux inconscients (conception de l'espace et du temps, rapport entre homme et environnement, représentation de la nature de l'être humain, etc.)» (Baumer, 2002, p. 78).

À la différence de la culture, on peut définir plus clairement les compétences; en effet, «les compétences désignent le résultat de l'apprentissage quant à l'apprenant lui-même et à son aptitude à agir de manière autonome dans le domaine privé, professionnel et sociopolitique [et culturel – observation des auteurs]. En ce qui concerne son exploitation, le résultat de l'apprentissage est (cependant) une qualification» (*Deutscher Bildungsrat*, 1974, p. 64 et suiv.)⁽¹⁴⁾. Tandis que la *qualification* peut donc se référer aux possibilités d'exploitation de l'acquis notamment sur le marché de l'emploi et, d'une façon générale, dans l'optique de la demande dans des situations professionnelles, sociales et privées, ces possibilités d'exploitation pouvant être documentées par des certificats comme l'Europass Plus, les *compétences* peuvent être interprétées comme une disposition que l'intéressé peut apprendre (Herbrand, 2002, p. 48; Bader, Müller, 202, p. 176; voir aussi Lüdtke, 1975, p. 175).

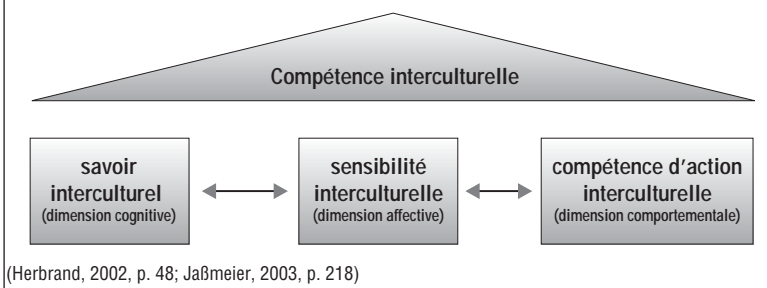
Si la notion de culture elle-même ne peut déjà être définie sans équivoque, c'est tout au moins autant qu'on peut en dire de la notion de compétences interculturelles. De nombreux auteurs s'efforcent au moins d'identifier les facteurs pertinents du succès de la coopération interculturelle. «Mais comme on n'a pas de certitudes absolues sur les facteurs clés de l'adaptation humaine à des cultures étrangères, il n'y a pas jusqu'à présent de consensus sur le point de savoir en quoi consiste la compétence interculturelle. On ne peut s'entendre notamment sur la signification et le poids respectifs de divers facteurs et de diverses dimensions de la compétence interculturelle» (Jaßmeier, 2003, p. 218). Nous n'en mettons pas moins ici en exergue, dans la perspective d'une résolution pragmatique et en nous basant sur Thomas Baumer (2002), une définition conceptuelle: il est possible, au sens le plus large, d'entendre par le terme de compétences interculturelles «l'aptitude à communiquer avec succès avec autrui» (p. 76). Au sens restreint, Baumer énonce: «une personne interculturellement compétente est une personne qui, en coopérant avec des individus de cultures qui lui sont étrangères, saisit et appréhende leurs concepts spécifiques de perception, de pensée, de sensation et d'action» (p. 80). Eu égard précisément aux stages européens sur lesquels est centré *Practicert*, l'idée de la coopération de jeunes faisant preuve de mobilité est essentielle; en effet, c'est en fin de compte cette coopération qui définit dans quelle mesure il est possible de soumettre des critères opérationnels à une évaluation.

Même en l'absence de structure conceptuelle nette pour la compétence interculturelle, il est toutefois possible de dégager différentes dimensions auxquelles on peut recourir tant pour la formation préalable au départ, afin de dispenser des compétences interculturelles, que pour les stages européens eux-mêmes et pour l'évaluation suivant le retour (voir Jaßmeier

⁽¹⁴⁾ Les définitions des compétences et des qualifications utilisées dès 1974 par le *Deutscher Bildungsrat* (Conseil allemand de l'éducation) restent aujourd'hui encore d'actualité dans la pédagogie professionnelle et économique; on continue à opérer une distinction entre les compétences pouvant être acquises, par exemple, à l'école professionnelle et les qualifications pouvant être utilisées sur le marché de l'emploi (Alexander, 1996, p. 9 et suiv.; voir aussi Jungblut, 1998, p. 99; Kuhlmeier, 1998, p. 137).

2003). Il paraît logique et conforme à une résolution pragmatique, sans vouloir s'engager dans une discussion de différentes approches, d'opérer une triple distinction entre les dimensions cognitive, affective et comportementale (graphique 1), qu'il conviendra en même temps de considérer comme des objectifs de formation. Elles sont liées par des relations mutuelles, leurs frontières sont mouvantes. Tandis que la dimension cognitive concerne la connaissance d'une culture (savoir interculturel), la dimension affective concerne la sensibilité aux spécificités et aux particularités d'une culture, liée au changement des attitudes personnelles vis-à-vis de personnes jusqu'alors étrangères (sensibilité interculturelle). Ces deux dimensions sont complétées par une troisième dimension communicative et comportementale correspondant à une compétence d'action interculturelle. Cette dernière suppose à son tour sensibilité interculturelle et savoir interculturel et confère ainsi l'aptitude à agir justement dans des situations culturellement sensibles (Apfelthaler, 1999, p. 194; Demorgon, 1996, p. 10 et suiv.; Herbrand, 2002, p. 48; Jaßmeier, 2003, p. 218 et suiv.; voir aussi Axel, Prümper, 1997, p. 352 et suiv.).

Graphique1: **Dimensions de la compétence interculturelle**



La *compétence interculturelle* s'applique également aux apprentis lorsqu'il s'agit d'apprendre certaines aptitudes et compétences pour pouvoir agir avec efficacité dans un autre environnement culturel. Pour les entreprises (formatrices), elle englobe des éléments essentiels tels que l'orientation sur la clientèle et l'équipe, de même que la formation de la personnalité. Si les apprentis ont acquis ces compétences culturelles, il peut en résulter pour les entreprises formatrices un bénéfice économique. Pour l'acquisition de compétences interculturelles toutefois, il faut exiger tant des entreprises intervenant au niveau international que des apprentis désireux d'aller à l'étranger une ouverture sur le monde: ce n'est que si la sélection ⁽¹⁵⁾ des jeunes stagiaires met en évidence cette ouverture sur le monde qu'ils seront capables

⁽¹⁵⁾ Dans le cas idéal, il conviendrait, dès le recrutement et la sélection du personnel, de veiller à ce que les futurs collaborateurs possèdent une «ouverture sur le monde», les activités à accomplir dans un environnement interculturel exigeant davantage de la personnalité des collaborateurs que les activités correspondantes dans l'environnement monoculturel étroit de leur pays. Ce sont au moins les qualités suivantes qui devraient être réunies: empathie, tolérance, aptitude à gérer les conflits, propension à l'apprentissage interculturel et absence de préjugés, désir d'intégration, aptitude à communiquer et à travailler en équipe et une motivation générale en faveur de la coopération interculturelle (Herbrand, 2002, p. 143 et suiv.).

d'acquérir des compétences interculturelles, ce n'est qu'alors qu'apparaît la motivation à s'approprier un savoir interculturel. Ils développent alors une *conscience interculturelle*, qui englobe surtout les aptitudes et compétences interculturelles qui présupposent que l'on reconnaît avoir soi-même une façon spécifique de penser et d'agir et que l'on admet qu'elle recèle (ou peut recéler) vis-à-vis d'autres cultures des différences sur lesquelles il ne s'agit absolument pas de porter un jugement (Apfelthaler, 1999, p. 185). Parmi ces aptitudes et compétences, les principales sont la tolérance vis-à-vis d'autres formes d'organisation de l'apprentissage dans le pays d'accueil et le développement d'une intuition diplomatique. Elles revêtent même davantage d'importance que la maîtrise de la langue du pays, que souvent les profanes considèrent à tort comme prioritaire ⁽¹⁶⁾.

L'acquisition de compétences interculturelles englobe dans cette optique des informations sur les cultures étrangères, le développement d'une empathie pour les cultures étrangères et l'instauration pour soi-même et son entreprise de modèles d'action dans la conscience de sa propre responsabilité. L'ampleur de l'ouverture au monde d'une entreprise est très variable; c'est ainsi qu'on peut faire relever l'apprentissage de compétences interculturelles soit des enseignements politiques dans les écoles professionnelles, soit de méthodes cognitives comme des exposés de différents fournisseurs d'informations. Seule toutefois une expérience prolongée sur place garantit la meilleure efficacité de l'acquisition de compétences interculturelles, comme l'ont prouvé diverses études (Apfelthaler, 1999, p. 184 et suiv.). Et c'est précisément là qu'intervient *Practicert*: en effet, cette ampleur variable de l'ouverture au monde qui préside à l'acquisition de compétences interculturelles commence par la motivation à effectuer un stage européen, passe par l'apprentissage de techniques de gestion de tâches interculturelles et culmine dans le stage européen lui-même, qui est finalement évalué et certifié dans le cadre de l'évaluation suivant le retour.

La problématique de la certification des compétences interculturelles

Si l'on adopte en Allemagne une attitude critique vis-à-vis d'une modularisation de la formation résultant de la validation et de la certification de phases de formation, en Europe cette idée suscite de la complaisance – une idée que l'Allemagne ne peut donc repousser, d'autant que le système ECVET ouvre précisément de nouvelles chances d'apprentissage permanent et tout au long de la vie (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*, 2004, p. 206; Heidemann, 2004, p. 1 et suiv.) ⁽¹⁷⁾. Dans la discussion actuelle sur les possibi-

⁽¹⁶⁾ Certaines organisations proposent pour les *intermédiaires de la formation interculturelle* des préparations linguistiques spéciales, par exemple le programme de formation continue de l'OFAJ: www.ofaj.org. Il est sans aucun doute avantageux pour la compréhension mutuelle que tous les partenaires maîtrisent une *lingua franca*.

⁽¹⁷⁾ Voir aussi www.na-bibb.de/uploads/leo/ecvet_eu-kommission_leitlinien.pdf (au 31.01.2005)

lités de certification par l'ECVET, on réfléchit à des analogies avec l'ECTS en ce qui concerne la reconnaissance d'unités capitalisables pour des phases de formation: l'utilisation de l'ECVET pourrait en outre non seulement améliorer la transparence et la reconnaissance des certificats de formation, mais en même temps faciliter le passage depuis la formation professionnelle vers des études universitaires. L'ECVET contribuerait ainsi dans l'ensemble à une amélioration de la qualité et à un renforcement de l'attractivité de la formation professionnelle. En ce qui concerne le poids à accorder aux périodes de formation passées en stage européen, ce sont au moins deux questions qui doivent faire l'objet d'une résolution pragmatique pour *Practicert*:

- (1) dans quelle mesure peut-on, dans l'espace européen, s'accorder pragmatiquement pour délivrer uniformément des *points de crédit*, des unités capitalisables – par exemple pour les compétences interculturelles?
- (2) dans quelle mesure convient-il de considérer qu'il y a équivalence entre formation académique et formation professionnelle, de telle sorte que des points de crédit ECTS relatifs à des contenus de formation (d'une quelconque filière) puissent être comparables à des points de crédit obtenus dans le cadre de l'ECVET?

Pour parvenir à un accord pragmatique en ce qui concerne la première question, il convient d'une part, de respecter trois règles fondamentales pour la mise en œuvre efficiente du système ECVET ⁽¹⁸⁾ et il importe, d'autre part, de veiller à formuler des unités et des critères, de manière à trouver avec les partenaires internationaux – en l'occurrence les partenaires du projet Leonardo *Practicert* – un consensus pragmatique.

Dans le cadre de *Practicert*, il conviendra d'envisager, pour résoudre la deuxième question, de commencer par assimiler la charge de travail d'étudiants à plein temps, qui correspond pendant une année universitaire à 60 points de crédit ECTS, à la charge de travail d'apprenants de formation professionnelle de 60 points de crédit ECVET. De la même manière, une

⁽¹⁸⁾ Ces trois règles sont les suivantes:

- « – Les objectifs d'une filière de formation, d'un programme de formation ou d'éléments d'une qualification sont formulés en termes de connaissances, compétences et aptitudes devant être acquises et maîtrisées à un niveau de référence donné. Elles sont arrêtées, rassemblées et organisées en unités.
- Conformément à un accord conclu au niveau européen, un nombre maximum de points de crédit est imputé à un ensemble d'unités correspondant à l'intégralité d'une filière de formation, d'un programme de formation ou d'une qualification. Cet accord permet d'imputer à chaque unité (ou ensemble d'unités) un certain nombre de points de crédit en fonction du poids relatif de chaque unité. La valeur de transfert et d'échange de chaque unité est ainsi définie en termes de points de crédit.
- Un protocole d'accord réunit les organismes de formation qui mettent en œuvre des dispositifs de mobilité sur la base de l'ECVET. Ce protocole d'accord fixe la zone de confiance mutuelle entre les organismes. Il englobe, d'une part, l'ensemble des unités faisant l'objet d'une formation dans l'un ou l'autre des systèmes de formation et, d'autre part, les caractéristiques des modules de formation, du programme, du stage, etc., auxquels l'apprenant prendra part au titre du dispositif de mobilité. Ce protocole d'accord, associé à d'autres documents (Europass, supplément au certificat ou au diplôme, etc.), garantit la transparence du processus individuel de mobilité, les résultats auxquels aboutit la formation et l'acquisition des connaissances, compétences et aptitudes correspondantes» (www.na-bibb.de/uploads/leo/ecvet_eu-kommission_leitlinien.pdf, p. 4) (au 31.01.2005).

charge de 24 à 30 heures de travail correspondrait à un point de crédit ECTS ou à un point de crédit ECVET ⁽¹⁹⁾. Enfin, il faudrait fixer combien de temps le module de formation préalable au départ doit représenter et quel nombre de points de crédits doit être imputé au stage européen lui-même. Il convient, par ailleurs, d'examiner dans quelle mesure les dimensions comportementales des compétences interculturelles peuvent être consignées et testées, par exemple par les tuteurs de stages européens. Dans le cadre de l'évaluation suivant le retour, il convient, en recourant à des critères opérationnels, de diagnostiquer également la dimension comportementale des compétences interculturelles, afin que les qualifications interculturelles correspondantes puissent être certifiées – affectées de points de crédit ECVET – dans un Europass Plus. En outre, il faut ensuite décider dans quelle mesure l'échelle d'évaluation de l'ECTS (de A pour «excellent» à FX/F pour «non reçu» doit être applicable ⁽²⁰⁾.

Préparation

Les compétences interculturelles des formateurs/enseignants de l'école professionnelle, un impératif absolu pour la préparation de stages à l'étranger

Ce n'est qu'à partir de la prochaine génération de formateurs et d'enseignants qu'il sera plus courant pour ceux qui organisent des stages européens d'avoir eux-mêmes une expérience personnelle à l'étranger. L'unification de l'Europe et le meilleur accueil réservé aux programmes européens en matière d'éducation impulseront ce processus. Cela ne revient toutefois nullement à dire que les nombreux formateurs et enseignants d'écoles professionnelles qui favorisent les *stages à l'étranger* et la *dé-localisation à l'étranger du lieu de formation* sont moins expérimentés ou insuffisamment qualifiés pour ce travail. Bien au contraire, il est important pour ceux qui s'intéressent ou accèdent à cette activité de savoir quelles compétences l'on attend d'eux pour qu'il puissent l'accomplir avec succès.

Les principales exigences auxquelles il faut satisfaire pour travailler dans le domaine international résident dans les qualités personnelles, tant du côté des apprenants que de celui des organisateurs. Il s'agit, en premier lieu, de la *tolérance vis-à-vis d'autres formes d'organisation de l'apprentissage dans le pays d'accueil* et du *développement d'une intuition diplomatique* (dimension affective des compétences interculturelles). Ce sont leur ouverture d'esprit pour les idées nouvelles et leur flexibilité qui caractérisent ces personnes engagées, qui ont appris à maîtriser en toute assurance même des situations difficiles.

⁽¹⁹⁾ http://ec.europa.eu/comm/education/programmes/socrates/ects_fr.html (au 12.12.04, p. 1)

⁽²⁰⁾ Il semble n'y avoir pas encore de résultats, comme cela est apparu lors d'une réunion organisée le 17 janvier 2005 à Hanovre par InWent gGmbH.

Il est important d'associer le plus tôt possible les supérieurs hiérarchiques aux contacts transfrontaliers. En France et dans les pays d'Europe méridionale notamment, les directeurs d'institutions sont souvent en mesure de nouer des contacts auxquels leurs simples collaborateurs ne pourraient avoir accès. Les contacts entre écoles et entreprises passent dans de nombreux pays uniquement par les chefs d'établissement ou d'entreprise, qui peuvent ainsi procurer les contacts requis aux collègues d'institutions partenaires chargés de s'occuper des stages. Il s'est aussi avéré utile que les représentants d'une institution participent à des réunions des institutions partenaires et découvrent la situation dans le pays d'accueil, afin de s'entraîner, pour ainsi dire, aux dimensions comportementales des compétences interculturelles.

Pour le travail de l'institution d'origine également, il est utile que le collègue concerné ait le soutien, par exemple, de la direction de l'établissement et du conseil des enseignants, car souvent on se trouvera en présence de situations où il faudra sans trop de délibérations trouver ensemble des solutions, par exemple pour obtenir une dispense de l'obligation d'enseigner pendant la visite de l'institution partenaire.

Une formule très précieuse pour initier de nouveaux partenariats de formation et partenariats scolaires est celle des visites préparatoires, auxquelles les programmes européens en matière d'éducation et les offices pour la jeunesse accordent leur soutien. Il sera utile de faire appel aux services nationaux de coordination, dont l'accompagnement et les structures de soutien constituent une aide inestimable pour la mise en place de partenariats stables. Si le dépôt d'un dossier de demande équivaut à une certaine perte de flexibilité, les formulaires que les intéressés doivent remplir attirent leur attention sur les éléments essentiels d'une visite préparatoire, leur facilitant ainsi les rapports avec les partenaires dans le pays d'accueil.

Il est impossible de faire comprendre à un large public toute la richesse des expériences d'un séjour à l'étranger, mais les programmes européens en matière de formation, le Cedefop et certains organismes bilatéraux (OFAJ, Office germano-polonais pour la jeunesse, les organes germano-tchèques de coordination *Zukunftsfonds* et *Tandem*) proposent de multiples cours d'initiation et de préparation, de même que du matériel d'accompagnement pour les intervenants dans la formation professionnelle ⁽²¹⁾.

Module de certification: la formation préalable au départ, préparation pédagogique au stage européen

Du fait de la délocalisation du dispositif de formation pendant les phases limitées de formation professionnelle à l'étranger que représentent les stages européens, les responsables de la pédagogie professionnelle se

⁽²¹⁾ On peut trouver les programmes de formation continue sur le site web des organisations concernées, par exemple www.cedefop.europa.eu, www.ofaj.org.

retrouvent dans une situation inhabituelle. Normalement, les formateurs sont en mesure d'influencer et de diriger le processus d'apprentissage en fonction de la situation, car ils sont en contact quasi permanent avec les apprenants. En revanche, pendant un stage européen, et même lorsqu'on se sert d'instruments de télécommunication, ce n'est que de façon très restreinte que le formateur habituel peut intervenir dans la formation. Une telle intervention serait d'ailleurs en contradiction avec le principe fondamental des stages européens et les priverait de leur intérêt pédagogique. Il n'en reste pas moins que même à distance, il faut organiser l'apprentissage de manière aussi efficiente que possible, afin que l'apprentissage interculturel aboutisse à un résultat optimal. Il apparaît donc raisonnable de préparer avant leur séjour, dans une *formation préalable au départ*, les apprentis aux aspects (interculturels) qui les attendront à l'étranger ⁽²²⁾.

L'objectif doit être d'alléger par des informations la perception par les stagiaires de l'extrême complexité du monde du travail à l'étranger et d'orienter leurs observations dans certaines directions. On peut ainsi éviter que le caractère décentralisé de l'apprentissage à l'étranger n'aboutisse à un flou des résultats. Une préparation adéquate du stage à l'étranger donne à celui-ci une structure et réduit le risque d'échec.

On peut craindre qu'au niveau international aussi, la préparation des dispositifs de mobilité des jeunes en formation professionnelle initiale ne soit plutôt négligée. Il n'existe manifestement pas de chiffres sur le type et l'ampleur de la préparation de jeunes apprentis à des séjours à l'étranger. Toute collecte de données est rendue plus difficile encore par le caractère décentralisé de ces phases de formation menées isolément dans des entreprises et des écoles et par le fait que l'actuel mouvement d'essor des stages en est encore à ses débuts. On ne peut donc pour le moment que constater et déplorer l'absence quasi totale de préparation systématique aux stages à l'étranger. Elle est d'autant plus regrettable que les jeunes stagiaires ne possèdent pas encore les capacités personnelles ou méthodologiques qui leur permettraient de maîtriser les problèmes susceptibles de survenir à l'étranger. Les réactions que les expatriés expérimentés peuvent attendre font défaut. Plus encore que les personnels détachés par des multinationales, les jeunes effectuant un stage à l'étranger risquent l'inefficacité d'une phase de leur formation et, dans le pire des cas, l'interruption du stage.

⁽²²⁾ En revendiquant une préparation adéquate du stage à l'étranger en vue d'améliorer la qualité de la formation professionnelle, nous ne faisons qu'ouvrir la voie sur le plan national. Il est un peu réconfortant de constater qu'en comparaison internationale, la situation n'apparaît pas vraiment meilleure. Selon Apfelthaler (1999, p. 184), même les salariés d'entreprises multinationales ne bénéficient que pour environ 30 % à 45 % d'entre eux au maximum d'une préparation à un séjour professionnel à l'étranger et à la rencontre avec des cultures étrangères. Richard Mead va plus loin encore: «Douze pour cent seulement des salariés de 51 entreprises multinationales américaines s'étaient vu proposer des séminaires et des ateliers sur les différences interculturelles et l'activité professionnelle à l'étranger. D'autres études estiment que 65 % des entreprises multinationales américaines n'offrent pas de formation à leurs personnels avant de les envoyer à l'étranger» (Mead, 1998, p. 423).

