

**revue
européenne
de formation
professionnelle**

37

Revue européenne de formation professionnelle

N° 37 – 2006/1

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.eu.int
Page d'accueil:
www.cedefop.eu.int
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
Colibrí Graphic Design Studio
Thessaloniki, Grèce

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

Printed in Belgium, 2006

N° de catalogue: TI-AA-06-037-FR-C

Clôture de la rédaction:
décembre 2005

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 eu-
ropéenne de formation professionnelle*
leur analyse et leur point de vue indivi-
duels, qui peuvent être partiellement
contradictoires. La *Revue* contribue ain-
si à élargir au niveau européen une dis-
cussion fructueuse pour l'avenir de la
formation professionnelle.

**Si vous souhaitez contribuer
par un article, cf. page 146**

Comité de rédaction

Président

Martin Mulder Université de Wageningen, Pays-Bas

Membres

Steve Bainbridge	Cedefop, Grèce
Ireneusz Bialecki	Université de Varsovie, Pologne
Juan José Castillo	Université Complutense de Madrid, Espagne
Eamonn Darcy	Training and Employment Authority – FÁS, Irlande, Représentant du Conseil d'administration 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 Oliveira de 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'ajoutent deux experts du Cedefop, un expert de la Fondation européenne pour la formation (ETF) et un représentant du Conseil d'administration 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

09

Offre de compétences en TIC au Royaume-Uni et en Allemagne: le défi aux entreprises et leur réponse

Hilary Steedman, Karin Wagner, Jim Foreman

Cet article compare l'offre de compétences en TIC en Allemagne et au Royaume-Uni et se penche sur le rôle joué dans son renouvellement par l'enseignement universitaire et la formation en apprentissage dans l'un et l'autre de ces pays. Il propose également une évaluation et une comparaison de l'impact de cette offre sur les entreprises allemandes et britanniques.

24

Aptitude professionnelle: concept et construction sociale

Mike Rigby, Enric Sanchis

La définition et le développement des aptitudes professionnelles est un processus social autant que technique, influencé par l'organisation du pouvoir et les structures sociétales en place. Or les politiques nationales et européennes en la matière ne prennent pas réellement en compte les inégalités engendrées par le processus de construction sociale.

ANALYSE DES POLITIQUES DE FP

37

La reconnaissance officielle des acquis de l'expérience professionnelle – Vers une convergence des politiques sociales en Europe

Javier Baigorri López, Patxi Martínez Cía, Esther Monterrubio Ariznabarreta

Cet article vise à contribuer au débat sur la validation de l'apprentissage non formel et à la présentation de modèles susceptibles d'être reproduits. Les auteurs analysent les différents paramètres communs à ces processus, avant de décrire une expérience menée en Navarre, préalablement à l'application de ces politiques dans toute l'Espagne.

57

Deux ou trois filières d'enseignement professionnel? Bilan et situation actuelle en Espagne

Rafael Merino

Cet article retrace l'évolution de la formation professionnelle résultant des réformes législatives de 1970, 1990 et 2002. L'auteur tente de déterminer jusqu'à quel point la formation professionnelle s'est constituée en un enseignement professionnel, ainsi que le nombre exact de parcours de formation qui en résultent.

74

Apprentissage participatif par le travail: formation en apprentissage et enseignement supérieur à temps partiel

Alison Fuller

Cet article examine deux approches de l'acquisition de savoirs combinant travail et études: la formation en apprentissage et l'enseignement supérieur à temps partiel. L'auteur avance que ce modèle combiné offre des avantages en termes de pédagogie et de motivation et qu'il contribue à élargir la participation à l'apprentissage des adultes de tous les horizons socioéconomiques.

89

Les observatoires de l'emploi et de la formation professionnelle au Maghreb: outils d'accompagnement des transformations du marché du travail et de la formation professionnelle?

Bernard Fourcade

Les pays du Maghreb préparent leurs économies à l'entrée dans la zone de libre-échange avec l'Union européenne, et connaissent d'importants changements de leur marché du travail. Ils souhaitent se doter d'observatoires de l'emploi et de la formation pour aider au pilotage de leur système de formation professionnelle.

R E G A R D T H É M A T I Q U E

111

Apprentissage et citoyenneté dans les organisations – Résultats et perspectives de projets de recherche relevant des quatrième et cinquième programmes-cadres communautaires

Massimo Tomassini

L'article rend compte des résultats théoriques et empiriques de projets de recherche traitant de l'apprentissage organisationnel dans des entreprises européennes. L'apprentissage organisationnel vise, en passant par des pratiques de management, à développer les compétences du personnel tant au niveau de la compréhension autonome des processus de travail que de la participation à des formes nouvelles de «citoyenneté organisationnelle».

À L I R E

129

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

La Revue fait peau neuve

Éric Fries Guggenheim

Rédacteur en chef

Mais si! Mais si! C'est bien la *Revue européenne «Formation professionnelle»* que vous tenez en main et que vous vous apprêtez à lire.

La Revue européenne a changé de format, elle a fait peau neuve. Ce changement de format vient parachever le long cheminement réalisé par la Revue européenne depuis la parution en 1977 du premier *Bulletin d'information du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle* ayant pour titre *Formation professionnelle* (Image 1).

L'histoire de la Revue européenne est l'histoire de l'émancipation progressive et réussie de ce bulletin du Cedefop, dans l'intérêt de tous les acteurs concernés par le développement de la formation professionnelle en Europe.

Nous fêtons donc l'année prochaine les 30 ans de la Revue.

Dès l'origine, le Bulletin était prévu dans le règlement fondateur du Cedefop du 10 février 1975, qui précise, dans son article 3 (1):

Le centre prend les mesures nécessaires à l'accomplissement de sa mission. Il peut notamment:

- *organiser des cours et des séminaires;*
- *conclure des contrats d'études et faire exécuter ou, si besoin est, exécuter des projets-pilotes ou des projets spécifiques concourant à la mise en œuvre du programme de travail du centre;*
- *éditer et diffuser toute documentation utile, et notamment un bulletin communautaire sur la formation professionnelle.*

Par ailleurs, l'éditorial du tout premier numéro, le numéro 1 de 1977, spécifie qu'en publiant ce bulletin le Centre «poursuit [...] le travail de la direction générale des affaires sociales de la Commission des Communautés européennes qui a créé et développé le Bulletin». Il était ainsi conçu au départ comme un outil du Service d'information du Centre et était supposé comporter des informations et des articles à l'appui du programme de travail du Centre (séminaires, conférences et projets d'études).

Néanmoins, dès le départ, le Bulletin publie des dossiers thématiques à côté des informations sur le Centre et les conférences qu'il organise. Ces dossiers sont composés de deux ou trois articles rédigés et signés par des experts de la formation professionnelle en Europe.

En 1981, le Bulletin se dote d'un responsable de la rédaction et d'une vraie «Rédaction» composée d'experts du Cedefop.

À partir de 1982, la Revue, qui s'appelle toujours **Formation professionnelle**, n'est plus présentée comme le Bulletin du Cedefop mais comme une «*Publication périodique du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle*» (page 2 de couverture), ce qui est immédiatement rendu en allemand par le mot *Zeitschrift* (Revue) (Image 2). Le responsable de la rédaction, Duccio Guerra, devient «*Rédacteur en chef*» et, dans l'éditorial du numéro 8 de mai 1982, il décrit ainsi le renouveau de la revue:

FORMATION PROFESSIONNELLE a fait peau neuve: nouvelle présentation et nouvelle structure rédactionnelle. Des articles de fond précèdent un dossier d'information monothématique et une rubrique «Europe» sur les activités des institutions communautaires et internationales [...]