Afin de pallier à tous ces inconvénients, il est impératif que toutes les personnes qui assument une responsabilité dans la formation agissent. Elles se voient confrontées à une nouvelle tâche et devraient commencer par se demander quels sont les objectifs que doit atteindre la préparation à un stage à l'étranger et quels contenus les cursus doivent transmettre pour que ces objectifs puissent être atteints.

Éléments d'un cursus de préparation à un stage

À l'issue d'une analyse et d'une compilation de plusieurs catalogues établis pour des salariés expérimentés détachés à l'étranger, tels qu'on les trouve, par exemple, chez Apfelthaler (1999, p. 184 et suiv.), nous proposons – dans la perspective de la résolution pragmatique – d'affecter aux stages internationaux, pour le *niveau affectif de la compétence interculturelle* (sensibilité interculturelle), l'objectif primaire suivant:

Les stagiaires doivent s'acclimater avec le maximum de compétence, de dextérité et d'efficacité à la culture étrangère.

Cet objectif primaire peut être subdivisé en sous-objectifs à partir desquels on peut définir des critères d'attribution de points de crédit ECVET. Les personnels détachés à l'étranger devraient:

- posséder la sensibilité requise dans les contextes interculturels;
- pouvoir s'adapter rapidement à des environnements différents;
- savoir composer avec les incertitudes et les ambiguïtés;
- se montrer enclins à transcender en pensée les bornes de leur propre culture;
- être disposés à se défaire des clichés relatifs aux autres cultures;
- pouvoir s'intégrer dans de nouvelles équipes de travail.

Au niveau des objectifs plus *cognitifs quant au pays en question* (savoir interculturel), les intéressés devraient autant que possible acquérir des *connaissances sur la culture étrangère et sur leur propre culture*. Nous présentons ici à titre de suggestion, des critères globaux – reposant sur un consensus pragmatique – à partir desquels peuvent être dégagés des ensembles pertinents en fonction de la situation dans le pays d'accueil:

- langue du pays ⁽²³⁾,
- données démographiques structurelles de tous types,

⁽²³⁾ L'élargissement des connaissances de langues étrangères est, à juste titre, traditionnellement considérée comme l'un des objectifs principaux des stages à l'étranger. Si les stages en Grande-Bretagne, en France et en Espagne sont si prisés, c'est que la langue de ces pays est très répandue et que les stagiaires espèrent pouvoir tirer à l'école et dans l'entreprise un profit linguistique du séjour à l'étranger. Il est naturellement souhaitable que l'enseignement de la langue pendant la phase de préparation réduise ou élimine par une démarche orientée sur les situations les problèmes linguistiques des stagiaires dans les pays en question. Cette remarque s'applique bien entendu aussi aux stages où l'anglais, le français ou l'espagnol jouent le rôle de *lingua franca*, ou de langue véhiculaire.

- informations relatives à la géographie physique,
- renseignements sur la géographie des transports et communications,
- disponibilité des technologies modernes de communication,
- système scolaire,
- niveau de formation des travailleurs,
- rôle des femmes,
- rôle des minorités,
- rôle de l'histoire dans le pays d'accueil,
- structures de propriété,
- dispositions sécuritaires,
- dispositifs de cogestion dans l'entreprise,
- sensibilité environnementale,
- situation politique/répartition du pouvoir,
- organisations syndicales et patronales,
- aspects fiscaux,
- promotion de l'économie régionale,
- influence de la religion sur le comportement au travail,
- spécificités juridiques,
- comportement en matière de loisirs.

En traitant un choix de thèmes pris ou non sur cette liste, on peut contribuer à rendre les stagiaires plus attentifs à certains problèmes dans le pays d'accueil. En outre, on «déleste» d'une partie de son énorme complexité l'expérience que le stagiaire fait à l'étranger, l'aidant ainsi à mieux l'aborder. La préparation pourrait alors aboutir à une mission de travail ou d'observation pour la phase pratique. L'objectif d'une telle mission est d'orienter l'attention du stagiaire dans une direction donnée et d'instaurer la base d'un entretien d'évaluation ou d'une présentation à l'issue du stage. Il serait ainsi en même temps possible de diagnostiquer et d'évaluer notamment la dimension comportementale des compétences interculturelles acquises ⁽²⁴⁾. En ce qui concerne une évaluation au moyen de points de crédit ECVET, il conviendrait d'examiner combien d'heures devraient être affectées à une telle formation préalable au départ; si elle correspondait à peu près à la charge de travail d'un séminaire de trois journées de huit heures, c'est *un* point de crédit ECVET qui pourrait être attribué au titre de cette formation.

⁽²⁴⁾ On notera que seuls des critères opérationnalisables, c'est-à-dire des critères observables, peuvent en vertu des théories des tests être retenus aux fins d'évaluation. Toute évaluation de dimensions affectives est ainsi exclue d'emblée. En revanche, les dimensions cognitives peuvent fort bien faire l'objet de tests écrits ou oraux, et donc d'une évaluation par des observateurs.

Des stages européens aux formations transfrontalières conjointes – vers une certification des phases de formation à l'étranger dans une alliance internationale de formation professionnelle

Si de nombreux apprentis participent à des programmes bilatéraux, le nombre de stages d'apprentis relevant du système dual est loin de répondre aux attentes. La formation transfrontalière conjointe pourrait contribuer à renforcer notablement ce nombre ⁽²⁵⁾. L'idée va de soi, et on trouve dans les régions frontalières de premières tentatives dont on pourrait tirer certains enseignements. Ces projets ont en général commencé par concerner des jeunes scolarisés à plein temps. L'éloignement du lieu du stage était modéré, si bien qu'en cas de conflit, le formateur du pays d'origine pouvait fournir un soutien personnel. Ces premiers essais n'en connaissaient pas moins certains problèmes, d'ordre généralement administratif, résultant par exemple des différences des systèmes de formation. C'est ainsi que les parties théorique et pratique des filières de formation des pays concernés présentaient de considérables différences, entraînant des problèmes pour la reconnaissance mutuelle des examens de fin de formation. Il faut trouver ici des moyens d'éliminer au plus vite ces entraves plutôt bureaucratiques. La formation artisanale, notamment, a une très longue tradition qu'il serait bon de reprendre. Si les compagnons portaient toujours faire leur «tour de France» après la formation professionnelle initiale, la structure d'âge ne changerait en rien aujourd'hui.

Ce sont, pour des raisons d'ordre pragmatique, surtout les métiers relevant d'une chambre artisanale qui se prêtent en premier lieu à une formation transfrontalière conjointe ⁽²⁶⁾, si des expériences de formation européenne ont déjà été faites. Il conviendrait d'envisager les mesures suivantes:

- une bonne partie de la formation professionnelle initiale devrait être accomplie dans une, ou même éventuellement deux, institutions partenaires étrangères;
- ces périodes de formation devraient être des séjours prolongés d'une durée de quatre à six mois. Un détachement d'une durée d'un an pourrait peut-être s'avérer plus simple à gérer pour les formateurs allemands;

⁽²⁵⁾ La formation transfrontalière conjointe signifie pour nous que des formateurs d'un domaine professionnel de différents pays d'Europe élaborent un concept commun de formation pour la formation professionnelle initiale et décident ensemble quels contenus de formation peuvent être transmis à titre complémentaire chez le partenaire. L'objectif de la formation conjointe est atteint lorsqu'à l'issue de la durée normale de la formation, le certificat de formation d'au moins deux pays européens peut être délivré. Cette formule doit permettre aux jeunes de faire des expériences transnationales pendant la formation professionnelle initiale, alors que par le passé ils ne le pouvaient – par exemple, pour les compagnons effectuant leur «tour de France» – qu'après la formation initiale.

⁽²⁶⁾ Parmi les professions faisant l'objet d'un apprentissage et qui paraissent particulièrement se prêter à une formation transfrontalière conjointe, on peut citer les professions du bâtiment (par exemple, couvreur), celles de monteur en chauffage, de mécanicien auto, d'électronicien et de parquetiste.

- les apprentis se voient délivrer, en plus des certificats professionnels du pays d'origine, les certificats professionnels des pays d'accueil, comme pour la formation académique; cette formule est pratiquée dans de nombreuses alliances universitaires de formation.

Un argument de poids, qui sera sans doute avancé à l'encontre de cette formule, est que pendant la période prévue pour le détachement, les apprentis seront tout juste parvenus au point où ils commencent à être fiables et à générer pour l'entreprise les premiers bénéfices. En outre, il ne leur sera souvent pas facile de rattraper seuls ce qu'ils ont manqué à l'école professionnelle. Pour qu'un projet visant à une alliance de formation réussisse, la direction devrait, de l'avis de certains experts en formation, en être assumée par l'un des organismes de tutelle de la formation comme les chambres d'artisanat coopérant avec un centre de formation professionnelle, ainsi que les organisations partenaires à l'étranger. Une première étape pourrait consister à encourager un surcroît de mobilité des formateurs. Ces formateurs se rendent en visite à l'étranger pour prendre très concrètement connaissance des conditions de formation qui seront celles de leurs apprentis et pour convenir de périodes de formation. Avec leurs partenaires étrangers, ils devraient structurer la formation, dont la durée est en règle générale de trois ans à trois ans et demi, de telle sorte que les périodes passées à l'étranger n'entraînent ni une prolongation ni un raccourcissement de cette durée. Parallèlement, le projet pourrait contribuer à une harmonisation des programmes-cadres de formation, afin que les séjours à l'étranger relèvent d'un cadre d'application générale.

Si l'on examine une formation conjointe dans l'optique des possibilités de certification par le recours à l'ECVET, on constate en premier lieu d'excellentes chances d'améliorer la qualité et l'attractivité du système dual allemand de formation professionnelle, cela d'ailleurs compte tenu de l'internationalisation de la formation professionnelle engagée, on l'a vu, par la réforme de la loi sur la formation professionnelle. Le présent article ne reflète qu'un seul résultat du projet Leonardo *Practicert*/Europass Plus, l'acquisition de compétences interculturelles. En vertu d'une résolution pragmatique (telle qu'elle est pratiquée dans le projet *Practicert*), on peut retenir qu'il est fort bien possible d'élaborer des critères pour toutes les dimensions (affective, cognitive et comportementale) des compétences interculturelles, de les aborder dans le cadre de *Practicert* et de les faire évaluer et certifier par des points de crédit. Par ailleurs, il semble aller de soi que dans le cadre d'une formation conjointe, il serait bien plus facile tant d'arriver à un consensus pragmatique sur les critères à appliquer aux dimensions des compétences interculturelles, que de s'entendre sur l'attribution de points de crédit ECVET et de parvenir à une certification correspondante par l'Europass Plus. ■

Bibliographie

- Alexander, P.-J. *Szenario-Technik als Beitrag zur Prognoseproblematik in der wirtschaftsberuflichen Curriculumsdiskussion*. Cologne, 1996.
- Alexander, P.-J. et al. Qualitätsverbesserung von Auslandspraktika. *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*, 9/10, p. 21.
- Alexander, P.-J. et al. Qualitätsverbesserung von Auslandspraktika. In: *Impuls* 05, 2003, p. 3034.
- Apfelthaler, G.: *Interkulturelles Management*. Vienne, 1999.
- Axel, M.; Prümper, J. Interkulturelle Kompetenz durch interkulturelles Training. In: Clermont, A.; Schmeisser, W. (dir.): *Internationales Personalmanagement*. Munich, 1997, p. 349-371.
- Bader, R.; Müller, M. Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen und Ausdifferenzierung des Begriffs. In: *Die berufsbildende Schule*, n° 6, 2002, p. 176-182.
- Baumer, T. *Handbuch Interkulturelle Kompetenz*, Zurich, 2002.
- Bea, F.X.; Haas, J. *Strategisches Management*, Stuttgart, 2001.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche]. *Die Reform der beruflichen Bildung: Berufsbildungsgesetz 2005: (Artikel 1 des Gesetzes zur Reform der beruflichen Bildung – BerBiRefG)* [La réforme de la formation professionnelle: Loi sur la formation professionnelle 2005 (Article 1 de la loi sur la réforme de la formation professionnelle – BerBiRefG)] Berlin: BMBF, 2005. Disponible sur Internet: www.bmbf.de/pub/begruendung_BBIG_einzelvorschriften.pdf [le 12.4.2006].
- Crainer, S. *Managementtheorien, die die Welt verändert haben*. Niedernhausen/Tn., 1999.
- Demorgon, J. Introduction: un potentiel de compétences interculturelles. In: Office franco-allemand pour la jeunesse (dir.): *Textes de travail de l'OFAJ – Apprentissages internationaux et interculturels. Pour le développement d'une compétence interculturelle en Europe. Quelles formations? Quelles sanctions qualifiantes? Première mise en perspective*. N° 13, 1996, p. 717.
- Deresky, H. *International Management. Managing Across Borders And Cultures*, New Jersey, 2000.
- Deutscher Bildungsrat: *Empfehlungen der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II*, Bonn, 1974.
- dpa. *Kulturpolitik*, n° 18/2004 du 26.04.2004.
- Guy, V.; Mattock, J. *The New International Manager. An Action guide for Cross-Cultural Business*, Londres, 1991.
- Hall E. T. *The Hidden Dimension*, New York et al., 1966/1982.

- Hall, E. T.; Hall, M.R. *Hidden Differences. Doing Business with the Japanese*, New York et.al., 1987.
- Heidemann, W. *Kreditpunkte schaffen Übergänge*, 2004. www.boeckler.de/cps/rde/xchg/SID-3D0AB75D74743/hbs/hs.xml/163_316 (consulté le 31.01.2005).
- Herbrand, F. *Fit für fremde Kulturen. Interkulturelles Training für Führungskräfte*. Berne, Stuttgart, Vienne, 2002.
- Hofstede, G. *Cultures and Organizations. Software of the Mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*, New York et.al., 1997.
- Jaßmeier, A. Interkulturelle Kompetenz für Ostasien – eine Zusatzqualifikation für Auszubildende und Berufspraktiker! In: *Wirtschaft und Erziehung*, n° 6, 2003, p. 218-221.
- Jungblut, H.-J. Stichwort: Kompetenz. In: Pahl, J.-P.; Uhe, E. (dir.): *Betrifft: Berufsbildung. Begriffe von A-Z*, Seelze, 1998.
- Kempf, F. Politique commune de la CE dans le domaine de la formation professionnelle? L'optique des syndicats. In: *Zum Umgang mit im Ausland erworbenen Qualifikationen* [Document de travail du 19.4.2004 (présenté les 21/22.4.2004 à la Maison de l'artisanat à Berlin) lors d'une réunion d'experts sur les formations transfrontalières conjointes]
- Kuhlmeier, W. Stichwort. Qualifikation. In: Pahl, J.-P.; Uhe, E. (dir.): *Betrifft: Berufsbildung. Begriffe von A-Z*. Seelze, 1998.
- Lüdtke, H. Funktionen der Aus- und Fortbildung in der Curriculumreform: Qualifikation für den Ausgleich struktureller Ungleichheit der Beteiligten. In: Frey, K. (dir.): *Curriculum-Handbuch*, Volume III, Munich, Zurich, 1975, p. 173-191.
- Mead, R. *International Management*. Malden, 1998.
- Perlitz, M. *Internationales Management*. Stuttgart, Jena, 1995.
- Stachowiak, H. *Allgemeine Modelltheorie*. Vienne. New York, 1973.
- Trompenaars F. *Riding on the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. Londres, 1993.
- Watzlawik, P.; Beavin, J. H.; Jackson, D. D. *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Berne, Stuttgart, Toronto, 1993.

Donnons-nous des chances de réussite, ou ne valorisons-nous que la productivité?

Begoña de la Iglesia Mayol

Docteur en Sciences de l'éducation, Professeur collaborateur,
Universitat de les Illes Balears

RÉSUMÉ

Dans le but d'améliorer la qualité de vie des personnes handicapées, sans intervention directe mais en influençant l'environnement dans lequel elles évoluent, nous avons conçu, mis au point et évalué un programme de formation aux attitudes positives vis-à-vis des personnes handicapées mentales destiné aux professions libérales susceptibles de jouer un rôle dans le processus de développement de tout individu. Ce programme a bénéficié du soutien institutionnel de l'Université des Îles Baléares et de l'aide financière de *SA NOSTRA Caixa de Balears*.

À travers l'expérience d'un chef d'entreprise, membre du groupe de professionnels constitué à cet effet, nous rendons compte de la possibilité de passer d'une attitude de départ axée sur la productivité de l'entreprise, à une conception où la normalisation et l'égalité des chances deviennent la référence, favorisant ainsi le processus d'insertion socioprofessionnelle des personnes handicapées mentales.

Mots clés

Training programme,
continuing vocational training,
professional permanent
training,
adult training,
social integration,
mentally disabled person

Introduction

D'après Schalock (1995, 1999, 2003), les dimensions constitutives d'une vie de qualité sont multiples, de sorte que toute intervention professionnelle visant les personnes handicapées doit tenir compte des aspects suivants: *«bien-être émotionnel, relations interpersonnelles, bien-être matériel, épanouissement personnel, bien-être physique, autodétermination, insertion sociale et droits de la personne»*.

La prise en compte de ces dimensions exige de repenser les interventions et de restructurer les services et les politiques sociales actuelles.

Notre échelle de valeurs donne au pouvoir (économique, politique, social), à l'intelligence, à la beauté et au prestige une importance de premier

Tableau 1. Répartition des handicaps aux Îles Baléares, par groupes d'âge et par type de handicap – données absolues et pourcentages horizontaux

Type de handicap	≤ 14 ans	15-29 ans
Déficience mentale	1 118	1 363
Maladie mentale	59	352
Total handicaps psychiques	1 177	1 715
Déficiences visuelles	90	222
Déficiences auditives	114	196
Total handicaps sensoriels	204	418
Affections ostéoarticulaires	100	359
Déficiences neurologiques et musculaires	263	584
Troubles de l'expression	41	41
Maladies chroniques	156	336
Déficience non spécifiée	63	96
Total handicaps physiques	623	1 416
TOTAL	2 004	3 549

plan. Nous avons intégré ces valeurs depuis l'enfance et nous les tenons pour vraies, sans réfléchir au rôle social que peuvent jouer les personnes handicapées. Nous agissons à leur égard de manière condescendante en adoptant des attitudes non élaborées d'«assistance» et de «compassion», ou bien, dans le pire des cas, avec hostilité en leur fermant toutes les portes.

La structure sociale que nous avons construite n'accorde aucune place aux groupes défavorisés et nous ne faisons rien pour provoquer une évolution des attitudes vers plus de tolérance et d'acceptation de l'autre.

Il ressort de l'analyse de la situation actuelle dans la communauté autonome des Baléares, réalisée par Rosselló en 1999, que les déficiences les plus courantes chez les jeunes de la tranche d'âge 14-29 ans sont de nature psychique.

Pertinence et justification de l'étude

Les personnes handicapées rencontrent tout au long de leur existence des obstacles nombreux et pénibles: déficit de la prévention des anomalies génétiques, déficit de l'accompagnement des familles, de l'orientation scolaire et professionnelle, des processus d'intégration scolaire, professionnelle et sociale, inaccessibilité des infrastructures, etc.

En partant d'une analyse de la situation, nous avons conçu un processus d'intervention à l'intention des professions libérales susceptibles de jouer un rôle dans le développement des personnes handicapées. Nous considérons en effet que l'amélioration de la qualité de vie des personnes handicapées dépend aussi de l'action de ces intervenants. Le programme de formation comportementale que nous présentons ci-après s'adresse

donc aux professionnels de la santé (médecin, infirmiers, diététiciens, etc.), de l'éducation (pédagogues, psychologues, pédopsychiatres, enseignants, etc.), du monde du travail (employeurs, formateurs, etc.), de l'orientation et du conseil (avocats, travailleurs sociaux).

Nous pensons qu'il est important que ces spécialistes partagent la même ligne d'intervention dans leur approche d'une problématique aussi marquée par l'interdépendance des causes que celle qui nous occupe ici. C'est pourquoi nous considérons que la création d'un groupe pluridisciplinaire présente un grand intérêt et s'avère sans doute incontournable, si nous voulons progresser vers une société plus ouverte et capable de comprendre et d'accepter les différences.

Éclaircissement conceptuel

L'orientation du programme de formation mis en place adhère à la définition de la déficience mentale récemment proposée par l'*American Association on Mental Retardation* (AARM, 1992), qui prend en compte toutes les dimensions de la personne et ne considère le diagnostic que dans la mesure où il permet d'organiser une intervention.

«[La déficience mentale] est un handicap uniquement du point de vue de l'interaction entre les limitations des capacités d'une personne (intelligence et faculté d'adaptation) et les exigences du milieu» (1).

Si nous nous en tenons à cette conception de la déficience mentale, il n'y a pas lieu de concevoir des interventions ou des programmes visant à pallier les limitations d'une personne intellectuellement déficiente, car il s'agit surtout de créer un système qui soutienne la personne en tenant compte de ses limites, mais aussi de ses capacités.

Lors d'une *recherche documentaire* réalisée à partir d'une série de descripteurs (*program, professional attitudes, social inclusion, mental retardation, intellectual disabilities*, etc.) et de nombreuses bases de données (Eric, Francis, *British Education Index, Dissertation Abstracts International, Social SciSearch, PsycINFO, Sociological Abstracts, Teseo, Redinet...*), nous n'avons trouvé aucun *programme de formation comportementale* à l'intention des professionnels exerçant dans les spécialités précitées et traitant des attitudes à l'égard des personnes handicapées mentales.