FORMATION PROFESSIONNELLE, qui a vu le jour comme bulletin d'information, a traversé un processus graduel de maturation et se veut aujourd'hui une revue capable de s'insérer dans le débat culturel sur les grands thèmes relatifs à la formation professionnelle et apportant une contribution propre et originale.

Il s'agit d'une publication communautaire non seulement en raison de son champ d'observation mais également de sa volonté de servir de véhicule à la diffusion des enseignements que les instances communautaires sont en mesure de tirer des résultats de leurs travaux techniques et scientifiques.

Bien que le caractère communautaire de la Revue soit réaffirmé, la définition des publics auxquels s'adresse la Revue donnée par Duccio Guerra est nettement plus large que ce à quoi on pourrait s'attendre dans un bulletin communautaire: «*La publication s'adresse aux décideurs, à ceux qui élaborent et fournissent des aides techniques et scientifiques aux décideurs, et à ceux qui traduisent les décisions en actions de formation: d'où l'obligation d'utiliser un langage compréhensible pour tous ces différents types de lecteurs*». On trouve déjà là implicitement les chercheurs, les partenaires sociaux et les acteurs de terrain visés explicitement aujourd'hui.

C'est donc à partir de la publication de ce numéro 8 de mai 1982 qu'il faut plus exactement dater la naissance de la **Revue européenne «Formation professionnelle»**, même si, comme l'indique Duccio Guerra, cela aura été un processus progressif étalé sur 7 ans.

De 1982 à 1993, la *Revue «Formation professionnelle»* qui travaille sur la base de thèmes ou de dossiers par le biais d'articles de commande, et intègre au besoin telle ou telle proposition spontanée d'article, devient progressivement un lieu d'échange et de dialogue sur les grands thèmes de la formation professionnelle au sens large et participe pleinement aux grands débats sur la formation professionnelle. Autre innovation impor-



Image 1



Image 2

tante à compter du numéro 2/1986: l'introduction d'une rubrique bibliographique dénommée *Sources d'information et notes de lecture*, organisée par pays membres et associés, qui existe toujours à l'heure actuelle sous le nom de **À lire** (Image 3).

À la fin de 1993 on est loin du bulletin d'information *Formation professionnelle* de 1977. En fait, tout est en place pour que l'on puisse réellement parler non plus d'un bulletin, mais d'une revue de caractère académique.

Le mot académique n'est pas choisi au hasard, car si la Revue souhaite faire une place aux articles permettant de publier les résultats de recherches originales faites dans le domaine de la formation professionnelle initiale et continue, elle ne souhaite cependant pas devenir une revue de spécialistes parlant à des spécialistes. La Revue européenne s'adresse à un très large public. Comme le dit l'appel à contributions inséré en dernière page de chaque numéro de la Revue, elle s'adresse «à tous ceux qui contribuent à l'évolution de la formation professionnelle, aux décideurs, aux partenaires sociaux, aux formateurs, aux chercheurs, aux acteurs privés comme aux acteurs publics». C'est en substance ce que dit déjà Duccio Guerra en 1982.

Le premier numéro de la **Revue européenne [de] Formation professionnelle** est alors publié au second semestre de 1994 en 9 langues, la version espagnole étant publiée au début du mois de août, la version anglaise à la fin de ce même mois, la version allemande fermant la marche en mars 1995. Malheureusement, tout au long de cette métamorphose du Bulletin en Revue académique, l'équipe de rédaction s'est tellement investie et centrée sur le contenu qu'elle en a négligé certains éléments formels, tels que la taille du volume, qui est resté en format A4, surtout le **titre** de la Revue et sa présentation en première page de couverture. Le titre n'ayant pas été défini très strictement, il en est résulté un certain flottement dans les dénominations utilisées y compris par l'équipe de rédaction, plusieurs appellations pouvant coexister dans un même numéro de la Revue. Cela peut paraître secondaire, mais cela a une grande importance quand il s'agit de faire des citations d'articles publiés dans la revue, des classements dans des bases de données bibliographiques et des recherches bibliographiques, et cela a sans doute nui à sa visibilité. Suivant les bases de données, la Revue apparaît ainsi sous des noms différents, et on peut même trouver différents noms dans une même base de données: «**Formation professionnelle**», «**Revue européenne – Formation professionnelle**», «**Revue du Cedefop**», etc. (Image 4).

Le parti pris par le Cedefop en 1994 est celui de la qualité, ce qui conduit à un mode plus rigoureux de sélection des articles publiés et à la mise en place d'un Comité de rédaction en grande partie indépendant de l'institution qui finance la Revue, à savoir le Cedefop. Le premier comité de rédaction de la **Revue européenne [de] formation professionnelle**, présidé par Jean-François Germe, comptait 7 universitaires et chercheurs

académiques, 3 représentants du monde associatif et des partenaires sociaux, 5 experts du Cedefop et une représentante du Conseil d'administration du Cedefop, issue du milieu syndical.

Trois présidents du comité de rédaction se sont succédé depuis janvier 1994, Jean-François Germe, professeur au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), France, Jordi Planas, professeur à l'université autonome de Barcelone (UAB, Espagne) et Martin Mulder, professeur à l'université de Wageningen (WUR, Pays-Bas), ainsi que trois rédacteurs en chef, Fernanda Reis, Steve Bainbridge et Éric Fries Guggenheim.

Le comité de rédaction est actuellement composé de 13 membres, 9 enseignants-chercheurs académiques, un expert de la Fondation européenne pour la formation (ETF), 3 experts du Cedefop et un représentant du Conseil de direction du Cedefop venant du groupe des gouvernements. Les représentants des trois dernières catégories ont tous une solide formation académique et ont été proposés par le comité de rédaction en fonction de cela, la règle étant que tout nouveau membre du comité de rédaction est nommé par le Directeur du Cedefop sur proposition du comité.

Depuis juillet 1999, un secrétariat éditorial a été créé à l'initiative de Steve Bainbridge, alors éditeur en chef de la Revue. Ce secrétariat assiste le comité de rédaction dans ses travaux et a acquis une importance capitale depuis qu'à l'instigation de Martin Mulder, son actuel président, le comité de rédaction travaille selon la formule du «double aveugle». En effet, les membres du comité de rédaction, et notamment les rapporteurs, ignorent l'identité des auteurs des articles qui leurs sont soumis et les auteurs ignorent l'identité de leurs rapporteurs. C'est au secrétariat éditorial qu'il revient de rendre anonymes les propositions d'articles reçus et de servir d'intermédiaires entre les auteurs et le comité de rédaction et les rapporteurs.

Le nombre de propositions d'articles envoyés directement au secrétariat éditorial de la Revue étant en augmentation constante, il est décidé, en 2002, de publier régulièrement des numéros généraux de la Revue, présentant des articles sans liens définis au préalable avec un thème donné. Cela permet ainsi de publier dans un délai raisonnable de très intéressants articles qui auraient sans cela dû attendre qu'un thème leur correspondant soit abordé. La notion de «thème» n'est pas abandonnée pour autant et les articles spontanés sont autant que faire se peut regroupés par centre d'intérêt. Par ailleurs, le comité éditorial continue de planifier un numéro à thème au moins chaque année. La liste des thèmes pour les mois à venir est longue: compétence et formation professionnelle pour le n° 40 de janvier-avril 2007; un dossier sur les pays en voie d'adhésion dans le numéro 41 de mai-août 2007; le Cadre européen de qualifications (EQF) pour le n° 42 de septembre-décembre 2007 et, à moyen terme, des numéros spéciaux sur la «formation sur le lieu de travail», l'«université et la formation professionnelle», l'«enquête sur la formation continue dans les entreprises (CVTS)», etc.