Les articles correspondant aux mots-clés saisis renvoient à des études descriptives et psychométriques qui révèlent des variations comportementales d'un professionnel à l'autre, sans expliquer cependant en quoi consisterait un programme visant à améliorer ces attitudes.

(1) Pour une étude approfondie du concept de handicap mental, voir: Luckasson, R., Schalock, R.L., Snell, M.E. et Spitalnik, D.M. The 1992 AAMR definition and preschool children: Response from the Committee on Terminology and classification. *Mental Retardation*, août 1996, p. 247-253.

Méthodologie de collecte et d'analyse de l'information

«Comment expliquer que les approches de la recherche varient autant suivant le type de handicap considéré? Les recherches sur une pathologie ou un problème particuliers ne trouveraient-elles pas un éclairage complémentaire dans les travaux sur les syndromes? Ne serait-il pas plus fructueux d'intégrer les différents points de vue de la recherche et de rapprocher les différents champs du savoir consacrés au handicap?» (Verdugo, 1997, p. 123).

À partir de ces interrogations, nous considérons que la recherche devrait reposer sur les fondements suivants:

- une conception du handicap centrée sur l'interaction entre l'individu et son milieu;
- un point de vue axé sur la qualité de vie et non sur la seule efficacité des services rendus;
- une méthodologie où la recherche ne soit pas du seul ressort des chercheurs et qui prenne en compte les exigences des professionnels, des personnes affectées, ainsi que de leur entourage.

La méthodologie qualitative nous permet d'avancer à partir de l'expérience et des réflexions que suscite la pratique que nous interrogeons.

Nous estimons donc que pour produire une connaissance critique et l'intégrer en tant qu'élément fondamental de notre comportement, il est nécessaire d'avoir un vécu sur la réalité étudiée, de la comparer avec l'expérience d'une équipe de chercheurs et de multiplier les méthodes. En effet, nous considérons:

- que c'est la méthodologie qui doit s'adapter à l'objet de la recherche, et non l'inverse;
- que ce qui nous importe n'est pas tant de confirmer une théorie que de susciter chez un sujet l'élaboration de significations et/ou d'attitudes. Les théories sont des outils qui nous permettent d'analyser une réalité donnée;
- qu'en aucun cas, lors de la mise en œuvre, notre démarche ne doit être normative, mais au contraire, procéder par hypothèses, afin de susciter une réflexion sur nos propres processus et de se transformer en connaissance critique.

Sans abandonner le paradigme critique, nous nous rapprochons de la recherche-action afin de mettre en lumière le référent concret du type de recherche que nous avons menée. Elliot (1993, p. 88) définit la recherche-action comme: «...l'étude d'une situation sociale visant à améliorer la qualité de l'action en elle-même». Pérez Serrano (1990, p. 58) retrouve dans cette définition, comme dans d'autres similaires, les caractéristiques fondamentales de la recherche-action, que nous pourrions résumer comme suit:

- la pratique: partir de problèmes concrets, accepter des compromis avec la pratique, créer de nouvelles pratiques, faire intervenir les participants, améliorer la pratique;

- la réflexion critique: connaissance et intervention, réflexion et action, autocritique réfléchie;
- l'amélioration: l'autocritique, la promotion du changement personnel et social, la compréhension de la situation, l'association de la recherche avec l'action et la formation.

Objectifs du programme de formation

Cependant, le processus à l'œuvre dans la recherche-action a pour conséquence directe de rendre les participants responsables de la réflexion qu'ils mènent sur leur propre pratique. Tel est véritablement le but poursuivi, aussi bien dans le programme de formation que dans la présente recherche: faire réfléchir chaque participant à sa pratique professionnelle. D'où la devise qui a orienté la présente recherche et le fait que notre propre formation nous fait préférer ce type de méthodologie, d'autant que nos expériences précédentes dans le domaine de la recherche (2) se sont également déroulées dans un cadre paradigmatique qualitatif:

La réflexion sur notre propre pratique est la condition de l'amélioration de la réalité étudiée, mais c'est aussi le premier pas vers un changement d'attitude.

Les thèmes abordés avec les professionnels du groupe de travail portaient sur les dimensions requises pour le développement des individus (les soins de santé, l'insertion sociale, scolaire et professionnelle, l'exercice des droits et des obligations, la qualité de vie, la famille, la vie sociale, la sexualité, etc.), toujours dans le but de susciter de leur part des propositions d'intervention spécifique basées sur le principe de normalisation tel que redéfini par Wolfensberger en 1972: «la mobilisation des instruments normatifs de la culture (parentèle, techniques valorisées, instruments, méthodes, etc.) pour faire en sorte que les conditions de vie d'une personne (revenu, logement, niveau de soins, etc.) soient au moins aussi bonnes que celles d'un citoyen moyen, et pour améliorer et soutenir autant que possible sa conduite (aptitudes, compétences, etc.), son apparence (tenue vestimentaire, propreté, etc.), ses expériences (adaptation, vie affective, etc.), son statut et sa réputation (savoir-vivre, attitudes, etc.)» (Muntaner, 2001, p. 21-22).

En classant les informations recueillies dans les carnets de bord personnels et lors des entretiens préliminaires, des séances de formation et des entretiens finaux, nous avons pu établir des catégories qui nous ont servi, dans un deuxième temps, à analyser les données saisies et indexées dans une base de données (logiciel NUDIST: *Non-numerical Unstructured Data, Indexing, Searching and Theorising*).

(2) Voir Rosselló Ramon, M. R. *Investigació i dissenys en teoria del currículum*. Palma de Majorque: Universitat de les Illes Balears, 1996.

Muntaner, J.J. *Estrategias de intervención del profesor de apoyo en el proceso de atención a la diversidad en centros de educación primaria* [inédit], (1996).

Afin de démontrer une nouvelle fois que tout individu vit un processus permanent de transformation, nous présenterons plus loin l'expérience vécue par l'un des chefs d'entreprise qui ont participé au groupe de travail pluridisciplinaire.

La constitution d'un groupe pluridisciplinaire et les critères de sélection

La constitution d'un groupe pluridisciplinaire où seraient représentées toutes les professions citées a été une tâche difficile et n'allant guère de soi.

L'un des critères retenus pour constituer le groupe était celui de la formation initiale. Parmi les profils précités, nous avons exclu ceux qui avaient déjà suivi une formation ayant trait, sous quelque forme que ce soit, aux interventions visant les personnes handicapées: c'était le cas des enseignants, des pédagogues (spécialisés en pédagogie thérapeutique) et des psychopédagogues.

Le deuxième critère de sélection a consisté à limiter le groupe de personnes handicapées aux seuls handicapés mentaux, suivant en cela les observations de Díaz Aguado (1995, p. 18), lorsqu'il conclut de ses nombreuses expériences dans ce domaine que «les phénomènes de rejet les plus graves s'observent d'abord à l'égard de la handicap mental et de la paralysie cérébrale. Viennent ensuite les déficiences sensorielles (auditives et visuelles), les troubles du langage et l'épilepsie. Les déficiences motrices semblent, quant à elles, susciter un rejet moindre».

Partant du postulat que l'attitude détermine l'action (Elliot et Diane, 1994), nous avons estimé qu'un changement d'attitude opéré d'abord à l'égard des personnes handicapées mentales serait plus facile à généraliser ensuite vis-à-vis des autres formes de handicap.

Le processus de consolidation du groupe de professionnels

Par une lettre expliquant les objectifs du programme de formation, nous avons pris contact avec des médecins (gynécologues, pédiatres), des avocats, des infirmiers, des chefs d'entreprise, des pédagogues (spécialisés en didactique et en organisation scolaire), des psychologues cliniciens et des assistants sociaux, c'est-à-dire, des personnes qui par leur profession remplissaient les critères de sélection mentionnés ci-dessus (à savoir, des professionnels susceptibles d'intervenir dans le développement de personnes handicapées mentales, mais n'ayant pas reçu de formation spécifique sur les attitudes requises à cet effet).

La décision d'écarter du groupe les responsables politiques, d'associations spécialisées ou d'organisations non gouvernementales se justifie par

la formation initiale très différente de ces profils. Dans la mesure où ils relèvent d'ordres professionnels différents, il aurait été très difficile de leur appliquer les critères de sélection retenus, ainsi que les mécanismes aléatoires de prise de contact utilisés pour constituer l'échantillon.

Ayant adressé notre lettre aux différents représentants des ordres professionnels concernés, nous avons attendu leur réponse pour fixer la date du premier entretien au cours duquel seraient définies les modalités de leur participation à l'expérience que nous leur proposons. Ce premier entretien devait également nous servir à déterminer quels étaient les concepts, les idées, les sentiments et les attitudes de ces professionnels vis-à-vis des personnes ayant un handicap mental, autrement dit, à caractériser l'attitude initiale définie comme le point de départ de chaque participant.

À l'issue de ces entretiens préliminaires, nous présentions à la signature des personnes intéressées un contrat de recherche qui formalisait leur engagement à participer au déroulement du programme et leur communiquions les dates des premières séances de formation.

Finalement, le groupe constitué comptait treize membres: deux chefs d'entreprise, une avocate, trois assistantes sociales, quatre infirmiers, une diététicienne, une psychologue et une pédagogue. Les médecins ont été les seuls à décliner l'invitation, invoquant les contraintes horaires de leur profession.

Les participants ont constaté des changements profonds et nombreux, sur le plan tant professionnel que personnel, à l'issue des dix séances de formation, mais aussi des entretiens individuels organisés en permanence pour préciser les objectifs de chacun et suivre la progression.

Nous présentons ci-après le processus vécu par l'un des chefs d'entreprise du groupe, qui est passé d'une perception centrée sur les limitations d'un individu à la prise en compte de toutes ses capacités.

Vers une attitude plus positive: de la productivité aux possibilités

«D'un point de vue culturel, le premier aspect à souligner est le niveau d'éducation médiocre des personnes handicapées, notamment des personnes handicapées mentales. [...] Enfin, la situation économique de la population handicapée se caractérise par la précarité, en raison d'un faible taux d'emploi et d'un taux de chômage très élevé» (Rosselló, 2000, p. 119).

Le cas que nous présentons ici est celui d'un homme d'une trentaine d'années à la tête d'une entreprise de jardinage à Palma de Majorque. Nous l'avons contacté par l'intermédiaire de l'association d'entrepreneurs dont il est membre pour lui proposer de participer au groupe de formation comportementale pluridisciplinaire pour le développement d'attitudes positives à l'égard des personnes handicapées mentales. Sans idée préconçue ni questionnement préalable, poussé par la seule curiosité, ce

chef d'entreprise a décidé de consacrer, en soirée, deux heures hebdomadaires à réfléchir à son propre comportement à l'égard des personnes ayant un handicap mental.

Son attitude de départ peut être définie en des termes allant de la pitié à la méconnaissance, ce qui conditionne un type d'intervention basé sur l'inégalité, c'est-à-dire sur la supposée supériorité du chef d'entreprise par rapport à la personne handicapée. Supériorité entendue d'une part comme une surprotection et, d'autre part, comme la négation de toute capacité chez la personne handicapée.

Ayant réfléchi à ce point de départ pendant les séances d'application du programme, le chef d'entreprise s'est rendu compte qu'il se plaçait désormais sur un plan d'égalité lui permettant de défendre les droits de la personne handicapée mentale, mais aussi d'exiger d'elle le respect de ses obligations. Il l'a exprimé dans ces termes lors de l'entretien final:

«Ce sont mes sentiments qui ont changé. Je n'ai plus pitié [des personnes handicapées mentales] parce que je me considère leur égal, sur le même plan. Je pense aussi que si je devais embaucher une personne handicapée et que cette personne ne faisait pas l'affaire, je n'hésiterais pas à le lui dire et à recruter quelqu'un d'autre» (entretien final, p. 251) ⁽³⁾.

D'autre part, la méconnaissance du sujet fait que les chefs d'entreprise ne consacrent aucune de leurs activités quotidiennes à améliorer la qualité de vie des personnes handicapées dans leur environnement professionnel. Lors d'une séance de formation, sa propre analyse et les contributions d'autres membres du groupe lui ont fait prendre conscience de ses possibilités d'action, en tant qu'employeur, dans le processus de développement des individus. «Déjà, rien qu'en donnant la possibilité de travailler, vous commencez à résoudre bien des problèmes. C'est déjà beaucoup! Sécurité, stabilité... Et si, en plus d'embaucher, l'employeur fournit une formation et un soutien, alors il assure un bien-être émotionnel et offre une chance de réussite» (sixième séance, p. 202).

Si nous examinons l'un des thèmes d'étude abordés lors des séances ⁽⁴⁾, à savoir l'insertion professionnelle des personnes handicapées mentales, nous constatons plusieurs changements chez ce chef d'entreprise, qui auront un impact important sur sa pratique professionnelle.

Le changement se mesure par rapport à l'attitude du chef d'entreprise au début de la formation, lorsqu'il défendait sa position dans une perspective entrepreneuriale centrée strictement sur la productivité.

«En tant que chef d'entreprise, ma question est: qu'est-ce qui est le plus rentable pour moi? Nous devons être réalistes. En principe, je suis réticent à recruter une personne handicapée mentale, mais pour des raisons exclusivement de productivité» (entretien préliminaire, p. 47-48).

⁽³⁾ La pagination figurant à la suite de chaque citation correspond aux numéros de page dans les annexes de la thèse inédite:

De la Iglesia Mayol, B. *De les Dificultats d'aprenentatge a les Dificultats en el Procés d'Ensenyament-Aprenentatge*. Palma de Majorque: Universitat de les Illes Balears, 2002.

⁽⁴⁾ Les analyses ont porté sur les thèmes suivants: la personne handicapée mentale; la famille; l'intégration scolaire; l'intégration professionnelle; l'insertion sociale; l'autonomie et la qualité de vie.

Cette conception a plusieurs conséquences: par exemple, un candidat sera uniquement interrogé sur ses incapacités, alors qu'aucun d'entre nous ne parle de ce qu'il ne sait pas faire lors d'un entretien d'embauche, mais qu'au contraire, nous essayons tous de montrer et de faire valoir nos compétences. Une autre conséquence est que les seuls candidats retenus pour un entretien sont ceux qui ne font apparaître aucun taux d'invalidité dans leur lettre de motivation ou leur curriculum vitae. À elle seule, cette pratique suffit à exclure du monde du travail ordinaire toute personne présentant un handicap.

«Je ne convoque pas toutes les personnes qui m'adressent leur candidature. Je ne reçois que celles qui m'intéressent, je n'ai pas de temps à perdre. Je demande d'abord à la personne en quoi consiste son handicap, puis je la convoque pour un entretien, ou pas, selon si elle m'intéresse ou pas» (quatrième séance, p. 191).

À cette considération vient s'ajouter l'idée que l'employeur doit contrôler le type de handicap déclaré par son salarié et qu'il incombe à ce dernier de s'adapter à son lieu de travail.

Ces conceptions de départ ont été discutées avec les autres professionnels du groupe de formation. En s'appuyant sur la réflexion du groupe et sur sa propre analyse, le chef d'entreprise a décidé de se doter des infrastructures nécessaires pour recruter une personne handicapée mentale. Lors de la sixième séance, il a expliqué sa décision en ces termes:

«L'entreprise doit pouvoir accueillir une personne handicapée et avoir l'infrastructure nécessaire pour fournir une formation» (sixième séance, p. 204).

La prise de conscience d'avoir eu des sentiments, des comportements et des idées très peu favorables au développement de la personne handicapée mentale et les contributions des autres professionnels ont convaincu le chef d'entreprise de réaménager la structure de son entreprise afin d'embaucher une personne handicapée mentale. Précisons que cette décision d'embauche, loin de viser l'obtention de compensations financières, était motivée par la conviction que le changement nécessaire pour accueillir la différence signifie un progrès pour tous les employés de l'entreprise.

Avant de conclure, nous voudrions résumer en quelques lignes le processus de changement mis en place par ce chef d'entreprise à la fin des dix séances de formation initialement programmées. Comme convenu, il a réuni une nouvelle fois le groupe de formation afin d'analyser le projet d'aménagement de l'entreprise et de s'assurer que les propositions d'intervention reposaient bien sur un référentiel d'inclusion et non sur des postulats discriminants. Une analyse de cette envergure ne pouvant être menée en une seule réunion, deux sessions de réflexion supplémentaires ont été organisées avant la présentation finale du projet d'aménagement de l'entreprise. Le chef d'entreprise s'est lancé dans ce projet de sa propre initiative, sans recevoir aucune subvention ni aide d'aucune sorte de la part des institutions publiques de la communauté autonome. Certes, il a rencontré de nombreux obstacles et vécu des moments difficiles lors du processus d'embauche, mais les satisfactions qu'il en a retirées ont été tout aussi nombreuses et perdurent encore aujourd'hui.

«Ce qui m'a le plus frappé, c'est de voir que nous ne sommes pas préparés, en tant que chefs d'entreprise, à embaucher des personnes handicapées. J'ajoute que nous recevons peu d'aides à cette fin. Les initiatives partant de l'entreprise sont toujours complexes, alors imaginez celle-la. Même les associations patronales ne vous donnent aucune information sur vos obligations à l'égard de ce groupe» (entretien final, p. 251).

Paroles de participants

Pour conclure, nous avons souhaité donner la parole aux personnes qui ont pris part à cette expérience de formation, afin qu'elles résumant en quelques phrases pertinentes leur processus apprenant, lequel constitue, à nos yeux, l'aspect le plus significatif du mouvement engagé.

Avocate:

«... je ne plaiderai plus désormais pour le versement d'une pension d'invalidité sans tenter d'abord de faire valoir le droit de la personne handicapée mentale à travailler. Ce qui compte à mes yeux, maintenant, ce n'est pas tant la somme d'argent que je peux obtenir et la sécurité qu'elle apporte, mais l'accomplissement personnel lié au fait de travailler» (entretien final, p. 232).

«(La recherche) m'a aidée à découvrir cet univers, à en savoir davantage et à comprendre combien il est douloureux de ne pas pouvoir s'intégrer socialement. En travaillant avec différents spécialistes, j'ai vu comment chaque profession perçoit le handicap et intervient professionnellement dans ce domaine» (entretien final, p. 232).

Diététicienne:

«J'ignorais qu'on mettait autant d'obstacles sur leur chemin. Ils ont le droit d'être heureux comme tout le monde » (entretien final, p. 235).

«Étant mieux informée de la situation des personnes handicapées mentales, j'ai de meilleures armes pour lutter et pour défendre mes idées. Je pense que l'argument de base est que ces personnes méritent le respect comme tout un chacun. Nous sommes tous des êtres pensants et cela devrait suffire» (entretien final, p. 235).

Infirmier diplômé d'État (IDE) n° 1:

«Sur le plan professionnel, (cela m'a aidé) à fournir un meilleur service aux patients, en termes de contact, de compréhension...

Sur le plan personnel, j'ai reconsidéré certains points et j'ai changé en conséquence. Maintenant je ne les tiens plus à distance comme avant, j'ai envie de me rapprocher d'eux et de mieux les connaître. Je n'ai plus peur qu'une personne handicapée mentale sollicite mes services. J'ai davantage de ressources pour agir» (entretien final, 238).

IDE n° 2:

«Surtout, (la recherche) m'a été utile sur le plan personnel. J'ai plus d'ouverture d'esprit, je réfléchis davantage, j'analyse mieux des choses qui m'échappaient auparavant. Je suis plus tolérante, je ne dis plus NON aussi facilement. J'ai pris conscience également de l'existence d'autres professionnels avec lesquels nous pouvons aborder le sujet sous divers angles. Je réalise que nous devons agir ensemble et que nous ne sommes pas seuls» (entretien final, p. 242/243).

IDE n° 3:

«Cela m'a appris à me laisser guider non seulement par ce que je pense, mais aussi par ce que pensent et ressentent les autres. Cela marche beaucoup mieux, en partageant plusieurs points de vue professionnels. Ce serait terrible de se limiter au seul monde de la santé. J'ai beaucoup apprécié de voir ce que font les assistantes sociales et de voir que des patrons se sentent également concernés,... Ils te débarrassent de tes préjugés» (entretien final, p. 246).

IDE n° 4:

«Avant, je les traitais correctement, mais maintenant c'est différent, c'est un traitement plus personnalisé, où j'ai davantage conscience de ce que je fais» (entretien final, p. 250).

Chef d'entreprise n° 1:

«(Grâce à cette expérience) j'ai recruté une personne handicapée mentale dans mon entreprise» (entretien final, p. 252).

«C'était enrichissant dans la mesure où j'ai noué de meilleures relations avec les autres professionnels. J'ai apprécié de voir comment nous mettions en pratique ce dont nous discutons en séance, et de réfléchir à certains sujets dans une perspective professionnelle» (entretien final, p. 253).

Chef d'entreprise n° 2:

«J'ai proposé à plusieurs centres spécialisés de réaliser gratuitement des bilans ophtalmologiques, mais cette proposition est restée sans réponse. Ce sont les parents qui viennent en consultation et j'ai réalisé la gravité des problèmes visuels. Cela signifie que les centres spécialisés ne s'occupent pas de ces questions» (quatrième séance, p. 189).

Pédagogue:

Oui, cela m'a beaucoup apporté; de fait, avant, je pensais autrement. Pendant mes études de pédagogie j'ai choisi l'option organisation et didactique, parce que je n'aimais pas le domaine des déficiences, n'ayant connu que des handicapés sévères. Maintenant c'est différent, j'aimerais bien travailler dans ce domaine» (entretien final, p. 256).

Psychologue:

«Pendant les séances, j'avais l'impression de m'ouvrir au monde. Sans cela, j'en serais encore à travailler sur mon propre terrain, enfermée entre quatre murs, dans mon monde. Maintenant, en travaillant avec des avocats, des chefs d'entreprise, des assistantes sociales... j'ai l'impression de m'ouvrir» (dixième séance, p. 227).