À l'instigation du président actuel de son comité de rédaction, Martin Mulder, la Revue a en outre décidé de se doter d'un **conseil de rédaction**



Image 3



Image 4

(*Editorial Advisory Board*) composé de personnalités et de chercheurs de renom dans le domaine de la formation professionnelle, qui sont en quelque sorte les ambassadeurs de la Revue européenne dans le monde de la formation professionnelle. Ce conseil de rédaction, qui s'est réuni pour la première fois en octobre 2005 à Thessalonique, est appelé à jouer un rôle croissant dans les orientations de la politique éditoriale de la Revue.

Comme nous l'avons mentionné, la Revue européenne aura 30 ans en 2007. Elle a atteint une réelle maturité et occupe une niche très particulière dans le monde de l'édition en matière de formation professionnelle initiale et continue (FPIC). Non seulement elle est publiée en 5 langues européennes (allemand, anglais, espagnol, français et portugais), mais encore reçoit-elle les articles dans 28 langues, les 21 langues officielles de l'Union européenne dont l'irlandais, qui vient d'être reconnu comme langue officielle de l'Union, les deux langues supplémentaires des pays de l'Espace économique européen (Islandais et Norvégien), les 2 langues des pays en voie d'adhésion en 2007 (bulgare et roumain) et les 3 langues des pays candidats (croate, macédonien et turc). Le comité de rédaction de la Revue européenne considère en effet que l'on n'est jamais aussi performant et convaincant que lorsqu'on s'exprime dans sa langue maternelle.

La Revue est aujourd'hui totalement indépendante du Cedefop pour ce qui est de sa politique éditoriale. C'est pourtant le Cedefop qui finance la Revue, dont le prix de vente au numéro et le prix de l'abonnement annuel restent très faibles, afin de marquer l'empreinte du Service public européen qu'est le Cedefop. En échange, le Cedefop n'exige que deux engagements de la part de la Revue européenne: que le logo du Cedefop soit présent sur la couverture de la Revue et que, lorsque des articles publiés dans la revue sont utilisés et cités, il soit fait explicitement mention de la source et du fait que la Revue est publiée par le Cedefop.

Le domaine de publication de la Revue est bien évidemment celui de la Formation professionnelle initiale et continue (FPIC). Cependant, ce champ est apprécié de façon très large et cela depuis les origines de la Revue. C'est ainsi qu'en dehors des articles traitant directement de questions de formation professionnelle, elle publie bien évidemment des articles sur la formation tout au long de la vie, des articles portant sur la relation entre la formation et l'emploi et l'accès au marché du travail et des articles sur la relation entre travail et formation. Par ailleurs, elle publie encore des articles de *sciences de l'éducation*, de *philosophie de l'éducation*, d'*histoire*, de *sociologie de l'éducation*, d'*économie*, de *droit*, de *sciences politiques*, lorsqu'ils traitent d'une question directement liée à la FPIC, ou lorsqu'ils traitent d'une question d'intérêt général ayant des conséquences directes sur la FPIC.

Publier dans la Revue n'est pas une chose aisée. Le comité de rédaction impose le strict respect de son format (Cf. <http://www2.trainingvillage.gr/etv/editorial/edcomm.asp>) et est très exigeant sur le caractère académique des articles publiés dans la Revue. Il est très rare qu'un article

soit publié en l'état, sans demande de révisions. Le taux de rejet des articles est certes assez faible pour une revue internationale et oscille en première lecture entre 30 % et 40 % des articles proposés seulement. Néanmoins, les demandes de révision adressées aux auteurs par le comité de rédaction sont nombreuses et complexes et portent tant sur le fond que sur la forme de l'article. Fort heureusement, les auteurs sont très efficacement secondés par le secrétariat éditorial de la Revue, qui s'attache à leur faire parvenir des demandes aussi claires et détaillées que possible, de façon à ce qu'ils puissent réagir au mieux aux critiques et aux demandes du comité de rédaction. Le secrétariat éditorial assure ainsi le suivi des articles tout au long de leur processus d'évolution. Toutefois, l'épreuve des révisions est éprouvante, un même article pouvant être renvoyé jusqu'à trois ou quatre fois à l'auteur, ce qui explique qu'en définitive, 40 % seulement des articles proposés à la Revue finissent par être publiés, un certain nombre d'auteurs finissant par se décourager.

Si le caractère académique des articles est une exigence incontournable du comité de rédaction, la nature des articles acceptés et publiés par la *Revue européenne de formation professionnelle* est très large. Elle publie bien évidemment des articles rédigés par des chercheurs et rendant compte des résultats de leurs recherches, mais elle publie également des analyses de politiques de la formation professionnelle initiale et continue en Europe et des études de cas. La Revue a ainsi pour ambition de permettre à un vaste public, allant des hommes et femmes de terrain aux chercheurs académiques, en passant par les décideurs politiques et les partenaires sociaux, de s'exprimer et de s'informer sur les pratiques et les politiques en matière de FPIC en Europe. Et en ce qui concerne le domaine géopolitique de référence, l'*Union européenne*, la Revue européenne apprécie tout particulièrement les articles ayant une dimension comparatiste européenne. Le caractère européen de la Revue ne lui interdit cependant pas de s'intéresser aux expériences et politiques dans le reste du monde, à condition toutefois que soit réalisée une mise en perspective avec la réalité, les pratiques et les politiques de la FPIC en Europe.

Après bientôt trente ans d'évolution, qui nous ont menés du *Bulletin d'Information du Cedefop – Formation professionnelle* à la *Revue européenne de formation professionnelle* telle qu'elle se présente actuellement, notre Revue est devenue une revue académique qui compte dans le paysage de la formation professionnelle. Elle a dépassé aujourd'hui les fougues de la jeunesse et il devenait chaque jour plus évident que la présentation sous format A4, avec des couvertures plus ou moins colorées et les photographies des auteurs en tête de leurs articles était en contradiction avec le caractère académique de son contenu (Image 5).

C'est ce qui a conduit le comité de rédaction de la Revue à opter pour le format B5, beaucoup plus facile à manipuler, et à une couverture en une seule couleur en dehors du noir et du blanc. La Revue a donc effectivement changé de peau, mais elle n'a changé ni de cap ni d'exigences. El-



Image 5

le a simplement mis sa présentation en conformité avec sa pratique: sérieux et sobriété. En ce sens, même si le changement réalisé avec ce numéro 37 de janvier-avril 2006 est beaucoup plus visible que celui réalisé avec le n° 8 de mai 1982, il est en fait beaucoup moins fondamental, votre Revue restant semblable à elle-même pour ce qui est de son contenu, que nous travaillons bien évidemment à améliorer constamment.

Nous nous permettons en outre d'attirer votre attention sur l'évolution de la présentation en ligne des numéros de la Revue européenne de formation professionnelle: http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publications.asp?section=18. Pour les articles de moins d'un an d'ancienneté, qui ne sont donc pas encore téléchargeables, les sommaires de la table des matières, les vita des auteurs et leurs photographies, ainsi que le résumé des articles sont dorénavant disponibles. Pour les numéros de plus d'un an d'ancienneté, vous avez maintenant le choix entre télécharger l'ensemble du numéro, comme par le passé, ou seulement l'article qui vous intéresse le plus directement.

Nous serions enchantés de recevoir vos remarques et avis, tant sur la nouvelle présentation de la Revue que sur son contenu, et nous espérons bien vous compter de longues années encore parmi nos lecteurs assidus.

Bonne lecture.

Offre de compétences en TIC au Royaume-Uni et en Allemagne

Le défi aux entreprises et leur réponse

Hilary Steedman

H.Steedman@lse.ac.uk

Chargée de recherche au Centre for Economic Performance
de la London School of Economics and Political Science

Karin Wagner

K.Wagner@fhtw-berlin.de

FHTW Berlin

Jim Foreman

Centre for Economic Performance,
London School of Economics and Political Science

RÉSUMÉ

Cet article compare l'offre de compétences spécialisées en TIC issues de l'enseignement supérieur et de la formation en apprentissage au Royaume-Uni et en Allemagne, et évalue l'impact de cette offre sur les entreprises des deux pays. À l'inverse du Royaume-Uni, où le nombre de diplômés universitaires en TIC affiche une progression rapide, l'offre de qualifications à ce niveau n'a pas augmenté en Allemagne, où les entreprises se sont tournées vers un nouveau type de formation en apprentissage pour trouver les compétences informatiques courantes. Cette stratégie contraste avec la démarche des entreprises britanniques, qui recrutent à partir d'un éventail plus large de diplômés de l'enseignement supérieur et qui investissent davantage dans leur formation, une approche qui explique sans doute pourquoi la filière de l'apprentissage n'a pas réussi à se développer au Royaume-Uni dans les professions liées aux techniques de l'information et de la communication.

Mots clés:

Work-based learning;
information society;
Germany;
computing personnel;
United Kingdom;
higher education graduate

Introduction

Notre article s'attache à décrire quelques-unes des conclusions d'une étude réalisée par des chercheurs allemands et britanniques, qui ont analysé les stratégies divergentes adoptées par leurs deux pays en matière d'offre de compétences en TIC, et l'impact de ces stratégies sur leurs entreprises respectives.

L'Allemagne compte moins de praticiens des TIC (définis comme des personnes occupées à plein temps au développement de logiciels ou à des services de maintenance, de vente ou d'après-vente dans le secteur des TIC) que le Royaume-Uni. En adoptant la définition de cette catégorie professionnelle développée par Dixon (CEPIS, 2002), ces praticiens sont 550 000 environ en Allemagne contre 850 000 au Royaume-Uni. Ils représentent, dans le premier de ces deux pays, 1,45 % de l'emploi total et 2,1 % de l'emploi dans le secteur des services, alors que les chiffres correspondants s'établissent respectivement à 2,33 % et 3,1 % au Royaume-Uni.

Les auteurs de l'étude ont interrogé en 2002/2003 environ quatre-vingt dix entreprises au Royaume-Uni et en Allemagne, pour tenter de déterminer l'impact que la politique en matière d'offre de compétences pouvait avoir à leur niveau. Elles ont été sélectionnées de manière aléatoire à partir de la littérature professionnelle et de sites Internet dans quatre secteurs: les services financiers, le commerce de détail, la fabrication de moteurs et la réalisation de logiciels, notre volonté étant de couvrir ainsi des utilisateurs de TIC dans les services, dans la fabrication, ainsi que dans un secteur informatique spécialisé. La moitié des entreprises contactées ont accepté une interview dans le délai imposé par le projet. La moitié de ces interviews ont été menées en face à face par deux chercheurs, respectivement allemand et britannique. Les autres ont été menées au téléphone par un seul chercheur. Dans un cas comme dans l'autre, un questionnaire structuré a été utilisé et les questions et problèmes essentiels ont été abordés avec les personnes interrogées dans les entreprises des deux pays. Les données obtenues ont été consignées et analysées.

Le rapport complet de notre étude a été publié par le Centre for Economic Performance (*Discussion Paper n° 575*) et peut également être téléchargé sur <http://cep.lse.ac.uk/pubs/default2.asp?pubyear=2003>). Une version abrégée a été publiée par la Fondation anglo-allemande, qui a participé au financement des travaux de recherche; elle peut être consultée sur <http://www.agf.org.uk/pubs/pdfs/1358web.pdf>.

Le présent article est structuré comme suit: la première partie résume les tendances observées au niveau de l'offre de compétences issues des principales filières de formation en informatique, plus particulièrement celles qui sont totalement ou partiellement financées par l'État. La deuxième s'intéresse aux stratégies de recrutement et de déploiement de compétences au niveau des entreprises, sur la base des visites d'entreprises effectuées dans les deux pays. La troisième partie présente nos conclusions.

Remerciements

Nous sommes reconnaissants à la Fondation anglo-allemande de sa contribution financière au présent projet.

Nous tenons également à remercier l'Esmée Fairbairn Foundation de son soutien financier au programme Skills for All dans lequel s'inscrit la présente étude

(<http://cep.lse.ac.uk/research/skills/skillsforall.asp>).

Le Centre for Economic Performance est financé par le Conseil de la recherche économique et sociale (ESRC).

Tendances de l'offre de compétences en TIC en Allemagne et au Royaume-Uni

Notre étude a cherché à mesurer l'influence de l'offre de compétences issues de l'enseignement subventionné par l'État sur les stratégies adoptées par les entreprises pour mobiliser l'expertise dont elles ont besoin. Au Royaume-Uni, cette offre présente les caractéristiques suivantes :

- une population universitaire en rapide progression;
- une augmentation supérieure à la moyenne du nombre d'étudiants en TIC, mais des résultats inférieurs à la moyenne de la part de ceux-ci lors des examens du *A-level*;
- des filières de trois ans pour l'obtention d'un diplôme universitaire du premier cycle (*Bachelor*);
- un faible taux de décrochage universitaire;
- le recours pratiquement nul des entreprises aux programmes d'apprentissage financés par l'État;
- le recours croissant aux permis de travail pour importer des compétences en TIC;
- un recours intensif aux contractants et à l'externalisation.

En Allemagne, l'offre de compétences se présente comme suit :

- le nombre d'étudiants effectuant un cycle universitaire de longue durée en informatique (6 à 8 ans) est relativement peu élevé;
- des diplômés des FHS (*Fachhochschulen* – écoles supérieures spécialisées) qui font quatre années d'études et, très souvent, deux stages de six mois en entreprise ⁽¹⁾;
- un nombre croissant d'apprentis;
- la difficulté d'attirer/intégrer des travailleurs d'autres pays en raison des dispositions régissant l'obtention de la «carte verte»;
- un recours important aux contractants et une certaine externalisation.

Compétences en TIC issues de l'enseignement supérieur

Les diplômés en informatique ont été 8000 environ à sortir des universités et FHS allemandes en 2002/2003, alors qu'ils étaient près de 18 000 à terminer le premier cycle universitaire dans cette spécialité au Royaume-Uni, soit 2,25 fois plus nombreux.

Le nombre relativement faible d'étudiants obtenant leur diplôme en informatique a eu une incidence majeure sur les stratégies des entreprises allemandes en matière de recrutement. Elles offrent un salaire réel de départ plus élevé que les entreprises britanniques aux diplômés arrivant sur

(¹) Il existe deux types d'établissements d'enseignement supérieur en Allemagne: les universités traditionnelles avec une durée commune d'études de cinq ans au moins et les écoles supérieures de sciences appliquées (*Fachhochschulen* ou FHS) avec une durée d'études de quatre ans, y compris un semestre de stage destiné à acquérir une expérience pratique en entreprise.

le marché de l'emploi, et continuent d'être préoccupées pour les disponibilités futures. Le nombre de contractants à la disposition des entreprises allemandes est, lui aussi, plus restreint qu'au Royaume-Uni, en raison sans doute de la pénurie relative de diplômés.