«Personnellement, je n'exerce plus en tant que psychologue, mais j'ai eu envie d'intervenir dans ce domaine dès la première séance. J'essaie de sensibiliser les gens de mon entourage et de modifier leurs attitudes, mais j'aimerais en faire plus» (dixième séance, p. 228/229).

Assistante sociale n° 1:

«Avant, je n'écoutais pas l'opinion des infirmières, maintenant oui. J'ai compris l'impératif de coordonner l'action des différents spécialistes. Dans mon travail, également, je sens qu'il faudrait des réunions hebdomadaires pour assurer le suivi de manière concertée. C'est fondamental» (entretien final, p. 259).

Assistante sociale n° 2:

«En ce qui nous concerne, nous pouvons nous engager à renforcer la collaboration avec les centres extérieurs à notre cabinet. La coordination entre institutions est insuffisante» (dixième séance, p. 229).

«Je ne pense plus de la même manière, je vois qu'il faut que tous les professionnels conjuguent leurs efforts. Sinon, cela revient à gesticuler dans le vide» (entretien final, 261).

«Désormais je recentre les programmes sur les capacités des usagers plutôt que sur leurs déficiences. De plus, j'ai réussi à ce qu'une jeune fille de quinze ans sorte de chez elle pour la première fois» (entretien final, p. 261).

Assistante sociale n° 3:

«Je m'engage à prêter une plus grande attention à ce que la personne ressent, à ce qu'elle pense. Donner aux personnes handicapées mentales dont je m'occupe une meilleure qualité de vie. Je sais que maintenant je suis mieux formée» (dixième session, p. 230).

«Je ne les prive plus de la possibilité de décider, je la leur donne» (entretien final, p. 262).

«Cela m'a aidée à établir de meilleures relations avec les personnes handicapées, dans la mesure où ma perception et mon action ne sont plus déterminées par la compassion. J'essaie de les aider en partant d'eux, en faisant en sorte que ce soient eux qui me sollicitent. C'est à eux de savoir ce qui leur convient. Les relations avec d'autres professionnels m'est également très utile» (entretien final, p. 264).

Faire surgir de nouvelles questions

À mesure que nous avançons dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation du programme, nous voyions apparaître de nouveaux intérêts, de nouvelles exigences et de nouveaux thèmes susceptibles d'être approfondis et étudiés. C'est l'une des conséquences des nombreuses restrictions et contraintes de la présente recherche. Le fait de borner l'échantillon à quelques professions, de centrer la recherche sur le seul handicap mental et de ne pouvoir effectuer le suivi de chaque poste de travail est une contrainte qui devra être résolue à l'avenir. C'est dans cette perspective que nous proposons quelques pistes de réflexion, susceptibles d'aider tout chercheur désireux de se consacrer à l'amélioration de la qualité de vie des personnes et des groupes défavorisés. Voici donc une liste des thèmes d'étude à approfondir:

- définir des voies permettant de passer d'un groupe pluridisciplinaire de professionnels à une coordination interinstitutionnelle en matière d'intervention et de conception de programmes et de services;
- analyser la diffusion et la prise en compte effective des droits et des devoirs de la personne handicapée;
- intervenir dans la formation des professionnels de la santé pour les aider à répondre aux besoins des personnes handicapées et de leur famille, notamment pour ce qui concerne l'annonce du diagnostic et le suivi du patient en coordination avec les autres intervenants accompagnant le développement de la personne;
- organiser au sein des ordres professionnels des formations comportementales sur les attitudes à avoir envers les personnes handicapées, destinées à tous les professionnels susceptibles d'intervenir dans les structures sociales spécialisées;
- persuader les employeurs de la nécessité de recruter des personnes handicapées dans les entreprises;
- tenter de modifier la législation pour faire adopter des mesures en faveur de la participation sociale et professionnelle des personnes handicapées mentales;
- revoir les critères diagnostiques et les motifs conditionnant l'octroi de la carte d'invalidité;
- organiser des formations comportementales sur les attitudes positives à l'égard des personnes handicapées dans le cadre de la formation initiale des professions libérales;
- repenser les principes sur lesquels sont fondés les services et les programmes destinés aux personnes handicapées.

Il nous reste à exprimer notre espoir d'avoir répondu à quelques-unes des questions qui peuvent se poser, mais aussi notre souhait que les intervenants concernés soient tous aussi engagés et dévoués que ceux qui ont participé à cette expérience. Il convient d'ajouter qu'une dynamique similaire de réflexion et d'analyse se déroule actuellement auprès des intervenants de plusieurs établissements éducatifs.

Pour finir, nous réitérons notre gratitude à l'égard des professionnels qui œuvrent en faveur de l'adoption d'attitudes positives pour l'insertion et l'épanouissement des personnes handicapées mentales, en participant au changement et en combattant les préjugés visant leur profil professionnel, préjugés que l'on rencontre malheureusement très souvent, avant et même pendant le déroulement des programmes d'amélioration de la qualité de vie des personnes handicapées. ■

Bibliographie

- American Association on Mental Retardation. *Mental Retardation: definition, classification and systems of supports*, Washington, D.C., 1992.
- Díaz Aguado, M.J. *Todos iguales, todos diferentes*, Madrid: ONCE, 1994.
- De la Iglesia Mayol, B. *De les Dificultats d'aprenentatge a les Dificultats en el Procés d'Ensenyament-Aprenentatge* [Thèse inédite]. Palma de Majorque: Universitat de les Illes Balears, 2002.
- Elliot, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, 1993.
- Gil Flores, J. *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelone: PPU, 1994.
- Muntaner, J.J. *Estrategias de intervención del profesor de apoyo en el proceso de atención a la diversidad en centros de primaria*. Palma de Majorque: Departamento Ciencias de la Educación, Universitat de les Illes Balears, septembre 1998.
- Muntaner, J.J. *La persona con retraso mental. Bases para su inclusión social y educativa*. Malaga: Ediciones Aljibe, 2001.
- Pérez Serrano, G. *Investigación-acción: aplicación en el campo social y educativo*. Madrid: Dykinson, 1990.
- Pérez Serrano, G. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I-Métodos*. Madrid: Muralla, 1994.
- Rosselló, J. El Capital Humà i Social a les Illes Balears. In: López, Guillem (dir.). *Revista Econòmica de Catalunya. Serie monogràfics de las Islas Baleares*, 1999.
- Rosselló Ramon, M.R. *Investigació i dissenys en teoria del currículum*. Palma de Majorque: Universitat de les Illes Balears, 1996.
- Smith, E.R.; Mackie, D.M. *Psicología Social*. Madrid: Medica Panamericana, 1994.
- Schalock, R.L. Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyos de la AAMR de 1992. *Siglo Cero*, 1995, vol. 26 (1), 5-13.
- Schalock, R.L. Hacia una nueva concepción de la discapacidad. In: Verdugo, M.A.; Jordán de Urríes Vega, F.B. (dir.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú, 1999, p. 79-109.
- Schalock, R.L.; Verdugo, M.A. *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza, 2003.
- Verdugo, M.A. Investigación en discapacidad: Prioridades del futuro inmediato. In: *II Jornadas Científicas sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1997.
- Verdugo, M.A.; Jordán de Urríes Vega, F.B. (dir.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú, 1999.

Lancement d'un programme d'apprentissage en Syrie: première étape vers le changement

Rebecca Warden

Journaliste freelance spécialisée en éducation, membre du réseau ICE (*International Correspondents in Education*), rédactrice du Bulletin d'information de l'ETF.

Mots clés

Main descriptor: training
 Secondary descriptor: apprenticeship
 Geographical descriptor: Syria
 Form descriptor: social dialogue, pilot

RÉSUMÉ

Notre article décrit les avancées d'un projet visant à inaugurer, en Syrie, un programme d'apprentissage conjuguant études et formation en entreprise. Il fait le point des succès et des échecs enregistrés à ce jour.

L'initiative fait œuvre de pionnier en Syrie. Notre article met en évidence les difficultés rencontrées dans un environnement très centralisé, où la collaboration entre les pouvoirs publics, les établissements scolaires et l'industrie est encore peu développée. Il met en évidence l'attention particulière accordée à la création de liens à tous les niveaux entre les différents participants, et les résultats positifs de cette démarche. Il montre également que ce modeste projet pilote est la première étape d'un remaniement beaucoup plus ambitieux du système syrien de formation professionnelle.

Tableaux et graphiques:

Deux tableaux, présentés au chapitre des conclusions, donnent un aperçu du nombre de participants en termes d'entreprises et de nouveaux apprentis. Les échos d'intervenants syriens directement impliqués dans le programme d'apprentissage sont brièvement présentés en fin d'article.

Introduction

La République arabe syrienne a entrepris, depuis quelques années déjà, une réforme économique visant à l'abandon progressif de son économie planifiée en faveur d'une approche davantage axée sur le marché. Assurément dictée par les processus actuels de mondialisation et d'intégration de l'économie internationale, cette démarche s'inscrit également dans la volonté de la Syrie de résoudre certains problèmes nationaux, tels que son faible niveau de productivité et le taux élevé du chômage des jeunes.

C'est dans ce contexte que le système de formation et d'enseignement professionnels ou «système de FEP» constitue aujourd'hui une préoccupation prioritaire. Une filière professionnelle capable de former des diplômés dotés des qualifications dont le pays a besoin est désormais per-

çue, en effet, comme l'un des principaux moyens de lutter contre le chômage et d'améliorer la performance industrielle du pays. La Fondation européenne pour la formation (ETF) exerce son activité en Syrie depuis trois ans. Son projet novateur destiné à introduire des programmes d'apprentissage dans la formation professionnelle syrienne fait lentement son chemin depuis janvier 2001. L'idée fait œuvre de pionnier à plusieurs égards, sur lesquels nous reviendrons plus loin.

Notre article fournit quelques informations de base concernant le marché du travail, le système de FEP et le climat économique général en Syrie, avant de s'intéresser au programme d'apprentissage proprement dit. Il vise à retracer l'évolution de ce projet en faisant le bilan de ses succès et de ses échecs et des raisons qui les sous-tendent. Il tente également d'expliquer comment les Syriens eux-mêmes perçoivent les avancées du programme. En l'absence d'évaluation formelle du projet, l'article s'attache à décrire ses principales réalisations à ce jour.

L'article se fonde sur des entretiens directs avec une série d'intervenants clés dans le projet et sur des informations fournies par la Fondation européenne pour la formation.

Économie et marché du travail en Syrie

L'économie syrienne présente plusieurs caractéristiques communes avec celle de pays voisins tels que la Jordanie et le Liban. Les trois pays affichent des taux de natalité élevés et leur population est, par conséquent, relativement jeune (1). Dans les trois pays également, le secteur informel occupe de très nombreux travailleurs et les taux de chômage sont élevés (2). Les trois pays sont, en outre, en phase de transition: ils passent d'une économie traditionnelle basée sur la consommation locale vers une économie davantage mondialisée – ce qui suscite, sur le marché du travail, un conflit entre les secteurs et les modes d'activité traditionnels, d'une part, et les secteurs modernes et les qualifications très différentes qu'ils requièrent, d'autre part. Il existe toutefois des différences importantes entre le marché du travail syrien et ceux des deux autres pays.

Bon nombre de personnes parmi les plus qualifiées des trois pays émigrent pour des raisons économiques et occupent des postes mieux rémunérés dans les États plus prospères du Golfe. Le Liban et la Jordanie accueillent toutefois eux-mêmes des groupes importants de travailleurs étrangers, qui occupent le plus souvent les emplois peu qualifiés et peu rémunérés. La Syrie est un contributeur net à cet exode – vers le Liban en

(1) En 2001, les taux annuels de croissance démographique s'établissaient comme suit: 2,5 % en Syrie, 2,8 % en Jordanie et 1,3 % au Liban (source: Statistiques en bref, Eurostat).

(2) Selon Eurostat, les taux de chômage s'établissaient comme suit en 2001: 29,7 % en Jordanie, 10,3 % en Syrie et pas de données disponibles pour le Liban (source: Statistiques euro-méditerranéennes, Eurostat). Des sources journalistiques telles que *The Syria Report* ou *Syria Today* citent un taux de chômage beaucoup plus élevé en Syrie, à savoir de l'ordre de 16 %.

particulier –, puisque l'on estime à plus d'un demi million le nombre de ses ressortissants qui y travaillent, dans la construction ou l'agriculture pour la plupart.

Alors que le Liban s'est doté d'une économie franchement libérale, dans laquelle le secteur privé joue un rôle important, la Syrie est restée fidèle au principe de la planification centralisée dont d'autres pays de la région, et notamment l'Égypte, s'écartent progressivement depuis une vingtaine d'années déjà.

À partir des années 1990, la Syrie a pris une série de mesures destinées à libéraliser son économie, et la loi n° 10 de 1991 sur l'investissement a donné le coup d'envoi d'un développement rapide de son secteur privé. L'État n'en reste pas moins un acteur prédominant sur la scène économique et d'importants secteurs d'activité, parmi lesquels la production de ciment, de fil de coton ⁽³⁾ et d'eau minérale, restent entre les mains d'entreprises publiques.

Il n'est guère facile de trouver des informations précises et actualisées concernant le marché syrien du travail, la tradition de la planification centrale s'accompagnant de normes souvent peu rigoureuses en matière de collecte de données. L'existence d'une importante économie informelle, qui représenterait 40 % des travailleurs, et le fait que bon nombre de fonctionnaires mal payés ont un second emploi, rendent l'étude de ce marché plus complexe encore.

Plusieurs éléments frappent néanmoins. La forte croissance démographique de la Syrie – 2,7 % par an entre 1995 et 2000 – implique une prédominance des jeunes au sein de la population active. En 2001, les moins de 25 ans représentaient plus de 36 % des travailleurs. Les jeunes sont également beaucoup plus exposés au risque du chômage: en 2001, la Syrie comptait 10,3 % de sans-emploi, parmi lesquels 89 % de nouveaux arrivants sur le marché du travail. La participation des femmes à l'économie syrienne est faible, même aux normes du Moyen-Orient. En 2001, la proportion de femmes de plus de 15 ans travaillant hors du domicile ne dépassait pas 21,3 %, contre 83,3 % des hommes. Les perspectives professionnelles sont limitées pour les femmes; plus de la moitié de celles qui occupent un emploi travaillent dans des entreprises familiales sans être rémunérées, et très peu de femmes occupent d'autres personnes ou travaillent pour leur propre compte. Enfin, le secteur public est un employeur de premier plan, tant pour les hommes que pour les femmes, puisqu'il assurait 26 % de l'emploi en 2001. On observe, depuis quelques années, une croissance de l'emploi dans le secteur informel au détriment de l'emploi dans le secteur privé formel. La proportion de travailleurs occupant un emploi informel atteignait 39 % en 2001, contre 33,8 % en 1995.

⁽³⁾ L'industrie textile syrienne est un exemple typique à cet égard, puisque 90 % du fil de coton est produit par le *Public Establishment for Textile Industries*, auquel les entreprises privées, concentrées dans la fabrication de tissu et de vêtements, doivent acheter le fil au prix fixé par le gouvernement.

Les experts de l'ETF ont recensé divers problèmes qui empêchent le marché syrien du travail de réaliser pleinement son potentiel. Les employeurs privés tendent à recourir à des contacts informels pour trouver et engager du personnel et l'action des bureaux officiels de placement reste extrêmement limitée. Des systèmes efficaces de mise en relation des demandeurs d'emploi et des postes vacants restent rares et les services de conseil et d'orientation à l'intention des demandeurs d'emploi totalement inexistant. Les organisations syndicales et patronales ne sont pas particulièrement développées en Syrie et ne peuvent, dès lors, jouer de rôle majeur, que ce soit directement au niveau de la formation et de la recherche, ou indirectement par une pression sur le gouvernement en faveur d'investissements dans ces deux domaines.

Le système syrien de FEP

Le système syrien de formation et d'enseignement professionnels a peu évolué ces dernières années. Il comprend deux cycles: la FEP secondaire et la FEP post-secondaire. La première se déroule dans les écoles techniques et professionnelles du niveau secondaire; les programmes, d'une durée de trois ans, s'adressent aux élèves de 16 à 18 ans et sont sanctionnés par un certificat de qualification de l'enseignement secondaire professionnel, qui permet d'entrer sur le marché du travail, ou de poursuivre la formation au niveau post-secondaire dans un établissement de FEP ou, dans un nombre très limité de cas, à l'université. Bien que d'autres ministères soient impliqués, c'est le ministère de l'éducation qui assure 90 % environ de la formation professionnelle au niveau de l'enseignement secondaire. Au niveau post-secondaire, ce type de formation est dispensé dans des établissements techniques intermédiaires et dure deux ans. Un diplôme de l'enseignement secondaire général ou professionnel est exigé pour s'y inscrire. Ces établissements délivrent un diplôme de technicien supérieur qui permet d'entrer sur le marché du travail ou, dans des cas assez exceptionnels, d'accéder à l'université. Seize ministères sont impliqués dans l'organisation de la FEP postsecondaire, bien que la grande majorité des établissements techniques intermédiaires relèvent des compétences du ministère de l'éducation (35 % environ) et du ministère de l'enseignement supérieur (20 % environ). Ce dernier est chargé de la formulation de la politique relative à l'enseignement et la formation professionnels postsecondaires.

Essentiellement basé en milieu scolaire, le système ne bénéficie que d'apports directs très limités de la part du monde du travail – ce qui signifie qu'il est peu sensible à l'évolution des besoins de ce dernier et que la formation qu'il dispense ne correspond généralement pas à la demande du marché. La gestion fortement centralisée du système laisse peu de possibilités aux écoles d'adapter leurs cursus ou leur matériel pédagogique

au contexte local. La capacité de prévoir les besoins de nouvelles compétences et professions est peu développée et les dispositions permettant de suivre une reconversion professionnelle après avoir quitté l'éducation formelle sont pratiquement inexistantes.

Un système de FEP axé sur l'offre et incapable de suivre les évolutions de l'économie, conjugué à un marché du travail où les mécanismes d'adéquation de l'offre et de la demande de main-d'œuvre font totalement défaut, est l'une des raisons à l'origine des taux élevés de chômage actuellement relevés en Syrie.

La société syrienne tend à considérer la FEP comme le parent pauvre du système éducatif. Les parents appartenant à la classe moyenne préfèrent de loin voir leurs enfants devenir médecins ou ingénieurs, plutôt que techniciens, même si les perspectives professionnelles sont souvent plus prometteuses pour ces derniers. On trouve, à l'autre extrémité de l'échelle sociale, un groupe important de citoyens peu qualifiés, voire sans qualifications. Les taux généraux de littératie atteignent 56 % à peine parmi les femmes. Cette situation fait que l'industrie éprouve de grandes difficultés à trouver le personnel qualifié dont elle a besoin. «Le problème de l'industrie syrienne est qu'elle dispose uniquement de travailleurs peu qualifiés et de cadres supérieurs, et qu'il existe une immense pénurie entre les deux: les travailleurs qualifiés et les cadres moyens sont très rares», déclare Muhammad Ali, directeur de production chez Habitex, entreprise de confection de Damas.

La florissante industrie syrienne du textile en est l'illustration par excellence. Un millier d'entreprises, principalement implantées à Aleppo et Damas, occupent actuellement 300 000 personnes environ. Il s'agit probablement du secteur le plus compétitif et le plus axé sur l'exportation de toute l'industrie nationale; Habitex, par exemple, exporte 90 % de ses T-shirts vers l'Europe. Il s'agit également d'un secteur qui demande beaucoup de main-d'œuvre, le processus de fabrication de vêtements en prêt-à-porter ne pouvant, de toute évidence, être totalement automatisé.

«Le grand problème de cette industrie à forte densité de main-d'œuvre, c'est précisément la main-d'œuvre», déclare Anas Abou Jieb, experte en technologie de l'habillement à la Chambre d'industrie de Damas (DCI). Les travailleurs, généralement des femmes, viennent pour la plupart de zones rurales proches des grandes villes et n'ont qu'un bagage très limité en termes d'éducation formelle. Les entreprises sont tenues de respecter les normes de qualité rigoureuses exigées pour l'exportation, mais le personnel est peu productif et éprouve beaucoup de difficultés à comprendre les procédures complexes associées, par exemple, à la certification ISO. Face à la difficulté de trouver des superviseurs, beaucoup d'entreprises ont décidé de créer leur propre département de formation et tentent de combler cette lacune en recourant à la promotion interne.

Mondialisation et climat économique en Syrie

Comme d'autres pays de la région, la Syrie souhaite redynamiser son économie et participer davantage au commerce international. Le gouvernement négocie depuis plusieurs années un accord d'association avec l'Union européenne. La démarche s'inscrit dans le cadre d'un accord de libre échange plus large, visant à réduire les barrières tarifaires et à favoriser l'intégration économique entre l'Union européenne et neuf ⁽⁴⁾ pays du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord à l'horizon 2010. Les négociations entre l'UE et la Syrie ont été longues et souvent bloquées par des questions politiques, mais l'accord pourrait être signé prochainement.

La Syrie a déjà entrepris d'intensifier ses échanges avec d'autres pays arabes en signant avec eux des accords de libre échange, tels que celui conclu avec la Jordanie en octobre 2001. Une part importante des échanges commerciaux interarabes restent cependant problématiques, en dépit de l'abaissement des obstacles régionaux aux échanges. L'ouverture au commerce avec l'UE marquerait définitivement, pour l'industrie syrienne, le passage d'un environnement relativement protégé à un environnement beaucoup plus concurrentiel. Cependant, faute d'une préparation suffisante, cette suppression des barrières commerciales pourrait avoir des effets désastreux sur les producteurs du pays. Ici encore, le gouvernement prend, depuis les années 1990, des mesures visant à réformer l'économie nationale, mais les changements ont été limités et la Syrie reste, aujourd'hui encore, un pays où il n'est guère facile de gérer une entreprise ⁽⁵⁾.