Bien que la langue de travail dans le domaine des TIC soit l'anglais, la langue allemande constitue un frein à l'emploi de personnel non germanophone car, comme nous l'ont fait remarquer plusieurs entreprises, les informaticiens doivent quand même pouvoir communiquer avec leurs collègues et avec les clients, et s'intégrer dans leur environnement professionnel. La méconnaissance de la langue allemande s'est avérée une entrave importante, qui incite les entreprises à considérer qu'elles sont défavorisées lorsqu'il s'agit de concurrencer leurs homologues des pays anglo-saxons pour attirer de bons praticiens étrangers en TIC, lesquels ont le plus souvent l'anglais comme seconde langue et préfèrent travailler dans un environnement anglophone. La situation s'est néanmoins améliorée depuis 1999/2000 (voir également Dostal, 2002).

Les entreprises allemandes se trouvent confrontées à une offre de diplômés universitaires en informatique beaucoup plus limitée qu'au Royaume-Uni. Conjugée à la difficulté de recruter à l'étranger, cet état de fait explique sans doute, en partie du moins, le nombre relativement moins élevé d'emplois liés aux TIC en Allemagne. Le problème est fortement accru par la réticence des entreprises allemandes à embaucher et former des diplômés issus d'autres disciplines que l'informatique, alors qu'il s'agit d'une pratique courante au Royaume-Uni.

Le délai particulièrement long requis pour l'obtention de compétences universitaires en Allemagne, et le taux élevé de décrochage relevé dans ce pays, font que la production annuelle de diplômés en TIC y est particulièrement faible (IWD, 2000; Heublein et al., 2002). Le nombre d'étudiants est actuellement en hausse, mais ils ne seront pas sur le marché avant quelques années. Au Royaume-Uni, la durée plus courte des études et le taux moins élevé de décrochage ont conduit à une augmentation progressive du nombre de diplômés en TIC.

L'un des atouts du système britannique réside dans la flexibilité qu'il autorise pour le passage du premier au deuxième cycle universitaire (les filières «bachelor» et «master» étant généralement consécutives au Royaume-Uni). Il est également possible de changer d'orientation entre les deux cycles. En outre, il est fréquent que des diplômés du premier cycle retournent à l'université après quelques années d'expérience professionnelle pour y suivre un ou deux ans de cours et obtenir le «master».

En Allemagne, les études ont une durée équivalente, à savoir quatre ans au moins, dans les universités traditionnelles et dans les *Fachhochschulen*; le changement d'orientation est peu fréquent, car le processus est long et complexe. Le réaménagement des programmes du premier comme du second cycle universitaire devrait, en définitive, faciliter le changement de filière et engendrer une augmentation du nombre de diplômés. À l'heure actuelle, toutefois, le nombre de diplômés de ces études de plus

courte durée est assez restreint, puisqu'ils étaient, en 2003 ⁽²⁾, 350 à terminer le premier cycle universitaire et 95 à terminer le second.

La longue durée des filières diplômantes allemandes a pour conséquence que les universités ne peuvent s'adapter rapidement à l'évolution de la demande du marché. Conjugée à la déperdition d'effectifs en cours d'études, cette situation engendre un gaspillage au niveau des ressources publiques affectées à l'éducation en Allemagne. Or, dans le même temps, l'État consacre des dépenses importantes à la formation complémentaire de diplômés sans emploi. Résolu à réduire les taux de décrochage, le gouvernement a annoncé des mesures destinées à améliorer les possibilités d'études.

Offre de compétences intermédiaires en TIC: formation en apprentissage au Royaume-Uni et en Allemagne

L'Allemagne a décidé en 1997 de créer quatre nouvelles filières d'apprentissage pour des professions liées aux TIC, démarche largement perçue comme une mise à l'épreuve du «potentiel innovant» du système dual: le concept de *Beruf* pouvait-il être redéfini comme une qualification dynamique et axée sur les processus, qui permet aux salariés de s'adapter à l'accélération des changements dans le secteur des TIC et à son environnement de plus en plus compétitif? (Ehrke, 1997; Schelten et Zedler, 2001; Baethge et Baethge-Kinsky, 1998).

Les rigidités institutionnelles affectant l'offre de compétences universitaires en Allemagne, et les coûts plus élevés qu'elles engendrent, expliquent le soutien important apporté par les employeurs de ce pays à l'initiative visant à accroître le nombre de jeunes qui accèdent à une carrière dans les TIC par la voie de l'apprentissage. Ils ont effectivement collaboré avec les pouvoirs publics et les organisations syndicales à l'élaboration des programmes d'enseignement et des réglementations applicables aux nouveaux systèmes de formation en apprentissage. Depuis le démarrage de ceux-ci en 1997, les entreprises allemandes ont embauché et formé quelque 50 000 jeunes dans le cadre du programme d'apprentissage en trois ans, et 60 000 autres sont en cours de formation.

Les nouvelles qualifications sont acquises en une année environ, alors qu'il était traditionnellement admis que le processus d'apprentissage devait nécessairement être long et fastidieux. Quatre professions ont été déterminées et le programme d'apprentissage est conçu de manière à ce que les diplômés soient dotés de qualifications et de compétences de pointe dans leur spécialité. Il inclut les compétences de base et un certain nombre d'éléments facultatifs permettant une formation spécifiquement adaptée à l'entreprise formant l'apprenti. La formation à la gestion de projets et le développement de l'esprit d'équipe sont également prévus, et l'évaluation est partiellement fondée sur la capacité de mener un projet à bien. Une plus grande latitude a donc été laissée aux employeurs dans la définition du

⁽²⁾ Données fournies par l'Office fédéral allemand de la statistique.

contenu de l'élément «formation en situation de travail» par rapport à la plupart des apprentissages traditionnels (Schmidt, 1998).

Les employeurs allemands ont clairement indiqué dès le départ que la promotion de la formation en apprentissage avait notamment pour but de produire à moindre coût les compétences dont leurs entreprises ont besoin. «La main-d'œuvre qualifiée formée dans le cadre du système dual (apprentissage) est destinée à remplacer les diplômés trop onéreux issus de l'enseignement supérieur»: telle est l'attente exprimée par un représentant du patronat lors d'une conférence organisée en Allemagne au démarrage du programme d'apprentissage dans ce pays (Dubiella, 2000).

Pendant leur formation, les apprentis allemands sont payés un tiers environ du salaire de base complet en vigueur dans leurs professions respectives. Les données rassemblées à propos des niveaux de rémunération des apprentis nous ont confirmé que ceux-ci touchaient, une fois leur formation achevée et leurs qualifications acquises, les deux tiers environ du salaire des diplômés universitaires. Bon nombre d'entreprises allemandes assurant la formation d'apprentis s'attendent à ce qu'ils effectuent des tâches analogues à celles qui sont actuellement accomplies par des universitaires. D'autres entreprises expriment l'espoir de mettre en place un noyau de personnel qui ne soit pas en quête d'une promotion rapide et qui assure une stabilité de base à la firme. Dans le droit fil du projet APO⁽³⁾ pour le perfectionnement des qualifications, l'accent a été mis sur la nécessité pour les apprentis de poursuivre leur formation et leurs études – étant entendu qu'à cette condition, ils seraient appelés à jouer un rôle déterminant dans la lutte contre de futures pénuries de compétences.

Il existe un contraste frappant entre l'enthousiasme manifesté par les employeurs allemands à l'égard de la formation en apprentissage, et la négligence pratiquement absolue de cette filière, pourtant actualisée dans le secteur des TIC, par leurs homologues britanniques. Un peu moins d'un millier de jeunes ont obtenu une qualification dans le cadre d'un apprentissage en TIC au Royaume-Uni en 2002/2003, contre 21 400 en Allemagne.

Il faut rappeler ici qu'il n'existe pas, en Allemagne, de tradition de formation en apprentissage dans une industrie aussi récente que celle des TIC. En réalité, le programme «Apprentissage moderne» (*Modern Apprenticeship*, MA) axé sur ce domaine a été mis en place au Royaume-Uni en 1995 (*e-skills UK*, 2000), soit deux ans avant la création des quatre filières d'apprentissage TIC évoquées ici à propos de l'Allemagne. Ce n'est donc pas une tradition de formation qui peut expliquer l'investissement plus important consenti par les employeurs allemands dans l'apprentissage en TIC.

⁽³⁾ APO = *Arbeits-Prozesse Orientierte* (axé sur les processus de travail). Les niveaux de qualification fixés pour l'éducation continue dans la matrice allemande des compétences ne peuvent être atteints qu'en cours d'emploi, et l'achèvement d'une formation en apprentissage en constitue, le plus souvent, la condition préalable minimale (Borch et Weissmann, 2002).

On ne peut attribuer le manque d'attention des entreprises britanniques à l'égard du programme MA à une absence de besoin ou d'utilisation de compétences intermédiaires relevant des professions informatiques. En moyenne, les deux tiers seulement des travailleurs occupés dans le secteur des TIC au Royaume-Uni ont suivi une formation diplômante au niveau supérieur. Ceux qui constituent le tiers restant répondent aux exigences de compétences intermédiaires, puisqu'ils ont presque toujours atteint un niveau équivalent au *A-level* (CITE 3) (CEPIS, 2002). Parmi celles que nous avons visitées au Royaume-Uni, beaucoup d'entreprises, dans les secteurs «utilisateurs» en particulier, recrutent des jeunes à la fin de leur scolarité secondaire (*A-level*) et consacrent une part non négligeable de leurs propres ressources à les former aux métiers liés aux TIC. On ne peut donc faire valoir que les entreprises britanniques n'ont pas besoin d'aptitudes intermédiaires en deçà du niveau universitaire, ou qu'elles ne sont pas intéressées par une formation à ce niveau.

Deux facteurs peuvent sans doute aider à comprendre la différence d'attitude entre les entreprises allemandes et les entreprises britanniques vis-à-vis du développement de compétences intermédiaires. Premièrement, les entreprises britanniques ont bénéficié d'une offre beaucoup plus importante de diplômés universitaires et se sont montrées plus souples à l'égard de l'embauche de diplômés sortis d'autres filières que les TIC. Deuxièmement, les problèmes de pénurie de compétences ont été atténués par la présence d'un réservoir plus important de contractants et par un comportement moins rigide pour la délivrance de cartes vertes aux travailleurs étrangers.

Les entreprises britanniques souffrent incontestablement d'un problème d'information en matière de formation en apprentissage. Parmi nos interlocuteurs, rares étaient ceux qui avaient entendu parler du programme «Apprentissage moderne», de sorte que nous n'avons pu examiner avec eux les raisons de ne pas l'avoir adopté. Les gestionnaires rencontrés en Allemagne étaient, en revanche, au courant de l'introduction de nouveaux types d'apprentissage des TIC et la plupart d'entre eux s'étaient posé la question de savoir s'ils allaient, ou non, prendre des apprentis. Ils ont été informés de cette possibilité, tout comme le grand public et les jeunes en fin de scolarité, par des campagnes menées à l'initiative du gouvernement allemand et des chambres de commerce.

La principale différence entre les deux pays se situe toutefois au niveau du nombre de jeunes prêts à s'engager dans la filière de l'apprentissage. Lorsque, comme c'est le cas en Allemagne, les deux tiers environ de l'ensemble des jeunes prévoient d'entrer en apprentissage (dont 20 % environ poursuivront ensuite leurs études à l'université ou dans une *Fachhochschule*), les candidats aptes à suivre une formation en apprentissage aussi ambitieuse que les TIC ne manquent forcément pas. Le nombre relativement restreint d'étudiants qui optent pour l'université s'avère donc un atout pour promouvoir la filière des compétences intermédiaires. Lorsque, comme au Royaume-Uni, la moitié environ de la cohorte d'âge concernée

suit un enseignement conduisant au *A-level* et se destine à l'université, le nombre de jeunes capables de travailler selon les normes rigoureuses exigées dans le cadre d'un apprentissage en TIC se trouve considérablement réduit, à plus forte raison lorsque les entreprises embauchent des jeunes dotés de l'*A-level* pour leurs propres programmes de formation.

Si le comportement des entreprises allemandes face à la pénurie de compétences semble rationnel, celui de leurs homologues britanniques s'avère beaucoup plus difficile à comprendre. Nous devons en conclure que ce comportement est la résultante de toute une série de facteurs. Le premier est le manque d'information: il se peut que les entreprises ne soient pas suffisamment informées du programme «Apprentissage moderne» pour en mesurer les avantages éventuels. Deuxièmement, il ressort de nos entretiens avec deux entreprises britanniques qui ont pris des apprentis en TIC que les réglementations en matière d'évaluation et de certification sont lourdes et coûteuses pour les employeurs. Troisièmement, les éléments fournis par les organisateurs de formation qui tentent de placer des jeunes en apprentissage dans le domaine des TIC conduisent à penser qu'il existe actuellement un manque de candidats dotés du niveau d'instruction préalable exigé.

Comparaison des stratégies de mobilisation des compétences

Les entreprises des deux pays se sont trouvées confrontées au même défi: réagir de manière immédiate et flexible à un environnement technologique et compétitif en rapide mutation – en étant pleinement conscientes, au Royaume-Uni comme en Allemagne, du rôle déterminant joué par les compétences dans la rentabilité de leur activité (Licht et al., 2002).

Les entreprises britanniques ont adopté une attitude extrêmement flexible en matière de recrutement de compétences. Les nouveaux salariés ont surtout été des diplômés universitaires, mais les qualifications académiques passaient au second plan si le candidat possédait une expérience suffisante. On nous a dit que c'étaient les «trois derniers emplois» qui constituaient l'élément déterminant de la décision d'embauche. Les diplômés universitaires en quête de leur premier emploi avaient leur chance quelle que soit, ou presque, leur discipline académique, et ne devaient pas nécessairement avoir suivi une filière TIC ou apparentée. Une telle approche a, de toute évidence, étendu le réservoir des recrues possibles à des candidats autodidactes, à des candidats ayant opéré une réorientation professionnelle ou à des indépendants désireux de retrouver un emploi permanent. Cette absence de discrimination à l'embauche a toutefois posé problème au moment de procéder à une sélection et d'identifier les meilleurs candidats. Les entreprises britanniques ont fait appel à des agences de recrutement (qui leur ont coûté très cher) pour les aider dans cette tâche.

Les entreprises britanniques n'ont eu aucune difficulté à obtenir des per-

mis de travail pour des spécialistes en TIC, et il existait, à l'étranger, une offre immédiate de personnel qualifié qui ne demandait qu'à se porter candidat. Un certain nombre d'entreprises britanniques ont recruté ou externalisé en dehors des frontières, mais elles ont manifesté, de manière générale, peu d'esprit novateur en termes de pratiques d'embauche de personnel sans qualification universitaire. Rares sont celles qui ont envisagé de tirer parti des fonds publics mis à leur disposition en matière de formation aux TIC dans le cadre de l'initiative «Apprentissage moderne»; elles ont continué, le plus souvent, à assumer le coût total de la formation des entrants non diplômés. Le corollaire d'une approche flexible à l'égard de l'embauche de diplômés est évidemment le niveau relativement élevé des frais de formation initiale. Les entreprises britanniques dispensent à leurs nouvelles recrues universitaires une formation plus longue et plus intensive que leurs homologues allemandes, mais à des coûts salariaux moins élevés.