Les difficultés rencontrées par les hommes d'affaires en Syrie sont de plusieurs ordres: bureaucratie excessive, restrictions imposées au commerce international, forte intervention du gouvernement sur le marché du travail et inadéquation du secteur financier. Il faut, selon un récent rapport du SEBC (*Syrian-European Business Centre*) plus d'un an pour créer une entreprise en Syrie, et les investisseurs doivent accomplir personnellement toutes les formalités. Des droits sont prélevés sur toute une série d'importations et les procédures de dédouanement peuvent être longues. La prépondérance du secteur public et le niveau élevé de protection des travailleurs sont à l'origine d'une grande rigidité du marché de l'emploi. Dans le secteur privé lui-même, il est fréquent que le gouvernement intervienne dans la fixation des salaires et impose des augmentations générales qui ne reposent pas nécessairement sur une hausse de la productivité. Enfin, le système bancaire syrien est désuet et inefficace, ce qui ne facilite guère la mobilisation de capitaux. Ce secteur devrait toutefois connaître une

(4) Il s'agit des pays suivants: Algérie, Égypte, Israël, Jordanie, Liban, Maroc, Autorités palestiniennes, Syrie et Tunisie.

(5) Le classement mondial des pays les plus propices au développement d'activités économiques (*Global Business Environment Ranking*), qui couvre 60 pays et utilise toute une série d'indicateurs pour évaluer l'environnement des affaires, n'accorde qu'une note très faible à la Syrie, si l'on en croit la feuille de route de l'investisseur en Syrie du SEBC (*Syrian-European Business Centre*).

amélioration sous peu, le gouvernement ayant récemment autorisé trois banques privées étrangères à s'implanter en Syrie.

La fiscalité est sans doute le domaine où les progrès ont été les plus frappants. Le régime punitif antérieurement appliqué, qui prévoyait un taux d'imposition des bénéficiaires pouvant atteindre 63 %, a été réformé par la loi n° 24, entrée en vigueur en 2003. Cet acte législatif réduit l'impôt sur les bénéficiaires à 37 %, et les entreprises qui effectuent une émission publique de leurs actions peuvent bénéficier du taux le plus bas, à savoir 20 %. Les entreprises syriennes sont désormais soumises à des taux d'imposition similaires à ceux qui sont appliqués à leurs homologues en Turquie (30 %), en Jordanie (25 à 35 %) et en Égypte (35 %) ⁽⁶⁾.

Le programme d'apprentissage

Le programme d'apprentissage vise à montrer de quelle manière un contenu pragmatique et pertinent peut être intégré à la FEP en Syrie tout en instaurant, parallèlement, la pratique d'un dialogue social. L'idée est née lors d'un atelier organisé par l'ETF à Damas en février 2000. Conscient de l'incapacité du système syrien de formation professionnelle de doter les diplômés des qualifications réclamées sur le marché du travail, Hatem Al-Homsi, vice-ministre de l'éducation à l'époque, a demandé l'aide de l'ETF pour remédier à cette situation. Il a convaincu un groupe d'industriels syriens de participer au projet et un programme pilote a commencé à prendre forme.

La participation de l'ETF a officiellement débuté une année plus tard, c'est-à-dire en janvier 2001, sous la forme d'un apport de compétences en matière de réforme des systèmes FEP et d'une contribution de 600 000 euros dans le cadre d'un programme de trois ans. La Fondation s'est fixé un double objectif au départ: premièrement, adapter le système syrien de FEP aux besoins du marché du travail en associant les employeurs à la conception et à l'organisation de la formation professionnelle et, en second lieu, doter un certain nombre d'interlocuteurs du savoir-faire nécessaire pour gérer un programme pilote reposant sur des bases saines et pouvant former plusieurs centaines d'apprentis en trois ans.

Le projet a connu des débuts précaires et son bon déroulement était, aux yeux de certains, loin d'être gagné. Karl-Axel Skjolstrup a commencé à y participer en 2001 en qualité d'expert ETF en matière de politique de réforme de l'enseignement et la formation professionnels. «J'ai rencontré, sur le terrain, une poignée d'industriels qui voulaient réaliser de grandes choses, mais qui n'étaient pas convaincus d'avoir l'influence politique suffisante pour y parvenir», déclare-t-il.

Les Syriens avaient déjà acquis l'expérience du système dual allemand, qui prévoit que les apprenants divisent leur temps hebdomadaire entre des cours dans un centre de formation et un stage en entreprise, grâce à un

⁽⁶⁾ Selon *Emerging Syria 2005*, Oxford Business Group.

projet pilote organisé depuis le début des années 1990 avec un établissement de FEP de Damas. L'ETF a gardé cet antécédent à l'esprit lorsqu'elle a participé à l'élaboration d'un programme pilote de formation dispensé à la fois en milieu scolaire et professionnel et adapté au contexte syrien. Il a été décidé de le concentrer, dans un premier temps, sur Damas et sur quatre secteurs: la confection de prêt-à-porter et trois activités plus techniques, à savoir l'automatisation, la fabrication de moules et la maintenance mécanique.

En septembre 2001, la phase opérationnelle du projet a démarré avec 82 apprentis, qui ont entamé leur formation dans l'un des trois centres situés à Damas – le collège Adnan Merdan, le collège Dommer et le Troisième institut intermédiaire – et dans l'une des 19 entreprises publiques ou privées participantes. Les étudiants passaient quatre jours par semaine au centre de formation et deux jours en entreprise, et conservaient leur statut officiel d'étudiants. En 2003-2004, le nombre d'entreprises était passé à 34, mais le nombre d'apprentis se stabilisait à 83 par an. Au cours de l'année 2003, le programme a été étendu à Aleppo, où 110 apprentis ont été formés dans deux spécialités au collège Al-Assidi et dans 14 entreprises.

Le projet comprend trois volets: l'élaboration des cursus, la formation des enseignants et un cadre stratégique. Leur dénominateur commun est l'importance prioritaire accordée à la mise en place d'un dialogue entre les différents acteurs. La Syrie est un pays où l'État joue un rôle particulièrement prédominant, tant en matière d'éducation qu'en matière économique, et où il n'existe aucune tradition de collaboration entre le gouvernement et le secteur privé. L'ETF a estimé que la promotion du dialogue et d'une participation active des travailleurs à la conception et à l'organisation de la formation, était la voie la plus rapide vers l'amélioration de la formation et de l'enseignement professionnels en Syrie.

La responsabilité de l'ensemble du projet incombe à un comité de pilotage qui se compose de fonctionnaires du ministère de l'éducation et de représentants de l'industrie. On trouve en-dessous de ce comité, qui chapeaute les trois volets du projet, une unité «Apprentissage» créée au sein de la Chambre d'industrie de Damas pour en assurer la gestion courante. Une formation informatique et de formateur a été dispensée à des groupes mixtes comprenant des enseignants, des techniciens et des superviseurs de l'industrie. L'élaboration des cursus a également été assurée par des groupes mixtes. «Le programme a rassemblé les responsables chargés de la planification à l'échelon national, d'une part et, de l'autre, des enseignants, des membres de l'industrie et des directeurs de collèges de Damas et d'Aleppo offrant une expérience de terrain», déclare Noel Dempsey, expert de l'ETF en matière d'élaboration des cursus; «vu d'Europe, cela peut sembler mineur, mais il s'agit, dans ce pays, d'une avancée majeure».

Il a fallu, pour rendre une telle évolution possible, accroître la confiance entre les fonctionnaires de l'État et les industriels – deux mondes très différents qui n'avaient pas l'habitude de travailler ensemble. Comme le

précise Eva Jimeno-Sicilia, chef du département de l'ETF chargé de la région méditerranéenne, «il existe, en Syrie, une véritable ligne de partage – et, partant, une certaine méfiance - entre le secteur public et le secteur privé». L'un et l'autre devaient donc être disposés à renoncer à une partie de leurs prérogatives et à accepter un rôle nouveau. Le gouvernement, habitué à prendre toutes les décisions en matière de FEP, a dû accepter que les représentants de l'industrie aient leur mot à dire non seulement en ce qui concerne l'élaboration des cours, mais également en ce qui concerne l'affectation des ressources. Les industriels ont dû, pour leur part, prendre conscience que la formation fait également partie de leurs responsabilités et apprendre à recenser leurs besoins. C'est assurément la question de savoir qui était de responsable de quoi, et si chacun remplissait bien son rôle, qui a suscité les débats les plus animés lors des réunions mensuelles du comité de pilotage.

Élaboration des programmes d'enseignement

Quatre comités «cursus» ont été mis en place en mai 2001 pour s'atteler à l'élaboration des nouveaux programmes destinés aux quatre secteurs professionnels retenus pour le projet. Ils ont appliqué une conception de type modulaire et inclus des plans de formation pour ce qui concerne les stages en entreprise. Un groupe restreint d'enseignants a contribué au développement de ces nouveaux cursus en y apportant des modules de plans de leçon et de tests. Une série d'intervenants clés ont été sélectionnés et formés en 2001, y compris des responsables au niveau de l'industrie, principalement chargés des contacts entre les entreprises, les établissements scolaires et les apprentis. Ce sont également eux qui récoltent, lors de leurs visites aux entreprises, les informations de première main qui servent à la création d'une base nationale de données concernant le projet. La décision de désigner un responsable des cursus dans les écoles a été approuvée, mais cette fonction s'est avérée difficile à assurer. C'est en 2001 également qu'une unité informelle «Innovation des cursus» a été mise en place pour valoriser l'expertise acquise et contribuer au programme d'apprentissage.

Établis par un groupe comprenant à la fois des représentants des écoles et de l'industrie, parmi lesquels de nombreux ingénieurs, les cursus étaient basés sur les compétences. Certains retards dans l'installation des ateliers dans les écoles de FEP, le temps nécessaire aux enseignants pour être totalement familiarisés avec les nouveaux équipements, ainsi que certaines réticences de la part des fonctionnaires du ministère de l'éducation, font néanmoins qu'en termes d'offre concrète, le programme ne peut encore être intégralement qualifié de «basé sur les compétences». Selon N. Dempsey, «les obstacles ont été le passage de l'ancien système au nouveau et le temps nécessaire à la mise en service des équipements».

Les experts de l'ETF ont été impressionnés par l'enthousiasme avec lequel les Syriens impliqués au niveau du terrain ont réagi aux exigences du projet. Ainsi, par exemple, les intervenants appartenant à l'industrie et ceux appartenant au milieu scolaire ont parfaitement collaboré dans le cadre de l'élaboration d'un système de tests. Au fil du temps, toutefois, le projet s'est heurté à plusieurs difficultés. Le personnel opérationnel s'est plaint de structures fonctionnelles mal définies et d'un soutien insuffisant de la part de la direction. C'est ainsi que l'unité «Innovation des cursus» a fonctionné en tant qu'organisation volontaire et informelle de 2001 à 2003. En octobre 2002, les participants ont réclamé au comité de pilotage du projet la mise en place d'une structure davantage formelle, mais elle n'était pas à l'ordre du jour.

Les progrès ont également été ralentis par manque de ressources. Bien qu'une unité en charge de l'apprentissage ait été officiellement instituée en juin 2003, elle a toujours manqué d'effectifs en raison de la réticence du ministère de l'éducation d'y affecter du personnel à plein temps en complément de celui mis à disposition par la Chambre d'industrie de Damas. Le ministère n'a détaché du personnel qu'à la demande et les fonctionnaires en question ont eu tendance à faire passer leur mission en matière d'apprentissage après leurs tâches «normales». La Chambre d'industrie elle-même n'a pas recruté suffisamment d'experts dans les milieux industriels pour étayer le bon déroulement du programme. Par conséquent, le personnel en place a été débordé et le projet a pris du retard dans des domaines tels que les statistiques de base et la banque nationale de données relatives aux cursus et aux tests. L'apport de ressources telles que le transport ou les connexions Internet a également pris énormément de temps.

La question de l'indemnisation financière de l'effort investi dans le programme était également primordiale. Les enseignants ne sont pas bien payés en Syrie et la plupart d'entre eux ont un second emploi pour compléter leurs revenus. Si cette situation implique qu'un membre du corps professoral peut avoir une expérience pratique de l'industrie, elle signifie également qu'il a peu de temps à consacrer à des tâches «non essentielles». Les enseignants et les directeurs d'établissements qui ont participé au projet n'ont reçu aucune indemnité pour les heures supplémentaires qu'ils ont passées à participer à des réunions, à suivre des formations et à concevoir des programmes de cours. Rien d'étonnant, dès lors, à ce que leur motivation et leur disponibilité aient diminué au fil du temps. La lente déperdition d'experts locaux, issus des milieux industriels comme des milieux scolaires, a posé un problème général et persistant.

Formation des enseignants

Cinq programmes de formation de formateurs ont été organisés à Damas ou Aleppo entre juin 2001 et décembre 2003 et un total de 123 enseignants et instructeurs de l'industrie y ont participé. La formation portait sur des domaines tels que la conception de cours, l'analyse industrielle, l'éducation des adultes, le travail sur projet, les techniques de test et les techniques de présentation. Les formateurs ont été familiarisés avec de nouvelles méthodologies et de nouveaux matériels pédagogiques tels que les aides visuelles, les plans de leçons et les modules.

La plupart des enseignants ont réagi de manière positive à l'expérience. «En appliquant les anciennes méthodes d'enseignement, je me contentais de communiquer des informations aux étudiants. Maintenant, je peux engager la discussion avec eux pour m'assurer qu'ils ont bien compris de quoi je parle», déclare Ghoufran Bayazid, qui enseigne l'automatisation au Troisième institut intermédiaire de Damas. L'organisation des cours a veillé à ce que les participants viennent à parts égales de l'enseignement et de l'industrie, afin de faire tomber les barrières et favoriser la création de réseaux. «Ces ateliers ont été l'occasion privilégiée de susciter, de manière informelle, le dialogue entre les enseignants et les entreprises», affirme Ahmed Oyoum, conseiller en formation représentant l'industrie dans le cadre du projet.

Des mentors syriens de Damas et d'Aleppo ont été invités, dans un souci de durabilité, à former eux-mêmes des formateurs, et ils ont organisé plusieurs sessions de cours sous la supervision de l'ETF. Le soutien fourni a été dégressif: «Nous les avons évidemment beaucoup aidés lorsqu'ils donnaient leur deuxième cours mais, dès le troisième, notre apport ne représentait plus que 10 ou 20 %», précise Atef Abdel Malak, expert de l'ETF en formation des enseignants. Certains enseignants ont pu ainsi actualiser leurs compétences informatiques et techniques, tandis que d'autres avaient l'occasion d'acquérir une expérience pratique particulièrement utile en effectuant eux-mêmes un stage en entreprise.

Les centres de formation ont bénéficié de certaines rénovations grâce au projet. Le gouvernement syrien a consacré 700 000 euros environ à l'achat de nouveaux équipements scolaires. Les liens étroits noués entre les écoles et l'industrie lors des sessions de formation commune ont porté leurs fruits dans ce contexte, puisque la maquette de ligne de production installée en 2002 au collège Adnan Merdan Garment de Damas a été conçue et mise en place avec l'aide d'une entreprise de textile locale, Al-Hamaly. Une ligne modèle du même type a été installée depuis lors au collège Al-Assidi d'Aleppo.

Cadre stratégique

Ce troisième volet du projet a mobilisé beaucoup de temps et d'énergie pour aider les participants à bien préciser leurs rôles et leurs responsabilités dans le cadre du programme. Des manuels ont été rédigés à l'intention des principaux acteurs concernés, à savoir les apprentis eux-mêmes, les superviseurs des entreprises et les membres des conseils d'administration d'établissements scolaires. Des cours de gestion de base ont été organisés à l'intention des intervenants clés, portant sur des matières telles que la gestion du temps et la bureautique. En 2002, il a été décidé de créer des conseils scolaires comprenant trois membres provenant respectivement de l'enseignement, de la fonction publique et de l'industrie. Ils ont pour mission d'apporter aux écoles d'apprentissage un appui complémentaire en matière de gestion et d'offrir un moyen supplémentaire de mobiliser les entreprises. Les conseils ont tenu leurs premières réunions à la fin de 2003, après qu'un cours de formation a été organisé en novembre de la même année. Étant donné qu'il s'agit d'un élément neuf dans le système éducatif syrien, de nombreuses incertitudes subsistent quant au fonctionnement de ces conseils dans le cadre juridique en place. Ainsi, par exemple, leur création vise à donner davantage d'autonomie aux écoles, mais ces dernières ne sont pas habilitées à décider de la manière dont elles vont dépenser leur budget, étant donné que toutes les questions financières sont encore réglées au niveau central.

L'une des grandes avancées a été la publication d'un document de politique ouvrant la voie à l'instauration d'un programme national d'apprentissage – un livre vert qui devrait être adopté sous une forme législative d'ici un à deux ans. La structure prévue comprend trois éléments essentiels: un fonds d'apprentissage bénéficiant d'un financement mixte (public et privé), un secrétariat chargé de gérer le programme et un organisme spécialisé en développement des qualifications/cursus pour l'élaboration des plans de formation et des didacticiels. Tout en étant placée sous la tutelle du ministère, la structure d'apprentissage sera indépendante du système éducatif existant et jouira d'une large autonomie.

La préparation du document de politique a également été l'occasion d'un débat sur le financement d'un programme national. L'idée consiste à répartir la charge financière, le gouvernement assurant 100 % du financement au départ, mais réduisant progressivement sa participation pour parvenir à une répartition 50/50 au bout de quelques années. Cette démarche est, aux yeux de Karl-Axel Skjolstrop, expert de l'ETF en matière de conditions cadres, de bonne augure pour la viabilité du programme: «Il s'agit d'une preuve supplémentaire que les Syriens se sont appropriés le projet et qu'ils ont accepté l'idée d'une structure de gestion indépendante de l'État; ils s'orientent vers la notion de partenariat public-privé», commente-t-il.

Élargissement à Aleppo

La facilité avec laquelle le programme a été étendu à la seconde ville de Syrie, Aleppo, qui n'était pas prévue au départ, est incontestablement l'une des grandes réussites à mettre au crédit du projet. L'initiative en revient à une délégation composée de représentants de l'industrie et des autorités locales, qui a convaincu les responsables du programme de lui laisser faire un essai dans sa ville. Les travaux préparatoires, axés sur deux secteurs (manutention mécanique et confection) et basés sur les cursus déjà mis au point à Damas, ont débuté en avril 2003. Dès le mois de juillet, le collège Al-Assidi avait été converti en un institut technologique spécialisé en apprentissage et du personnel avait été nommé à cette fin. Un bureau spécial a été ouvert au sein de la Chambre d'industrie d'Aleppo. En septembre 2003, 110 apprentis ont entamé leur formation au collège Al-Assidi et dans l'une des 14 entreprises participantes.

La décision d'un démarrage à Aleppo intervenant à la fin de la contribution officielle de l'ETF, il a été décidé de prolonger cette assistance, afin de maintenir les actions de formation et d'appui en 2004. Considérant le peu de soutien et de temps dont elle a disposé pour les préparatifs en 2003, l'équipe d'Aleppo a obtenu des résultats impressionnants. Des liens de collaboration très étroits ont été établis entre les pouvoirs publics et l'industrie, alors que ce type d'initiative était sans précédent d'un côté comme de l'autre. Antun Al-Jouni, directeur de l'unité «Apprentissage» d'Aleppo, attribue ce succès au fait que les industriels locaux sont conscients de l'importance d'une bonne formation des travailleurs. «Les membres de la Chambre locale d'industrie conviennent que c'est la seule manière d'améliorer la performance industrielle d'Aleppo; vous pouvez toujours acheter des machines, mais vous ne pouvez acheter de bons travailleurs», affirme-t-il.

L'avenir

Des délégués de la troisième ville de Syrie, Homs, ont participé à des activités de formation en 2004 et s'apprêtaient à former leur premier contingent d'apprentis en septembre 2005. Des discussions sont également en cours en vue d'un démarrage du programme à Latakia. À Aleppo, les partenaires sociaux ont défini une série d'objectifs précis en vue de l'introduction de secteurs supplémentaires et de l'augmentation du nombre d'apprenants. L'inclusion des métiers de la fonderie était prévue à Aleppo dès septembre 2005 et l'élargissement du programme au secteur du tourisme est à l'étude. Les partenaires sociaux sont également résolus à faire passer le pourcentage d'apprentis, qui représente actuellement 4,5 % de l'ensemble des élèves de la filière FEP à Aleppo, à 10 % au moins d'ici à 2010.

Une autre bonne nouvelle a été annoncée pour l'ensemble du projet, à savoir la décision de la Commission européenne de consacrer 21 millions d'euros au financement d'un programme beaucoup plus ambitieux de restructuration générale du système syrien de formation et d'enseignement professionnels. Ce projet *Meda* intitulé «Modernisation du système FEP en Syrie» a démarré en septembre 2004 pour une période de quatre ans et devrait s'attacher plus particulièrement au resserrement des liens entre la formation professionnelle et le marché du travail. Le programme d'apprentissage continuera de s'inscrire dans cette initiative élargie et trois écoles d'apprentissage – deux à Damas et une à Aleppo – ont été sélectionnées pour faire partie d'un groupe de 16 écoles appelées à bénéficier d'une importante modernisation.

L'ETF apporte actuellement son soutien à la Commission européenne pour la phase de financement et de lancement de ce nouveau projet. La prolongation de la contribution de la Fondation au programme d'apprentissage d'Aleppo est envisagée comme un moyen de maintenir la dynamique de réforme et d'ouvrir la voie au projet *Meda*.