Les entreprises allemandes ont opté pour des politiques d'embauche moins souples. Elles ont manifesté une méfiance particulière à l'égard des candidats ayant suivi les cours de recyclage en TIC organisés par le ministère de l'emploi, même s'ils possédaient un diplôme préalable. Les entreprises étaient, comme au Royaume-Uni, à la recherche d'un mélange d'universitaires et de non-universitaires. Mais elles ont recherché de manière quasiment exclusive des diplômés en TIC ou issus de disciplines étroitement apparentées, ce qui a inévitablement restreint le réservoir des recrues potentielles. Il a fallu plus de temps aux entreprises allemandes qu'aux entreprises britanniques pour trouver les compétences recherchées, et elles ont rarement fait appel à des agences de recrutement. Elles ont éprouvé davantage de difficultés à convaincre des étrangers non germanophones de demander un permis de travail, et la mauvaise maîtrise de la langue allemande a posé des problèmes au niveau du travail en équipe.

Nous avons eu la forte impression que les entreprises allemandes s'attendent à ce que les diplômés des universités et des FHS soient pleinement opérationnels à haut niveau dans un délai assez bref. Elles assurent en tous cas beaucoup moins de formation théorique à leurs nouvelles recrues diplômées que les entreprises britanniques, donnant la préférence à un apprentissage sur le tas à travers des projets et des séminaires de courte durée. Il est rare que les entreprises allemandes investissent dans des programmes de recrutement de diplômés universitaires, comme cela se fait au Royaume-Uni pour attirer et former des cadres supérieurs. La réponse à ce besoin est plutôt trouvée, en Allemagne, dans l'embauche d'universitaires qui, rappelons-le, ont fait de cinq à sept ans d'études et sont souvent âgés de 28 ans environ au moment de décrocher leur diplôme.

Les entreprises allemandes ont en revanche exploité, dans une perspective de flexibilité supplémentaire, un certain nombre de ressources auxquelles les entreprises britanniques n'ont pas fait appel. Offrant aux nouvelles recrues universitaires des salaires plus élevés qu'au Royaume-Uni,

elles étaient sans doute davantage conscientes de la nécessité de réduire les coûts à ce niveau. Elles ont donc accueilli un nombre important de stagiaires (jeunes ayant achevé leur premier cycle d'études universitaires) pendant trois mois ou davantage, qui ont apporté, d'après ce que nous avons entendu, une contribution très utile. De nombreuses entreprises allemandes ont engagé des apprentis dans le cadre des nouveaux programmes de formation aux TIC. Ces entrants non universitaires ne sont payés qu'aux deux tiers de la rémunération d'un diplômé de l'université et, une fois qualifiés, ne requièrent pas de formation supplémentaire au moment de l'embauche. Pendant leur période de formation (deux ans et demi à trois ans en général), les apprentis perçoivent une allocation qui représente un tiers environ du salaire qu'ils toucheront lorsqu'ils seront qualifiés. Les entreprises allemandes espèrent que, moyennant de l'expérience et une formation continue, ces apprentis pourront occuper bon nombre de postes actuellement attribués à des universitaires.

Les entreprises britanniques s'attendent généralement à ce que les membres de leur personnel sortent de leur spécialité et acquièrent les compétences dont l'entreprise a besoin pour mener à bien son programme de travail. S'il est difficile d'établir le degré de succès et le niveau de coût de cette reconversion professionnelle, il convient de noter que rares sont les entreprises britanniques qui se plaignent d'une réticence de leurs salariés à l'égard de ce type de flexibilité. Pour ceux qui envisagent une activité indépendante, l'acquisition d'un large éventail de compétences dans le cadre d'un emploi permanent peut même constituer un véritable atout. Plusieurs entreprises allemandes ont laissé entendre, de leur côté, que les salariés éprouvaient de la difficulté à s'adapter à cette flexibilité professionnelle – même si nous avons eu l'impression que cela n'empêchait pas l'employeur de procéder aux restructurations qu'il juge nécessaires.

Recours aux contractants dans les entreprises britanniques et allemandes

Les firmes visitées, tant au Royaume-Uni qu'en Allemagne, font toutes appel de manière assez systématique à des contractants, lesquels acquièrent presque toujours ce statut après avoir été salariés dans le département informatique d'une entreprise. Autrement dit, ils ont largement constitué leur portefeuille de compétences alors qu'ils occupaient un emploi permanent, à la fois grâce à leur expérience sur le tas et grâce aux investissements consentis par l'employeur dans leur formation. Étant très largement transférables, les compétences ainsi acquises sont ensuite appropriées et exploitées par le futur contractant. On pourrait supposer, dès lors, que l'investissement est perdu pour l'entreprise; en réalité, il est assez fréquent, en Angleterre du moins, que des salariés deviennent contractants et continuent de travailler pour la même entreprise.

Nous avons été surpris de découvrir l'ampleur du recours aux contractants en Allemagne. Nous avons supposé au départ que la moindre flexibilité notoire de la législation allemande en matière d'emploi ne permet-

trait pas aux employeurs de recourir aussi aisément à cette formule et en réduirait l'attrait aux yeux des prestataires potentiels. En fait, le nombre total de contractants utilisés par les entreprises visitées représentait, dans les deux pays, 14 % de l'ensemble du personnel lié aux TIC.

Étudiants stagiaires et étudiants en alternance

La moitié environ des entreprises allemandes interrogées employaient des stagiaires, à savoir des étudiants d'une université ou d'une *Fachhochschule* qui travaillent pendant plusieurs mois en entreprise dans le cadre de leur programme d'études. La plupart de ces étudiants rédigent parallèlement leur mémoire et les entreprises prévoient à leur intention un projet qu'ils peuvent exécuter lors de leur stage et présenter ensuite comme travail de fin d'études. Les stagiaires représentent une proportion étonnamment élevée de l'ensemble du personnel TIC des entreprises qui les accueillent: 7 % dans le secteur financier, 3 % dans le commerce de détail, 10 % dans la fabrication de moteurs et 5 % dans les sociétés de logiciels. Les entreprises allemandes se montrent généralement enthousiastes de l'apport que représentent leurs stagiaires: ils peuvent prendre en charge ou participer à des projets utiles pour l'entreprise; leurs salaires sont sensiblement moins élevés (ils travaillent souvent gratuitement) que ceux des salariés diplômés; et leur période de stage offre l'occasion d'évaluer s'ils conviennent, ou non, à un emploi permanent. Il apparaît clairement que l'exigence imposée aux étudiants des universités et des *Fachhochschulen* de réaliser un projet sous la forme d'un mémoire pour obtenir leur diplôme sert à la fois l'intérêt des étudiants et celui des entreprises qui les emploient.

Les homologues les plus proches de ces stagiaires sont, au Royaume-Uni, les étudiants en alternance, à savoir des étudiants qui ont l'obligation de consacrer une partie de leur programme d'études à l'occupation d'un emploi. Une seule des entreprises interrogées occupait un étudiant dans ce contexte. Cinq autres proposaient des stages d'été rémunérés, accessibles à tout candidat qui en fait la demande. Les entreprises britanniques visitées n'ont guère manifesté d'enthousiasme à l'égard de ce type d'emploi, faisant valoir que les départements informatiques éprouvaient des difficultés à trouver des projets adaptés aux étudiants et se montraient, dès lors, réticents à les accueillir.

Résumé et conclusions

Il est largement admis que certaines différences au niveau des institutions nationales ont, par leurs effets sur le comportement des entreprises et des particuliers, d'importantes répercussions sur l'économie nationale. Or l'une des sources principales de divergences institutionnelles entre pays réside dans le système national d'éducation et de formation, qui peut affecter la productivité et la qualité des produits (Steedman et Wagner, 1989; Prais, 1995).