Conclusions

Le programme d'apprentissage a enregistré des succès notoires au cours des trois dernières années, mais il s'est également heurté à un certain nombre de difficultés – et la problématique de la gestion n'a certainement pas été la moindre. Une contradiction a souvent été relevée entre l'esprit du programme, qui met l'accent sur la décentralisation et sur la création de partenariats entre le secteur public et le privé, et la manière très centralisée dont il a été géré par le ministère. Les conditions de travail, au sein du ministère en particulier, n'étaient pas de nature à faciliter la mise en œuvre du projet. Le comité de pilotage du projet manquait d'orientations et ne s'est pas suffisamment concentré sur les problèmes de gestion courante et d'exécution. Certaines personnes affectées au projet n'avaient qu'une d'expérience très limitée des questions d'apprentissage. Autant de carences de gestion qui, associées au manque de ressources, font que l'unité en charge de l'apprentissage n'a pas toujours eu l'efficacité escomptée.

Le manque d'expérience de la Syrie à l'égard de ce type de projet, conjugué à une certaine réticence au changement, explique que les résultats se soient souvent fait attendre. «Nous ne nous contentons pas de mettre en place un système de formation alternée: nous faisons évoluer les attitudes au niveau de la Chambre d'industrie de Damas, du ministère, des écoles et même des étudiants, explique Haytham Al-Yafi, industriel membre du comité de pilotage; vous devez comprendre que ces habitudes sont ancrées depuis 30 ou 40 ans et qu'on essaie soudain de les changer en trois ans à peine».

La question des ressources a été une préoccupation constante. Il est arrivé trop souvent que l'on demande à un effectif insuffisant d'assumer un nombre excessif de tâches, ce qui a eu pour effet que certaines parties du projet ont été retardées, ou qu'elles n'ont été réalisées qu'à moitié. Les intervenants dans les écoles et dans les entreprises n'ont reçu aucune indemnité financière pour toutes les heures supplémentaires qu'ils ont prestées dans le cadre du projet. Par ailleurs, rien ou presque n'a été prévu en matière de transport pour permettre aux chefs d'établissements ou aux responsables industriels de la formation d'exécuter efficacement leur mission dans une ville aussi étendue que Damas. Le personnel n'était guère motivé, dans un tel climat, à assumer de nouvelles responsabilités – et le risque de démotivation était réel.

Du côté positif ⁽⁷⁾, un travail considérable a été réalisé et beaucoup d'organisations et de personnes en ont bénéficié. Le nombre de participants, en termes tant d'entreprises que d'apprentis, est récapitulé ci-après.

Tableau 1.

DAMAS

	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
Nombre d'entreprises participantes (*)	19	24	32	34
Fabrication de moules	10	8	6	7
Automatisation	6	8	13	5
Manutention mécanique	4	6	11	7
Prêt-à-porter	5	8	8	7
Nombre de nouveaux apprentis	82	84	150	83
Fabrication de moules	17	16	13	11
Automatisation	12	18	40	17
Manutention mécanique	11	18	35	16
Prêt-à-porter	42	32	62	39

(*) Le nombre total d'entreprises ne correspond pas à la ventilation par secteur d'activité, étant donné que certaines entreprises participent à plusieurs secteurs et que toutes n'ont pas pris de nouveaux apprentis chaque année (pas en 2003-2004, par exemple).

Tableau 2.

ALEPPO

	2003/04
Nombre d'entreprises participantes	14
Manutention mécanique	7
Prêt-à-porter	7
Nombre de nouveaux apprentis	110
Manutention mécanique	52
Prêt-à-porter	68

⁽⁷⁾ L'ensemble des projets de l'ETF en Syrie doivent faire l'objet d'une évaluation externe en 2005. Dans l'attente d'une évaluation officielle, tout jugement quant au succès ou à l'échec d'un programme d'apprentissage ne peut se fonder que sur le retour informel d'informations de la part des parties prenantes et des experts de l'ETF et sur les résultats concrètement obtenus.

Les cursus ont été réaménagés dans les quatre secteurs pilotes et des procédures ont été instaurées en vue d'en actualiser les approches pédagogiques. Des manuels ont été rédigés à l'intention des principales parties prenantes du projet. Un système pilote de test et de certification a été développé et lui-même testé en janvier 2004. Le manque d'engagement au niveau du ministère de l'éducation n'a cependant pas encore permis d'en généraliser l'application.

Des enseignants, des superviseurs, des fonctionnaires et des administrateurs d'établissements scolaires ont bénéficié de formations dans des domaines tels que les technologies de l'information, la gestion et les aptitudes pédagogiques. Un total de 123 personnes (enseignants, formateurs et superviseurs) ont suivi les cinq sessions de formation organisées entre juin 2001 et décembre 2003. D'autres sessions ont été organisées en 2004, à Aleppo principalement. Cinq mentors syriens ont suivi un cours de formation de formateurs et ont organisé, à leur tour, plusieurs cours. Un total de 26 enseignants et formateurs industriels ont suivi des cours sur les TIC et 53 personnes ont achevé l'une des trois formations techniques (science des fluides, par exemple).

Le volet «cadre stratégique» du projet a conduit à la mise en place d'une structure de gestion clairement définie, qui devrait jeter des fondements solides pour l'avenir. Il reste encore beaucoup à accomplir, mais les huit cours de formation à la gestion déjà organisés ont renforcé la capacité de gestion et de coopération des différents groupes de parties prenantes.

Dans une perspective plus large, l'ETF et ses partenaires syriens ont montré qu'il est possible de mettre en place et de tester un programme d'apprentissage impliquant des entreprises et des écoles en trois ans à peine. Un avant-projet de lancement d'un programme national a en outre été développé et le débat sur son financement est d'ores et déjà en cours. Enfin, le projet a permis à l'UE de déterminer dans quelle mesure le système FEP syrien était prêt à un remaniement global. La décision de l'UE d'apporter son soutien à des réformes de beaucoup plus grande envergure en Syrie repose notamment sur le succès remporté par le programme d'apprentissage.

Autrement dit, en dépit de toutes ses lacunes et imperfections, ce modeste projet pilote fait bouger les choses à plus grande échelle. Sa contribution majeure réside sans doute dans l'initiation d'un processus de dialogue social entre le gouvernement et les employeurs. Le projet est parvenu à jeter des ponts à tous les niveaux: entre les enseignants et les superviseurs des entreprises, entre les directeurs d'établissements scolaires et les dirigeants d'entreprises industrielles, entre le ministère et la Chambre d'industrie. Le dialogue vient à peine de commencer et doit encore engendrer les changements indispensables au niveau de la culture de gestion. L'engagement manifesté par le gouvernement et l'industrie à l'égard du programme d'apprentissage après l'échéance de la période d'assistance de l'ETF permet de penser que le processus de changement va se poursuivre. L'industriel Haytham Al-Yafi considère que ce processus n'en est qu'à ses balbutiements, mais qu'il va aboutir. «La plus grande vic-

toire est le fait que le gouvernement reconnaisse que le secteur privé est un partenaire social de premier plan, qui peut contribuer à améliorer le résultat d'un projet tel que celui-ci, déclare-t-il. L'ETF a été pour nous le catalyseur d'une évolution fondamentale de l'opinion à l'égard du partenariat entre le public et le privé.»

Enseignants

Les enseignants acquièrent une expérience industrielle

Mazen Kiddo dirige le centre Dommer de technologie, nouvelle école de formation et d'enseignement professionnels située à la périphérie de Damas. Enseignant de disciplines techniques depuis douze ans, il conjugait jusqu'à récemment son travail dans l'éducation avec un second emploi dans l'industrie. Le grand avantage du programme d'apprentissage est, aux yeux de Kiddo, la possibilité qu'il offre aux enseignants comme aux apprenants d'acquérir une expérience pratique. «Les enseignants ont besoin d'une véritable expérience industrielle, affirme-t-il; à l'heure actuelle, un ingénieur peut enseigner le meulage sans l'avoir jamais pratiqué».

Lila Al-Jabr est professeur au collège Adnan Merdan, spécialisée en confection, dont la moitié du corps enseignant a suivi une formation dans le cadre du projet. Comme beaucoup de ses collègues, Al-Jabr avait appris à enseigner la couture domestique, plutôt que la couture industrielle, et elle était peu familiarisée avec les machines et les processus de la confection industrielle. Elle a passé une semaine de formation dans l'atelier d'une entreprise qui fabrique des vêtements pour Adidas. «J'ai appris à connaître les techniques de la ligne de production de T-shirts et de pantalons et j'ai acquis toute une série de compétences que je vais pouvoir transmettre à mon tour», déclare-t-elle ⁽⁸⁾.

Apprentis

L'apprentissage fait grandir plus vite

Lina Tormeh, responsable du programme d'enseignement du Troisième institut intermédiaire, constate la forte différence que le programme d'apprentissage a fait naître chez les élèves: «Ils savent comment dialoguer avec nous et nous pouvons compter bien davantage sur eux que sur d'autres élèves de leur âge. Le programme est vraiment bénéfique pour les jeunes, qui deviennent plus autonomes; il les fait grandir plus vite.» Les apprentis, généralement âgés de 16 à 20 ans, passent quatre jours par semaine dans un établissement de formation professionnelle et deux jours en entreprise. Ils reçoivent un salaire minimum de 10 à 14 dollars par mois et beaucoup d'entre eux ont la possibilité de travailler à temps plein dans l'entreprise pen-

⁽⁸⁾ Toutes les interviews ont été réalisées par l'auteur à Damas (Syrie) en décembre 2002.

dant les vacances d'été. Chaque apprenti est confié à un superviseur, qui est chargé de sa formation et de son bien-être dans l'entreprise.

Quels que soient les efforts déployés par tous les intéressés, entrer pour la première fois dans une entreprise reste un choc pour beaucoup de jeunes Syriens: «Le premier jour, je n'étais pas à l'aise. Les travailleurs pensaient que nous faisons l'école buissonnière, se rappelle Ahmed Yasser, apprenti en deuxième année de confection. Mais quand la glace a été rompue, il est devenu très facile de s'entendre avec eux et ils nous ont beaucoup appris.» Hala Ali, également élève en confection, approuve: «À la maison, nous sommes gâtés, nous ne devons rien faire. Alors l'obligation de travailler a d'abord été un choc, mais nous nous sommes rapidement habitués», déclare-t-elle.

Agents de formation

Une excellente courbe d'apprentissage pour tous

Kawkab Al-Aboud est, avec Mustafa Kazziha, responsable des ressources humaines, l'un des piliers du programme d'apprentissage. Elle y travaille depuis 2000, après dix années d'expérience dans un atelier de confection de vêtements pour Adidas. En sa qualité d'agent de formation, elle occupe diverses fonctions au niveau de la Chambre d'industrie dans le cadre du programme: «J'ai commencé par passer un an dans le collège spécialisé en confection pour familiariser les enseignants avec le secteur. J'ai élaboré des cours à l'intention de ces enseignants, afin de leur apprendre comment fonctionnent les machines et comment donner des indications pratiques aux apprentis. J'ai également organisé des visites en entreprise pour qu'ils voient comment le travail est réellement effectué», dit-elle. Elle a également conçu un cours de deux semaines et des cursus pour les différents secteurs; elle a réalisé en deux mois à peine un journal de bord à l'intention des apprentis en confection. «Nous avons rédigé le journal de bord en arabe et en anglais, précise-t-elle, pour aider l'élève à acquérir des notions d'anglais – et je dois reconnaître que j'ai moi-même amélioré ma connaissance de cette langue à cette occasion.»

L'une des spécificités du programme est l'excellente courbe d'apprentissage dont il fait bénéficier tous les intervenants, et non uniquement les apprentis. Al-Aboud se réjouit d'avoir acquis des compétences supplémentaires et d'avoir noué de nouveaux contacts grâce à son emploi: «Je dispose désormais d'énormément d'informations concernant le secteur; j'ai travaillé dans une même entreprise pendant dix ans, et maintenant j'en visite régulièrement dix différentes», dit-elle. Le seul regret d'Al-Aboud est qu'il y a souvent trop à faire, même si ses journées de travail durent souvent 12 à 14 heures. «Cette fonction m'a permis de rencontrer toutes sortes de gens; je m'entretiens avec les ouvriers, les superviseurs, les patrons et les élèves. Je suis très heureuse, mais également très fatiguée», conclut-elle.

Superviseurs

Les diplômés du programme sont recherchés par les entreprises

Muhammad Ali, directeur de production de la société de confection Habitech, est convaincu que le futur programme d'apprentissage va lui faciliter considérablement la vie. Son entreprise, qui exporte 90 % de sa production vers l'Europe et l'Amérique du Nord, souffre d'une pénurie de travailleurs qualifiés. «Les membres de notre personnel viennent, pour la plupart, de villages; leur niveau d'instruction n'étant pas très élevé, il n'est guère aisé de leur faire comprendre des réglementations aussi complexes que celles qui sont liées à l'ISO 1400», indique-t-il. Muhammad Ali occupe actuellement 15 apprentis et observe une différence entre eux et ses ouvriers. «Les élèves m'écoutent plus attentivement et manifestent davantage d'intérêt que mes ouvriers, parce qu'ils veulent réellement apprendre», affirme-t-il. Il a l'intention d'engager plusieurs apprentis à l'issue de leur formation, et espère l'expansion du programme d'apprentissage. « S'il s'étend, précise-t-il, je pourrai exiger de toute personne que j'embauche qu'elle l'ait suivi». ■

Bibliographie

- Fondation européenne pour la formation. *Innovative practices in teacher and trainer training in Syria*. Turin: ETF, 2003. Disponible sur Internet: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/0BB3FFA232BAC3FCC125701F004CEC8D/\\$File/MED_TTT_Syria_03_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/0BB3FFA232BAC3FCC125701F004CEC8D/$File/MED_TTT_Syria_03_EN.pdf) [situation au 7.11.2005].
- Fondation européenne pour la formation. *Innovative practices in teacher and trainer training in the Mashrek region*. Turin: ETF, 2003. Disponible sur Internet: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/BBBE2DC6AD29A579C125701F004CF73B/\\$File/MEDA_TTT_InnovativePracticesInMashrek_03_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/BBBE2DC6AD29A579C125701F004CF73B/$File/MEDA_TTT_InnovativePracticesInMashrek_03_EN.pdf) [situation au 7.11.2005].
- Fondation européenne pour la formation. *Structures and mechanisms for information and needs forecast on training, qualification and employment: the observatory function in Egypt, Lebanon, Jordan and Syria*, Turin: ETF, 2003. Disponible sur Internet: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/A06ED415F00469C1C1257015004D08DD/\\$File/ME-DA_ObsFunctionMashrek_03_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/A06ED415F00469C1C1257015004D08DD/$File/ME-DA_ObsFunctionMashrek_03_EN.pdf) [situation au 7.11.2005].
- Fondation européenne pour la formation. *Structures and mechanisms for information and needs forecast on training qualification and employment: the observatory function in Syria*. Turin: ETF, 2002. Disponible sur Internet: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/1B38056AABF4D949C1257015004ACAB3/\\$File/MED_OBS_SYRIA_02_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/1B38056AABF4D949C1257015004ACAB3/$File/MED_OBS_SYRIA_02_EN.pdf) [situation au 7.11.2005].
- Fondation européenne pour la formation. *Modernisation of vocational education and training in Syria*. Turin: ETF, 2003. (EU Project Identification Report).
- Formation européenne pour la formation. *ETF Yearbook 2004: learning matters*. Turin: ETF, 2004. Disponible sur Internet: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/975CC2E6181C6377C1257038002BF14F/\\$File/ECU_Yearbook_04_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/975CC2E6181C6377C1257038002BF14F/$File/ECU_Yearbook_04_EN.pdf) [situation au 7.11.2005].
- Oxford Business Group. *Emerging Syria 2005*. Londres: Oxford Business Group, 2004.

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

Adult learning in the digital age: information technology and the learning society / Neil Selwyn, Stephen Gorard, John Furlong
[L'éducation des adultes à l'âge numérique: les technologies de l'information et la société apprenante]

London: Routledge, 2006, 224 p.
ISBN 0415356997

L'utilisation des technologies dans la formation est un atout essentiel pour mieux qualifier la force de travail et accroître l'autonomie des citoyens, en offrant des possibilités à ceux qui autrement seraient exclus. Partout dans le monde, les gouvernements ont fixé des objectifs et conçu des politiques visant à aider les adultes à utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans leur formation, leur travail et leur vie quotidienne. Cet ouvrage éclairant et d'un style amène nous informe sur la manière dont les adultes interagissent, en ce 21^e siècle, avec les TIC pour se former, aussi bien chez eux qu'au travail ou au sein de collectivités plus larges. En se basant sur l'un des premiers projets de recherche universitaire de grande envergure sur ce sujet, les auteurs présentent les résultats, riches et détaillés, de leur investigation afin d'en faire ressortir quelques recommandations pratiques relatives à l'utilisation des nouvelles technologies dans la société apprenante et nous invitent à réfléchir sur les thèmes suivants: pourquoi considérons-nous que les TIC ont un effet favorable sur l'éducation des adultes? Quels sont les points faibles et les limites des applications TIC dans l'éducation des adultes? Comment devient-on apprenant tout au long de sa vie? Quelles sont les applications effectives des TIC dans les foyers, au travail et dans les communautés? Quelles sont les autres dimensions sociales, économiques, culturelles et politiques de l'âge de l'information et de la société apprenante? Cet ouvrage n'évade aucune question cruciale et s'efforce d'apporter un éclairage rationnel et empirique au débat actuel, notamment en soulignant les aspects chaotiques de la société apprenante et de la rhétorique du *e-learning*, en illustrant la situation de ceux qui sont exclus de la société apprenante et en présentant une série de recommandations fortes et sans complaisance à l'intention des praticiens, des décideurs, des responsables politiques, mais aussi des chercheurs et des étudiants.

A common European framework for teachers' professional profile in ICT for education / Vittorio Midoro (dir.)

[Un Cadre commun européen pour un profil professionnel de l'enseignant intégrant les utilisations pédagogiques des TIC]

Ortona: Edizioni Menabo, 2005, 159 p.
ISBN 88-86396-98-8

Cette publication est l'un des aboutissements du projet *uTeacher* qui s'est déroulé de décembre 2003 à juin 2005 dans le cadre de l'Initiative *e-learning*. Ce projet visait à élucider et à définir le profil professionnel de l'enseignant confronté aux défis posés par la société de la connaissance et par les TIC dans les établissements scolaires. Ce profil est décrit dans le Cadre commun européen pour un profil professionnel de l'enseignant intégrant les utilisations pédagogiques des TIC, qui fait l'objet de l'ouvrage. Ce cadre commun peut être considéré comme un outil pour l'échange et le transfert d'expériences lors de la formation initiale des enseignants en Europe, mais aussi tout au long de leur formation professionnelle continue. Cet ouvrage est le fruit d'un travail de coopération entre les partenaires du projet *uTeacher* et le réseau d'experts européens mis en place dans le cadre de ce projet.

<http://ulearn.itd.ge.cnr.it/uteacher/docs/book2final.pdf>

Competing for global talent / Christiane Kuptsch et Pang Eng Fong (dir.)

[Les compétences mondialisées en concurrence]

International Institute for Labour Studies – IILS.
Genève: OIT, 2006, 286 p.
ISBN 92-9014-776-8

Les compétences mondialisées n'ont jamais été aussi mobiles, ni autant recherchées qu'aujourd'hui. Phénomène complexe prenant des formes diverses, la mobilité des personnes qualifiées concerne aussi bien les migrants traversant les frontières pour un séjour temporaire ou définitif que les étudiants qui cherchent à se diplômer et à déployer leurs compétences à l'étranger. Les pays qui attirent les compétences mondialisées voient croître les capacités de leurs ressources humaines et technologiques et sont donc nombreux, depuis dix ans, à s'être ouverts à cette croissance par la migration. Cet ouvrage réunit des articles généraux et théoriques sur la mobilité des compétences, ainsi que sur l'expérience de pays comme l'Australie, l'Inde, le Japon, Singapour, le Royaume-Uni et les États-Unis. L'ouvrage traite également des enjeux que représente l'intensification de la mobilité dans un monde où la mondialisation et la localisation des compétences vont de pair.

<http://www.ilo.org/public/english/bureau/inst/download/competing.pdf>

La cyberformation dans l'enseignement supérieur: état des lieux

Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement – CERI

Paris: OCDE, 2005, 289 p.

Avec la fin du boom de la «nouvelle économie», en 2000, l'enthousiasme autour de la cyberformation a laissé place au scepticisme. Mais dans les faits, où en sommes-nous? Pourquoi et comment différents types d'établissements d'enseignement supérieur s'engagent-ils dans la cyberformation? Selon eux, quels sont les impacts pédagogiques de la cyberformation dans ses différentes formes, et quel en est le coût? Quelles peuvent être les implications de la cyberformation sur le recrutement et la formation du personnel enseignant? Cet ouvrage tente de répondre entre autres à ces questions. L'étude se fonde sur une étude qualitative menée par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE sur les pratiques et stratégies mises en place par 19 établissements d'enseignement supérieur originaires de 11 pays membres de l'OCDE – Allemagne, Australie, Canada, Espagne, États-Unis, France, Japon, Mexique, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni et Suisse – et de 2 pays non membres – le Brésil et la Thaïlande. Cette étude qualitative est complétée par les résultats d'une étude quantitative sur la cyberformation dans l'enseignement supérieur réalisée par l'*Observatory on Borderless Higher Education* (OBHE) dans certains pays du *Commonwealth*.

Human resource development in the public sector: the case of health and social care / by James Stewart et Sally Sambrook.**[Le développement des ressources humaines dans le secteur public: l'exemple des soins de santé et des services sociaux]**

London: Routledge, 2006, 288 p.

Routledge Studies in Human Resource Development

ISBN 0-415-39410-4

Partout dans le monde, et notamment en Europe, les pays s'efforcent d'élaborer des politiques sociales et de santé permettant de répondre au défi mondial d'un accroissement de la demande et d'un essoufflement de l'offre dû au vieillissement des populations, aux nouvelles technologies et au caractère limité des ressources disponibles (financières et humaines). Cet ouvrage décrit quelques exemples de développement des ressources humaines dans le secteur de la santé et des services sociaux en France, en Irlande, aux Pays-Bas, en Roumanie, en Russie, au Royaume-Uni et aux États-Unis. Il s'agit donc d'un ouvrage de portée et d'envergure européennes et internationales.

**Labour supply and incentives to work in Europe / Ramón Gómez-Salvado (dir.)
[L'offre de main-d'œuvre et les incitations au travail en Europe]**

Cheltenham: Edward Elgar, 2005, 424 p.
ISBN 1 84542 129 9

Cette publication souligne l'évolution récente de l'offre de main-d'œuvre en Europe et évalue avec précision ses liens avec les politiques économiques et les institutions du marché de l'emploi. Malgré les transformations majeures qu'a connues l'offre de main-d'œuvre depuis quelques décennies, aucune étude approfondie n'avait encore été consacrée aux relations entre l'offre de main-d'œuvre et les institutions du marché de l'emploi dans une perspective macro. Les auteurs, issus de différents domaines de recherche et horizons, étudient l'offre de main-d'œuvre sous divers aspects, tels que les incitations au travail, les facteurs du taux d'activité et les nouvelles formes de relations professionnelles. Chacun des chapitres thématiques spécialement rédigés pour ce recueil est suivi par un chapitre de discussion. L'ouvrage s'achève sur un examen fort intéressant de l'offre de main-d'œuvre dans l'Europe élargie. Sommaire: Introduction. Première Partie: Les incitations au travail. 1. Un modèle explicatif portant sur le rapport entre population sans emploi et pression salariale. 2. L'impact de la fiscalité sur l'activité professionnelle, la composition industrielle et la taille de l'économie parallèle: les enseignements d'une comparaison entre pays riches. Deuxième Partie: Facteurs influençant le taux d'activité. 3. Évolution de l'emploi des mères de famille en Grande-Bretagne, aux États-Unis et en Suède. 4. Le temps de travail féminin en Allemagne: le rôle du congé parental. 5. Les facteurs déterminant le taux d'activité dans l'Union européenne. 6. Incitations à l'embauche et taux d'activité en Italie. Troisième Partie: Les nouvelles formes de relations professionnelles. 7. Évolutions récentes du travail à temps partiel dans les pays de l'UE: tendances et politiques. 8. Adapter rapidement la main d'œuvre aux emplois disponibles: le dispositif des contrats à durée déterminée.

Learning while working in small companies: comparative analysis of experiences drawn from England, Germany, Greece, Italy, Portugal and Spain / Alan Brown (dir.)

[Se former en travaillant dans des petites entreprises: une analyse comparative des expériences menées en Angleterre, en Allemagne, en Grèce, en Italie, au Portugal et en Espagne]

Warwick: SKOPE, 2005, 156 p.
SKOPE, Warwick Business School, University of Warwick, Coventry, CV4 7A, Tél.: (44-2476) 524694, Fax (44-2457) 572855, E-mail: skopeac@wbs.warwick.ac.uk

Ce rapport comporte trois parties. La première est consacrée aux données émanant des six pays sur différentes questions relatives à la formation, au travail et au développement dans les PME. La deuxième présente les résultats techniques directement inspirés du modèle *Interdisciplinary, Se-*

quential-Specificity, Time-Allocation, Life-Span (ISSTAL: spécificité séquentielle et interdisciplinaire, partage du temps, longévité) et montre que ce modèle, après quelques modifications, peut servir de cadre théorique pour étudier et analyser les relations entre les traits personnels et organisationnels et le niveau de participation des agents techniques à des activités de formation. La troisième partie examine les résultats d'une recherche sur la participation à la formation et à l'enseignement professionnels continus, avec pour finalité d'analyser ses conséquences sur les politiques, les pratiques et la recherche.

Longitudinal studies for education report: European and North American examples / Cornelia Kristen [et al.]

[Études longitudinales pour le rapport sur l'éducation: exemples en Europe et en Amérique du Nord]

Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF
Berlin: BMBF, 2005, 92 p.
(Educational reform ; 10)

Ce rapport d'experts présente un choix d'études longitudinales sur le déroulement de la scolarité dans plusieurs pays européens et en Amérique du Nord, dont certaines portent sur plusieurs décennies. Ces études considèrent les étapes cruciales du parcours éducatif des enfants, des adolescents et des jeunes adultes. L'étude contient en outre une révision systématique des principales études longitudinales sur le déroulement de la scolarité dans différents pays. Les auteurs expliquent comment utiliser ces programmes dans les différents processus d'élaboration de rapports relatifs à l'éducation nationale. Des conclusions en sont tirées aux fins d'une étude longitudinale sur le déroulement de la scolarité, qui doit s'effectuer en Allemagne.

www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_10_eng.pdf

Policy instruments to foster training of the employed: final report lifelong learning.

[Instruments politiques pour soutenir la formation des personnes en emploi: rapport final sur l'éducation et la formation tout au long de la vie]

Zoetermeer: EIM Business and Policy Research, 2005, 133 p.

Ce rapport est structuré comme suit: le chapitre 2 sur la «Participation à la formation suivant les pays» et le chapitre 3, sur «L'impact de la formation des travailleurs» s'efforcent de répondre aux trois premières questions soulevées dans cette étude, à savoir: que nous disent les données comparatives européennes sur l'investissement dans les formations organisées par les employeurs? Que ressort-il de l'examen des données comparables européennes sur l'investissement dans les formations organisées par les employeurs et les données comparables d'autres pays membres de l'OC-

DE sur le même thème? Que savons-nous de l'impact des formations organisées par les employeurs sur les performances des entreprises et sur le déroulement de carrière des salariés? Le chapitre 4, intitulé «Mesures visant à promouvoir la formation des salariés», examine les résultats obtenus par rapport aux questions suivantes, notamment: quels instruments et quelles mesures incitatives ont-ils été identifiés pour encourager la formation des salariés? Quelles informations pertinentes peuvent-elles être réunies concernant ces instruments et ces mesures incitatives? Le chapitre 5, «Les facteurs de réussite», examine encore d'autres questions et présente dans son annexe III des exemples de profils et de bonnes pratiques. La chapitre s'achève sur quelques conclusions générales et recommandations sur les politiques à mener. Quels critères utiliser pour reconnaître les bonnes pratiques? Quelles bonnes pratiques choisir? Jusqu'à quel point les politiques mises en œuvre ont-elles réussi à susciter de l'intérêt (mobilisation)? Comment définir les bonnes pratiques? En quoi les bonnes pratiques se distinguent-elles des autres pratiques?

Silent revolution: the Impact of the Internet on careers guidance / Leonardo Evangelista

[La révolution silencieuse: Impact d'Internet sur l'orientation professionnelle]

Casale Monferrato: Edizioni Sonda, 2005, 119 p.
ISBN 88-7106-429-x

De nos jours, la plupart des conseillers d'orientation et des personnes faisant appel à leurs services se servent d'Internet, mais nous manquons d'informations précises sur les conséquences de l'utilisation d'Internet sur les pratiques d'orientation professionnelle et sur les méthodes de prestation de services d'orientation. Cette étude vise à analyser ces aspects en détail, afin de déterminer quelles stratégies adopter pour améliorer l'utilisation d'Internet aux fins d'orientation professionnelle.

www.orientamento.it/orientamento/rivoluzioneUK.zip

Technology and the decline in demand for unskilled labour: a theoretical analysis of the US and European labour markets / Mark Sanders.

[La technologie et le déclin de la demande en main-d'œuvre non qualifiée: une analyse théorique du marché de l'emploi aux États-Unis d'Amérique et en Europe]

Cheltenham: Edward Elgar, 2005, 288 p.
ISBN 1 84542 132 9

Au cours des trente dernières années, la situation des travailleurs faiblement qualifiés sur le marché du travail s'est considérablement dégradée. À quoi est dû ce déclin et comment expliquer la diversité des réponses du marché de l'emploi dans les différents pays membres de l'OCDE? Mark

Sanders aborde ces questions en évaluant les politiques proposées pour améliorer la situation actuelle et empêcher qu'elle ne se détériore davantage. L'auteur élabore un cadre théorique qui lui permet d'avancer deux hypothèses pour expliquer l'infléchissement de la demande relative, ainsi que les différentes manières dont cet infléchissement s'est manifesté. Ce cadre est ensuite amplifié pour intégrer le problème du chômage et de nouvelles hypothèses sont examinées pour expliquer les principales disparités entre l'Europe et les États-Unis. La dynamique ainsi révélée a des conséquences assez peu orthodoxes s'agissant des politiques à mener en matière de revenus, d'emploi ou de technologie, en Europe comme aux États-Unis.

Trading up: potential and performance in non-formal learning / edited by Lynne Chisholm, Bryony Hoskins with Christian Glahn.

[Gagner au change: potentiel et performances de l'apprentissage non formel]

Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2005, 171 p.
ISBN 92-871-5765-0

Depuis quelque temps déjà, les chercheurs, les responsables politiques et les personnes qui travaillent auprès des jeunes s'efforcent d'apporter des réponses aux problèmes qui se posent au moment d'appréhender, d'élucider et de reconnaître les acquis de l'apprentissage non formel chez les jeunes et d'en évaluer la qualité.

La nécessité de rendre plus productifs les liens entre les apprentissages non formels mobilisés à l'école, dans l'enseignement supérieur et dans la formation continue et professionnelle, d'une part, et l'emploi, d'autre part, est une question plus récente. Le partenariat pour la recherche sur la jeunesse mis en place par la Commission européenne et le Conseil de l'Europe a organisé un séminaire en avril 2004 pour examiner ces questions, en partant du postulat que tout apprentissage, quelle qu'en soit la modalité, est d'une importance cruciale pour autant qu'il contribue au développement des individus et au renforcement de la citoyenneté active, de l'aptitude à l'emploi et de l'insertion sociale. Cette publication se fait l'écho des efforts déployés aux niveaux européen et national pour améliorer la qualité et la reconnaissance des acquis obtenus par des voies non formelles, non seulement dans le secteur de la jeunesse, mais aussi dans d'autres contextes éducatifs et de formation.

Vocationalisation of secondary education revisited / Lauglo, Jon; Maclean, Rupert.

[La professionnalisation de l'enseignement secondaire revisitée]

Dordrecht: Springer, 2005, 376 p.
(Technical and Vocational Education and Training ; 1)
ISBN 1-4020-3031-2

Cette publication apporte un éclairage inédit au débat déjà ancien sur les avantages et les inconvénients d'un rapprochement plus net et explicite entre les objectifs de l'enseignement secondaire et la préparation des jeunes au monde du travail. L'ouvrage fournit des exemples concrets de professionnalisation de l'enseignement secondaire, en se référant notamment à la situation en Afrique. Ce livre est paru dans la série des éditions Springer intitulée *Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects* [Formation et enseignement techniques et professionnels: problèmes, enjeux et perspectives] et vient compléter l'ouvrage *International Handbook of Technical and Vocational Education and Training* [Guide international sur la formation et l'enseignement techniques et professionnels] ainsi que d'autres publications de la collection *International Library of TVET* [la Bibliothèque de la formation et de l'enseignement techniques et professionnels], édités par le Centre international pour l'enseignement technique et la formation professionnelle de l'UNESCO de Bonn (Allemagne).

Von der Schule in die Arbeitswelt: Bildungspfade im europäischen Vergleich / Jens U. Prager, Clemens Wieland (Hrsg.)

[De l'école au travail: une comparaison des parcours éducatifs en Europe]

Bielefeld: Bertelsmann Stiftung, 2005, 155 p.

ISBN 3-89204-868-1

Un inventaire des différents parcours éducatifs en Europe pour passer de l'école au monde du travail.

Union européenne: politiques, programmes, acteurs

20 ans de dialogue social européen: bilan et perspectives / Claude Didry (dir.).

Bruxelles: Comité économique et social européen, 2005, 39 p.

C'est le 31 janvier 1985 qu'à l'invitation du Président de la Commission Jacques Delors, les dirigeants de Union des Confédérations de l'industrie et des employeurs d'Europe (UNICE), du Centre européen des entreprises à participation publique et des entreprises d'intérêt économique général (CEEP) et de la Confédération européenne des syndicats (CES) se sont rencontrés pour la première fois, au Prieuré de Val Duchesse près de Bruxelles. Cette réunion au sommet a marqué le point de départ de ce que nous connaissons aujourd'hui sous le nom de «dialogue social européen». Ce dialogue social n'est pas uniquement un exercice corporatiste dans lequel les experts des organisations syndicales s'entretiennent exclusivement de questions sociales. Il est surtout l'expression d'un «modèle de société» (pour reprendre les termes de Jacques Delors) fondé sur les principes de la démocratie participative.

Projet d'avis de la section spécialisée «Emploi, affaires sociales et citoyenneté» sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil relative à la mobilité transnationale dans la Communauté à des fins d'éducation et de formation: Charte européenne de qualité pour la mobilité. COM(2005) 450 final. / Rapporteur Tomasz Czajkowski.

Comité économique et social européen – CESE

(SOC, 222)

Bruxelles: Comité économique et social européen, 2006

Le CESE accueille avec satisfaction la proposition de la Commission relative à la charte européenne de qualité pour la mobilité. Le CESE fait remarquer que grâce aux programmes d'éducation et d'échanges internationaux proposés par la Commission aux États membres, on a enregistré depuis l'an 2000 un triplement du nombre de personnes partant à l'étranger à des fins d'éducation. Le CESE considère en outre que ces programmes constituent autant d'occasions de construire une société européenne de tolérance, ouverte aux personnes différentes quant à leur confession, leur origine ethnique, leur orientation sexuelle, etc. Le CESE se dit hautement favorable à la nouvelle génération de programmes de formation que la Commission a proposés en 2004.

Le CESE se félicite de la proposition de la Commission sur une charte européenne de qualité pour la mobilité. Le CESE observe que le nombre de personnes migrant pour des motifs éducatifs a triplé depuis 2000, grâce aux programmes d'échanges éducatifs et internationaux. Le CESE voit dans ces programmes la possibilité de bâtir une société européenne de tolérance ouverte sur la diversité des religions, des groupes ethniques et des orientations sexuelles. Le CESE approuve résolument la nouvelle génération de programmes et de formations proposées par la Commission en 2004.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/esc/2006_0001_fr.doc

Fundamentals of a common quality assurance framework (CQAF) for VET in Europe / Fernanda Oliveira Reis.

[Les principes fondamentaux d'un cadre commun d'assurance qualité pour la FEP en Europe]

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

Groupe de travail technique sur la qualité dans la FEP

Bruxelles: Commission européenne, 2006, 16 p.

Présentation analytique des principaux résultats obtenus par le Groupe de travail technique sur la qualité dans la FEP, dans la mise en œuvre de son mandat. Le cadre commun d'assurance qualité constitue une référence européenne visant à assurer et à développer la qualité de la FEP, en s'appuyant sur les principes fondamentaux des modèles d'assurance qualité les plus pertinents. Il est à considérer comme un outil de vérification croi-

sée, permettant aux décideurs politiques et aux praticiens de mieux saisir le fonctionnement des modèles d'assurance qualité existants, d'identifier les domaines de prestation qui requièrent des améliorations et de prendre des décisions quant à ces améliorations à partir d'un référentiel qualitatif et quantitatif commun. Il permet également de distinguer et de comparer les meilleures pratiques dans chacun des Pays membres et entre ceux-ci.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2006_0001_en.doc

Skillsnet: die Relevanz des Europäischen Netzwerks zur Früherkennung von Qualifikationsanforderungen / Manfred Tessaring, Norbert Wollschläger [Skillsnet: pertinence du réseau européen pour la détection précoce des besoins de compétences]

In: Qualifikationen im Wandel: Nutzen und Perspektiven der Früherkennung, p. 129-135

Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2006

(Qualifikationen erkennen – Berufe gestalten, 12)

ISBN 3-7639-3419-7

Cet article présente le Réseau européen pour la détection précoce des besoins de compétences (*Skillsnet*). Ce réseau, constitué de chercheurs de renommée internationale et de parties prenantes du monde entier, a pour vocation de présenter et d'étudier les résultats et les méthodes de recherche et d'analyse relatifs à l'évolution des besoins de compétences et à l'apparition de besoins nouveaux, ainsi que les perspectives à moyen et à plus long terme sur l'offre de compétences. Le réseau se veut un forum pour l'examen de nouvelles activités et de nouveaux projets dans le domaine de la détection précoce des besoins de compétences, dans une perspective pluridisciplinaire et transnationale. Les résultats de la recherche sont examinés activement avec les décideurs politiques, les praticiens, les institutions de formation, les services de l'emploi, les partenaires sociaux et les autres intervenants de la détection des besoins de compétences, avec le dessein de traduire ces résultats en politiques de formation et en pratiques.

Des informations complémentaires sur le réseau Skillsnet sont disponibles à l'adresse: http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/skillsnet/

The supply and demand of e-skills in Europe / Erik Frinking (et al.) [L'offre et la demande de compétences numériques en Europe]

Leiden: RAND Europe, 2005, 104 p.

Ce rapport présente les travaux réalisés entre janvier et juin 2005. Il fournit une vue d'ensemble des différentes approches utilisées pour analyser l'offre et la demande de compétences professionnelles numé-

riques, ainsi que la situation actuelle à cet égard dans l'Union européenne en général et dans chacun de ses États membres en particulier, avec en outre une étude comparative sur les États-Unis.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/commission/dgent/2005_0001_en.pdf

Working together for growth and jobs: next steps in implementing the revised Lisbon strategy: Commission staff working paper.
[Travaillons ensemble pour la croissance et l'emploi: les prochaines étapes de la mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne renouvelée: document de travail des services de la Commission]

Commission des Communautés européennes

In: SEC (2005) 622/2 of 29.04.2005

Luxembourg: EUR-OP, 2005

Conformément aux propositions de la Commission européenne, le Conseil de l'Europe de mars 2005 a invité la Commission, le Conseil et les États membres à donner un nouvel élan à la stratégie de Lisbonne en se recentrant sur la croissance et l'emploi en Europe. Pour donner suite à cet appel, la Commission a récemment adopté un premier projet de lignes directrices intégrées pour la croissance et l'emploi portant sur la période 2005-2008. Ces lignes directrices aideront les États membres à élaborer leurs propres programmes nationaux de réforme, lesquels devraient être achevés à l'automne 2006. Le présent document de travail des services de la Commission a été rédigé suite à l'annonce des lignes directrices intégrées adoptées par la Commission le 12 avril 2005 et vise essentiellement à guider les États membres dans l'élaboration de leurs programmes nationaux de réforme respectifs, notamment en matière de structure et de contenu. Pour faire pendant à ces programmes nationaux, la Commission présentera d'ici peu un programme communautaire pour la stratégie de Lisbonne, reprenant l'ensemble des initiatives à mener au niveau européen pour soutenir les objectifs de croissance et d'emploi.

http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/leg/eurodoc/2005/0257_en.pdf

Du côté des États membres

CZ European common principles for the identification and validation of non-formal and informal learning in lifelong learning: Epanil.

[Principes communs relatifs à l'identification et à la validation des acquis informels et non formels dans l'éducation et la formation tout au long de la vie: Epanil]

Institut national tchèque de l'enseignement technique et professionnel;
Prague: The National Institute of Technical and Vocational Education, 2005

Ce projet s'efforce de mettre en place des dispositifs et des passerelles permettant aux adultes d'accéder à la formation continue grâce à l'identification et à la validation des compétences qu'ils ont acquises par des voies informelles et non formelles. Le projet a pour groupe cible les adultes sans qualification ou très faiblement qualifiés.

<http://www.epanil.net> de

DE Jahrbuch Personalentwicklung 2006: Ausbildung, Weiterbildung, Management Development / Schwuchow, Karlheinz; Gutmann, Joachim. [Annuaire 2006 du développement personnel et de la formation professionnelle continue]

Neuwied: Luchterhand Verlag, 2006, 343 p. + CD-Rom
ISBN 3-472-06291-6;

Cet annuaire est structuré en plusieurs sections, consacrées respectivement aux thèmes suivants: amélioration des performances objectives, internationalisation et développement des compétences interculturelles, étalonnage des performances dans le domaine de la gestion du personnel, gestion du personnel dans les entreprises spécialisées dans les technologies de l'information, déroulement de carrière.

Qualifikationen im Wandel: Nutzen und Perspektiven der Früherkennung / eds.

Hans-Jörg Bullinger [et al.]

[L'évolution des qualifications: rôle et promesses de la détection précoce]

Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2006, 156 p.
(Qualifikationen erkennen - Berufe gestalten, 12)
ISBN 3-7639-3419-7;

Ce rapport aborde les thèmes suivants: détection précoce des besoins de compétences; détection précoce des secteurs d'activité innovants et émergents; dimension européenne de la détection précoce des besoins de compétences. Le dernier chapitre est une présentation du réseau *Skillsnet* du Cedefop.

- EE **Eesti kutseharidussüsteemi arengukava aastateks 2005-2008.**
[Plan de développement de l'enseignement professionnel, 2005-2008]
Haridus- ja Teadusministeerium - HTM
Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 2005, 48 p.
Elukestva õppe arendamise sihtasutus Innove,
Tél.: (372-6) 998080, Fax (372-6) 998081,
E-mail: katrin.ausmees@innove.ee, www.innove.ee

Ce plan de développement vise à fixer des objectifs pour le développement de l'enseignement professionnel en Estonie jusqu'en 2008 et à prévoir les mesures, les activités et les ressources nécessaires à cette fin. Le plan se fonde sur le bilan du Plan d'action pour le développement du système estonien de formation et d'enseignement professionnels, mis en œuvre entre 2001 et 2004 (*Tegevuskava kutseharidussüsteemi arendamiseks Eestis aastateks 2001-2004*). Trois objectifs stratégiques majeurs de développement de l'enseignement professionnel ont été fixés pour la période 2005-2008, à savoir: l'enseignement professionnel doit répondre aux exigences de la croissance économique et du marché du travail estoniens, l'enseignement professionnel doit gagner en qualité et en prestige et, enfin, les élèves issus des filières d'enseignement professionnel doivent pouvoir se positionner sur le marché de l'emploi.

- EL **Growth and ICT: an opportunity for Greece / Viviane Reding.**
[La croissance et les TIC: une chance à saisir pour la Grèce]
Open Forum for Competitiveness and Growth. Athens, Greece. 5 décembre 2005
Athènes: [s.n.], 2005, 15 p.

Il s'agit du discours prononcé par Mme Reding, Membre de la Commission européenne responsable de la société de l'information et des médias, lors du Forum ouvert sur la compétitivité et la croissance qui s'est tenu à Athènes (Grèce).

http://ec.europa.eu/comm/commission_barroso/reding/docs/speeches/athens_20051205.pdf

- ES **Análisis y propuestas para la mejora del sistema de formación continua en las empresas / equipo de redacción de Formadores. / Rédaction de la revue Formadores;**
[Analyse et propositions pour améliorer le système de formation continue dans les entreprises]
In: Formadores, N° 1 (2005), p.12-19
Madrid: Confederación Española de Centros y Academias Privadas, CECAP, 2005
ISSN 1139-4161

Cet article analyse le modèle actuel régissant la formation continue, fondé sur les crédits, en examinant particulièrement les objectifs du système, ses avantages par rapport au modèle antérieur, mais également ses faiblesses, notamment pour ce qui concerne le dispositif de soutien technique, les applications informatiques, certaines initiatives de formation et le volume de formation proposé par l'Administration.

IE Building on our vision: FÁS statement of strategy 2006-2009
[Suivre notre propre vision: déclaration de stratégie de la FAS, 2006-2009]

Agence nationale irlandaise pour la formation et l'emploi – FÁS
Dublin: FÁS, 2005, xxiv, 71 p.
FÁS, P.O. Box 456, 27-33 Upper Baggot Street, IRL-Dublin 4,
Tél.: (353-1) 6070536, Fax (353-1) 6070634,
E-mail: info@fas.ie, www.fas.ie/

Il s'agit ici de la deuxième déclaration de stratégie de la FAS, la précédente ayant porté sur la période 2002-2005. La présente déclaration est le fruit d'un cycle intensif de consultations et d'un réexamen des principaux rapports de recherche et de politiques. La stratégie fixe huit objectifs prioritaires, parmi lesquels le développement continu de la force de travail, le renforcement de l'insertion sociale et de l'égalité face à l'emploi, la promotion d'une stratégie nationale pour le développement des ressources humaines et des compétences, l'amélioration de la qualité des programmes et des services fournis et les mesures à prendre pour doter de qualifications et de compétences les immigrants, de plus en plus nombreux sur le marché de l'emploi irlandais. La déclaration décrit les services spécifiques que la FAS entend fournir pour atteindre les objectifs énoncés et pour assurer le suivi du processus.

www.fas.ie/information_and_publications/strategy/sos_eng/foreword.htm

CY Κινητικότητα του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας της Κύπρου 2000-2004 / Human Resource Development Authority of Cyprus
[Mobilité des ressources humaines au sein du marché de l'emploi en Chypre, 2000-2004]

Agence chypriote pour le développement des ressources humaines – HRDA, Direction de la recherche et de la planification – RPD.
Nicosie: Human Resource Development Authority of Cyprus, 2005, 281 p.
ISBN 9963-43-763-X.
HRDA, P.O. Box 25431, 2 Anavissou Str., Strovolos, CY-1392 Nicosie, Chypre, Tél.: (357) 22515000, Fax (357) 22428522
E-mail: hrda@hrdauth.org.cy, www.hrdauth.org.cy

L'objet de cette étude est d'analyser la mobilité des ressources humaines au sein du marché de l'emploi en Chypre de 2000 à 2004. Les parcours pris en compte dans l'enquête sont le passage des personnes en emploi vers l'inactivité ou le chômage, le passage des personnes inactives vers l'emploi ou le chômage et le passage des personnes sans emploi vers l'emploi ou l'inactivité.

LV Latvijas profesionālās izglītības sistēmā nepieciešamas izmaiņas / Jānis Āboltiņš.

[Les changements à introduire dans la FEP en Lettonie]

Riga: Delfi, 2005, 2 p.

La Chambre de commerce et d'industrie de Lettonie (LCCI) est une organisation non gouvernementale et autonome regroupant des entreprises de nombreux secteurs réparties sur tout le territoire. Cet organisme défend les intérêts des entreprises dans ses discussions avec les gouvernements locaux et national et participe à la rédaction de la réglementation commerciale applicable en Lettonie. Ce document traite des réformes éducatives en proposant des modalités efficaces de mise en œuvre qui pourraient accompagner la transformation du pays en une économie basée sur la connaissance. Le document présente également l'avis du président de la Chambre de commerce et d'industrie de Lettonie sur le sujet.

<http://www.delfi.lv/archive/index.php?id=11484496>

LT Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokyme: monografija / Rimantas Laužackas, Margarita Teresevičienė, Eglė Stasiūnaitienė.

[Évaluation des compétences dans le cadre des apprentissages non formels et informels]

Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, 2005, 224 p.

ISBN 9955-12-075-4

Vytautas Magnus University,

Centre for Vocational Education and Research,

Donelaicio str. 52 - 401, LT-44244 Kaunas, Lithuania,

Tél. (370 - 37) 327827, Fax (370 - 37) 327823,

E-mail: zur_pr@fc.vdu.lt, www.vdu.lt/prsc

Cette monographie est consacrée à l'évaluation et à la reconnaissance des compétences acquises dans divers contextes apprenants. L'évaluation des compétences acquises par des voies non formelles et informelles requiert une démarche systémique de validation des résultats apprenants obtenus en dehors des établissements d'éduca-

tion formelle (acquis de l'expérience, formation sur le lieu de travail, cours d'initiation dans des établissements privés, séminaires, formation personnelle, bénévolat, activités dans le cadre de la collectivité ou de la famille). Ce type d'évaluation vise à faire le bilan de l'intégralité des compétences d'une personne et à encourager le transfert des compétences relevant de domaines différents: système éducatif, industrie, services ou agriculture, afin de prévoir une éventuelle mobilité professionnelle. L'ouvrage livre une analyse des possibilités et des difficultés liées à la création du système d'évaluation et de reconnaissance des compétences acquises par des voies non formelles et informelles, ainsi qu'une description des principaux éléments de ce système et des expériences conduites dans d'autres pays à cet égard. La monographie présente également une étude de cas relative à l'évaluation des résultats des apprentissages non formels et informels dans le secteur du commerce de détail.

HU **Áttekintés a "Bologna folyamat" magyar irodalmáról: 2000-2004: bibliográfia / Volt Pál.**

[Aperçu de la littérature hongroise sur le processus de Bologne, 2000-2004: bibliographie]

Tatabánya: Modern Üzleti Tudományok Fiskolája, 2005, 5 p.
Modern Üzleti Tudományok Fiskolája
Tel. (36-34) 520400, E-mail: info@mutf.hu, www.mutf.hu

Cette bibliographie présente une sélection d'articles, d'ouvrages et de ressources Internet publiés en Hongrie sur le thème de la réforme de l'enseignement supérieur intitulée «processus de Bologne».

<http://www.mutf.hu/kepek/Bologna-bibliografia.pdf>

NL **Beroepskwalificaties en domeinen in het mbo: twee kanten van de medaille.**

[Les qualifications professionnelles et les matières enseignées dans l'enseignement secondaire professionnel: les deux faces d'une même monnaie]

Commissie Arbeidsmarkt & Onderwijsbeleid
[S.l.]: Commissie Arbeidsmarkt & Onderwijsbeleid, 2005, 26 p.

Au début de mars, le comité sur le marché de l'emploi et l'éducation a publié ses recommandations adressées au conseil des centres d'expertise sur l'enseignement professionnel, la formation et le marché de l'emploi (COLO), concernant le rôle des matières enseignées dans le second cycle de l'enseignement secondaire professionnel (MBO). Le présent ouvrage constitue une réaction au débat

actuel sur les contenus de l'enseignement, en reflétant le point de vue des institutions de formation et d'éducation sur les liens entre les matières enseignées et les qualifications professionnelles. Le comité fait observer que ce ne sont pas les matières enseignées qui orientent la collaboration pour le développement de profils professionnels, mais les pratiques professionnelles et les tendances du marché de l'emploi. Bien que la classification de l'offre éducative en matières ait un impact réel sur le choix d'orientation des élèves, il ne faudrait pas que le recours à ces matières se réduise à une combinaison aléatoire de profils professionnels (ou d'éléments de ces profils). S'agissant de la mention des matières étudiées sur le diplôme, le comité considère qu'elle ne représente aucune valeur ajoutée pour l'élève ou pour le marché de l'emploi. Le reconnaissance et la visibilité du diplôme ont autant d'importance que la qualification et que tout autre élément distinctif entre les diplômés.

<http://coördinatiepunt.nl/userimages/beroepskwalificaties%20en%20domeinen%20in%20het%20mbo.pdf>

De competentiegerichte kwalificatiestructuur in het MBO: gevolgen voor leren en opleiden / Annelies Bannink.
[Structure des qualifications basées sur les compétences dans l'enseignement professionnel: les conséquences pour l'éducation et la formation]

Onderwijs en Gezondheidszorg, Vol 29 (2005) No 2, p. 9-12

Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, 2005

ISSN 0920-8100

Bohn, Stafleu Van Loghum, Postbus 246, NL-3990 GA Houten,

Tél.: (31-30) 6385700,

www.bsl.nl/

D'ici à quelques années, les programmes d'enseignement professionnel du second cycle du secondaire préparant aux métiers de la santé seront axés sur l'apprentissage basé sur les compétences. Un système de qualifications basé sur les compétences et voué à devenir la formation de base des futurs personnels de santé est en voie d'être institué par l'OVDB. S'agissant des professions de santé, le système de qualifications basé sur les compétences s'inspire du rapport intitulé *Gekwalificeerd voor de Toekomst* (Qualifiés pour l'avenir) et des descriptifs de profils réalisés ultérieurement. Le contenu des profils de qualification sera déterminé en fonction des tendances récentes du secteur des soins de santé. Cet article tente de répondre à la question suivante: quels sont les changements concrets à prévoir, en termes d'apprentissage et d'enseignement, une fois mis en œuvre le nouveau système de qualifications?

Derniers numéros en français

No 35/2005

Dossier *Redcom*

Les études scientifiques en Europe: un enjeu pour la formation professionnelle

- *Redcom*: Réseau Européen de Dissémination en éducation COMparée (Jean Gordon)
- L'Europe et la crise des vocations scientifiques (Bernard Convert)
- La crise des vocations scientifiques en France: modalités et mécanismes sociaux explicatifs (Bernard Convert et Francis Gugenheim)
- La conjoncture industrielle et la désaffection pour les études scientifiques (Joachim Haas)
- Choisir les Sciences et les Technologies! (Maarten Biermans, Uulkje de Jong, Marko van Leeuwen et Jaap Roeleveld)

Analyse des politiques de formation professionnelle

- Transformations et enjeux de la validation de l'expérience (Emmanuel Triby)

Recherche

- Itinéraires de formation et aspirations familiales en France, une approche sur données de panel (Saïd Hanchane et Éric Verdier)

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 Şerban)
- 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)

ReferNet – Réseau européen de référence et d'expertise

Cedefop

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
A PO Box 22427, GR-55102 Thessalonique, Grèce
T (30) 2310 49 00 71
F (30) 2310 49 00 43
R M. Marc Willem
Chef de l'aire D – Information, communication et diffusion
E marc.willem@cedefop.europa.eu
W <http://www.cedefop.europa.eu>
<http://www.trainingvillage.gr>

OEIBF

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
A Biberstrasse 5/6
A-1010 Vienne
Autriche
T (43-1) 310 33 34
F (43-1) 319 77 72
R M. Peter Schlögl
E peter.schloegl@oeibf.at
W <http://www.ibw.at>

VDAB

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
A Kaizerlaan 11, B-1000 Brussels, Belgique
T (32-2) 5061 321
F (32-2) 5061 561
R M. Reinald Van Weydeveltd
E reinald.van.weydeveltd@vdab.be
W <http://www.leforem.be>

Human Resource Development Authority of Cyprus

A 2 Anavissou Street, Strovolos P.O. Box 25431
CY-1392 Nicosia
Chypre
T (357-22) 39 03 67
F (357-22) 42 85 22
R M. Yiannis Mourouzides
E y.mourouzides@hrdauth.org.cy
W <http://www.hrdauth.org.cy>

NVF

Národní vzdělávací fond
A Opletalova 25
CZ-11000 Prague 1
République tchèque
T (420-2) 24 50 05 40
F (420-2) 24 50 05 02
R M^{me} Vera Czesana
E czesana@nvf.cz
W <http://www.nvf.cz>

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om International Uddannelses- og Samarbejdsaktiviteter
A Fiolstríde 44
DK-1171 Copenhage K
Danemark
T (45-33) 95 70 99
F (45-33) 95 70 01
R M. Svend-Erik Povelsen
E sep@cirusmail.dk
W <http://www.cirusonline.dk>

INNOVE

Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutus
A Liivalaia 2
EE-10118 Tallinn
Estonie
T (372) 69 98 080
F (372) 69 98 081
R M^{me} Evelin Silla
E evelin.silla@innove.ee
W <http://www.innove.ee>

OPH

Opetushallitus
A Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FI-00531 Helsinki
Finlande
T (358-9) 77 47 71 24
F (358-9) 77 47 78 65 or 69
R M. Matti Kyrö
E matti.kyro@oph.fi
W <http://www.oph.fi>

Centre INFFO

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
A 4, avenue du Stade de France
FR-93218 Saint Denis de la Plaine Cedex, France
T (33-1) 55 93 91 14
F (33-1) 55 93 17 28
R M^{me} Henriette Perker
E h.perker@centre-inffo.fr
W <http://www.centre-inffo.fr/>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
A Robert-Schumann-Platz 3
D-53142 Bonn
Allemagne
T (49-228) 107 16 30
F (49-228) 107 29 71
R M^{me} Ute Hippach-Schneider
E hippach-schneider@bibb.de
W <http://www.bibb.de>

OEK

Organismos Epangelmatikis Ekpaidefsis kai Kartartisis
A Ethnikis Antistasis 41 and Karamanoglou
GR-14234 Athènes
Grèce
T (30) 210 270 91 44
F (30) 210 2 77 18 29
R M^{me} Ermioni Barkaba
E tm.t-v@oek.gr
W <http://www.oek.gr>

OMAI

Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága
A P.f.: 564
Bihari János u.5
HU-1374 Budapest
Hongrie
T (36-1) 30 46 62 391
F (36-1) 30 13 242
R M. Tamás Köpeczi-Bocz
E kopeczit@omai.hu
W <http://www.nive.hu>

EDUCATE Iceland

A Grensásvegur 16a
IS-108 Reykjavik
Islande
T (354) 599 14 40
F (354) 599 14 01
R M. Arnbjörn Ólafsson
E arnbjorn@mennt.is
W <http://www.mennt.is/>

FÁS

Training and Employment Authority
A P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
Dublin 4
Irlande
T (353-1) 607 05 36
F (353-1) 607 06 34
R M^{me} Margaret Carey
E margaretm.carey@fas.ie
W <http://www.fas.ie>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
A Via Morgagni 33
I-00161 Rome, Italie
T (39-06) 44 59 01
F (39-06) 44 25 16 09
R M. Colombo Conti
E c.conti@isfol.it
W <http://www.isfol.it>

Academic Information Centre

A Valnu iela 2
LV-1050 Riga
Lettonie
T (371-7) 22 51 55
F (371-7) 22 10 06
R M^{me} Baiba Ramina
E baiba@aic.lv
W <http://www.aic.lv>

PMMC

Methodological Centre for Vocational Education and Training
A Gelezinio Vilko g. 12, LT-2600 Vilnius, Lituanie
T (370-5) 21 23 523
F (370-5) 24 98 183
R M^{me} Giedre Beleckiene
E giedre@pmmc.lt
W <http://www.pmmc.lt>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

Service de la Formation professionnelle
A 29, rue Aldringen
L-2926 Luxembourg
Luxembourg
T (352) 47 85 241
F (352) 47 41 16
R M. Jos Noesen
E noesen@men.lu
W <http://www.men.lu>

Department of Further Studies and Adult Education

Ministeru ta' l-Edukazzjoni Room 325, Education Division
A Great Siege Road
MT-CMR02 Floriana
Malte
T (356-21) 22 81 94
F (356-21) 23 98 42
R M^{me} Margaret M Ellul
E margaret.m.ellul@gov.mt
W <http://www.education.gov.mt>

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
A Pettelaarpark - Postbus 1585
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch
Pays-Bas
T (31-73) 680 07 27
F (31-73) 612 34 25
R M. Karel Visser
E kvisser@cinop.nl
W <http://www.cinop.nl>

Organisations associées

TI

Teknologisk Institutt
A Akersveien 24C
N-0131 Oslo
Norvège
T (47-22) 86 50 00
F (47-22) 20 18 01
R M. Halfdan Farstad
E halfdan.farstad@teknologisk.no
W <http://www.teknologisk.no>

BKKK

Co-operation Fund
A ul. Górnosłaska 4A
PL-00444 Varsovie
Pologne
T (48-22) 62 53 937
F (48-22) 62 52 805
R M^{me} Kinga Motysia
E kingam@cofund.org.pl
W <http://www.cofund.org.pl>

IQF

Institute for Quality in Training
(former INOFOR)
A Avenida Almirante Reis, n.º 72
P-1150-020 Lisbonne
Portugal
T (351-21) 810 70 12
F (351-21) 810 71 91
R M^{me} Fernanda Ferreira
E fernanda.ferreira@iqf.gov.pt
W <http://www.inofor.pt>

ŠIOV

State Institute of Vocational
Education and Training
A Černyševskeho 27
SK-85101 Bratislava
Slovaquie
T (421-2) 62 41 06 78
F (421-2) 62 41 06 78
R M^{me} Dagmar Jelinkova
E sno@netax.sk
W <http://www.siov.sk>

CP

Centra RS za poklicno
izobrazevanje
A Ob Zeleznici 16
SI-1000 Ljubljana
Slovénie
T (386-1) 586 42 23
F (386-1) 54 22 045
R M^{me} Mojca Cek
E mojca.cek@cpi.si
W <http://www.cpi.si>

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de
investigación y documentación
sobre formación profesional
A Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY - 11000 Montevideo
Uruguay
T (598-2) 92 05 57
F (598-2) 92 13 05
W <http://www.cinterfor.org.uy>

DG EAC

Direction générale de l'éducation
et de la culture
Commission européenne
A Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelles
Belgique
T (32-2) 29 94 208
F (32-2) 29 57 830
W [http://ec.europa.eu/dgs/
education_culture/](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/)

INEM

Servicio Público de Empleo
Estatal
A Condesa de Venadito 9
E-28027 Madrid
Espagne
T (34-91) 585 98 34
F (34-91) 585 98 19
R M^{me} María Luz de la Cuevas
Torresano
E mluz.cuevas@inem.es
W <http://www.inem.es>

Skolverket - Stats Skolverk

A Kungsgatan 53
S-10620 Stockholm
Suède
T (46-8) 52 73 32 87
F (46-8) 24 44 20
R M. Shawn Mendes
E shawn.mendes@skolverket.se
W <http://www.skolverket.se>

QCA

Qualifications and Curriculum
Authority
A 83 Piccadilly
UK-W1J8QA Londres
Royaume-Uni
T (44-20) 75 09 55 55
F (44-20) 75 09 66 66
R M. Tom Leney
E leneyt@qca.org.uk
W <http://www.qca.org.uk>

ETF

Fondation européenne pour la
formation
A Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Turin
Italie
T (39-011) 630 22 22
F (39-011) 630 22 00
W <http://www.etf.europa.eu>

European SchoolNet

A Rue de Trèves 61
B -1000 Bruxelles
Belgique
T (32-2) 79 07 575
F (32-2) 79 07 5 85
W <http://www.schoolnet.com/>

EURYDICE

Le réseau d'information sur
l'éducation en Europe
A Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
Belgique
T (32-2) 600 53 53
F (32-2) 600 53 63
W <http://www.eurydice.org>

AEFP

Association européenne pour la
formation professionnelle
A Rue de la Loi 93-97
B-1040 Bruxelles
Belgique
T (32-2) 64 45 891
F (32-2) 64 07 139
W <http://www.evta.net>

ILO

Bureau International du Travail
A 4 Route des Morillons
CH-1211 Genève 22
Suisse
T (41-22) 79 96 959
F (41-22) 79 97 650
W <http://www.ilo.org>

KRIVET

Korea Research Institute for
Vocational Education and
Training
A 15-1 Chongdam 2-dong
KR-135-102 Kangnam-gu,
Seoul
Corée
T (82-2) 34 44 62 30
F (82-2) 34 85 50 07
W <http://www.krivet.re.kr>

NCVER

National Centre for Vocational
Education Research Ltd.
A P.O. Box 8288
AU-SA 5000 Station Arcade
Australie
T (61-8) 82 30 84 00
F (61-8) 82 12 34 36
W <http://www.ncver.edu.au>

OVTA

Overseas Vocational Training
Association
A 1-1 Hibino, 1 Chome,
Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japon
T (81-43) 87 60 211
F (81-43) 27 67 280
W <http://www.ovta.or.jp>

UNEVOC

International Centre for
Technical and Vocational
Education and Training
Unesco-Unevoc
A Görresstr. 15
D-53113 Bonn
Allemagne
T (49-228) 24 33 712
F (49-228) 243 37 77
W <http://www.unevoc.unesco.org>

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:
efg@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**. ■

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



**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
Page d'accueil: www.cedefop.europa.eu
Site web interactif: www.trainingvillage.gr



Office des publications

Publications.europa.eu

Prix au Luxembourg (TVA exclue)

Par numéro EUR 12
Abonnement annuel EUR 25