S'intéressant à la manière dont le Royaume-Uni et l'Allemagne localisent et mobilisent des compétences en TIC, notre étude met en évidence les différences majeures qui existent entre les deux pays au niveau des contraintes extérieures, issues du système éducatif, intervenant dans l'offre de diplômés universitaires hautement qualifiés en TIC ou dans des disciplines apparentées. Conjuguées aux autres facteurs évoqués ci-après, ces contraintes ont eu un impact différent sur les entreprises de chacun de ces pays, et les a conduits à adopter des politiques de recrutement et de formation fondamentalement différentes.

Au Royaume-Uni, le nombre de diplômés universitaires a considérablement augmenté au cours de la seconde moitié des années 90 et au début des années 2000 (Mason, 1999), et celui des diplômés ayant suivi une filière informatique à ce niveau a connu une progression plus rapide encore. Ce succès s'explique par la grande capacité de réaction des universités (offre de places supplémentaires) et des étudiants (choix de spécialités très demandées par l'industrie). Des fonds publics ont, en outre, partiellement financé le coût de cette expansion; le faible taux de décrochage et la durée assez courte (trois ans) des programmes d'études font, en outre, que les délais de production de compétences par les universités britanniques sont relativement courts.

En Allemagne, en revanche, on n'a observé pendant longtemps aucune augmentation significative du nombre de jeunes entrant à l'université ou dans une *Fachhochschule*. Les demandes d'admission ont cependant augmenté récemment, et ni les universités ni les FHS n'ont été en mesure d'accepter tous ceux qui souhaitaient suivre des études en informatique. La longue durée des études supérieures (de cinq à sept ans) et les taux élevés de décrochage ont fait que le nombre de nouveaux diplômés a été très faible à un moment où la demande était particulièrement forte (1999/2000). Le nombre d'étudiants s'est considérablement accru entre-temps, mais ceux qui accomplissent le cycle complet obtiendront leur diplôme en 2006/2007 au plus tôt.

Les approches respectivement adoptées par les entreprises des deux pays ont été, elles aussi, structurées et conditionnées par des traditions différentes en termes d'identité professionnelle. Celle-ci est relativement peu marquée au Royaume-Uni, hormis en ce qui concerne des professions telles que le droit ou la médecine, et certains métiers industriels plus anciens. Les salariés du secteur des services ont l'habitude d'exécuter des tâches variées selon les nécessités, et de passer à de nouveaux domaines de travail. Les nouveaux salariés sont recrutés sur la base d'une expérience pertinente et ceux qui sont embauchés à la sortie de l'université ont souvent acquis des qualifications sans rapport immédiat avec le poste qui leur est confié. Les entreprises prévoient, en ce qui concerne ce dernier groupe, l'organisation d'une formation substantielle et le placement des nouveaux venus en position de «démarrage» au sein d'équipes plus importantes qui leur permettront d'acquérir les connaissances et l'expérience voulues.

La plupart des firmes allemandes visitées se conforment au profil de compétence basé sur la profession, à savoir un modèle suivant lequel il est attendu de chaque salarié qu'il possède et applique une série de compétences dûment établies et compatibles avec la profession pour laquelle il a été formé et qu'il exerce au sein de l'entreprise. Si ce modèle se traduit très probablement par une compétence technique à la fois plus large et plus approfondie, il suscite par ailleurs d'incontestables difficultés lorsque des évolutions technologiques rapides exigent une grande souplesse de réaction. Ce modèle peut également engendrer certaines difficultés au niveau de l'intégration de nouveaux salariés en provenance de l'étranger ou de salariés n'ayant pas suivi la préparation professionnelle classique, mais des cours de «reconversion», par exemple.

Ces deux éléments – le manque de réactivité de l'enseignement supérieur et le modèle de compétence fondé sur la profession – expliquent largement, à notre avis, les problèmes rencontrés par les entreprises allemandes à la fin des années 1990 pour trouver le personnel qualifié qu'elles recherchaient.

Il se pourrait toutefois que ce soit cette difficulté qui ait poussé les entreprises allemandes à unir leurs efforts pour contourner les universités et créer un système de production de compétences – à savoir une structure axée sur la formation en apprentissage et la formation continue au poste de travail – qui soit plus flexible et qui permette de former un nombre important de travailleurs hautement qualifiés en TIC. Ceux-ci suivront principalement une formation sur le tas et constitueront une réserve de travailleurs «prêts à l'emploi» moins onéreux que des diplômés universitaires. Ceux-ci resteront nécessaires et continueront d'être embauchés, mais la production de compétences en entreprise permettra de pourvoir à bon nombre de postes de niveau moyen jusqu'ici difficiles à remplir.

Les entreprises britanniques ont bénéficié d'une offre relativement abondante de diplômés universitaires et d'une approche flexible des compétences. Certaines firmes ont consenti des investissements très importants dans la formation de nouvelles recrues et dans le perfectionnement professionnel du personnel en place pour lutter contre la pénurie de qualifications. Mais le fait qu'elles aient pu largement répondre à leurs besoins en appliquant ce type de stratégie a eu pour conséquence qu'à l'inverse de leurs homologues allemandes, les entreprises britanniques n'ont pas ressenti la nécessité d'une action concertée pour prévenir de futures pénuries de compétences.

Dans les deux pays, les établissements publics qui produisent des compétences de haut niveau revêtent une importance primordiale pour toutes les entreprises en quête de praticiens spécialisés en TIC. Lorsque, comme en Allemagne, l'importation de compétences ou l'externalisation des tâches s'avère problématique pour des raisons linguistiques et culturelles, le pouvoir de ces établissements de restreindre ou d'étendre l'offre limite la capacité des entreprises à saisir de nouvelles chances commerciales. Le Royaume-Uni tire avantage de l'universalité de la langue anglaise et

de liens culturels étroits avec l'Asie et le sous-continent indien. L'importation de compétences et l'externalisation s'en trouvent facilitées. C'est l'offre abondante de diplômés universitaires relativement peu spécialisés qui a conditionné le comportement des entreprises britanniques, les obligeant à investir de manière assez conséquente dans la formation initiale de leurs nouvelles recrues universitaires. C'est également cette offre abondante, conjuguée à la flexibilité des pratiques de recrutement, qui a conduit le Royaume-Uni, à l'inverse de l'Allemagne, à négliger le potentiel de la formation en apprentissage. Nous sommes néanmoins amenés à conclure que la pénurie de compétences spécialisées en TIC a moins affecté les entreprises britanniques que les entreprises allemandes. ■

Bibliographie

- Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. Jenseits von Beruf und Beruflichkeit?: Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung*, 1998, vol. 31, n° 3, p. 461-472.
- Borch, H.; Weissmann, H. ICT-Weiterbildung mit System. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2002, n° 3, p. 7-12.
- CEPIS. *Information technology practitioner skills in Europe: study of the labour market position, in particular for Germany, Ireland, Sweden, and the United Kingdom*. Frankfurt: Council of European Professional Informatics Societies, 2002. Disponible sur Internet: http://www.cepis.org/download/cepis_report.pdf [consulté le 19.12.2005].
- Dostal, W. IT Arbeitsmarkt: Chancen am Ende des Booms. *IAB Kurzbericht*, n° 19, 21.8.2002. Disponible sur Internet: <http://doku.iab.de/kurzber/2002/kb1902.pdf> [consulté le 19.12.2005].
- Dubiella, K. Company concepts of training for IT occupations: the example of Hewlett Packard. In: Laur-Ernst, U.; King, J. (dir.) *In search of world class standards in vocational education and training*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2000.
- Ehrke, M. ICT-Ausbildungsberufe: Paradigmenwechsel im dualen System. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1997, n° 1, p. 3-8.
- e-skills UK. *Skills framework for the information age (SFIA)*. 2000. Disponible sur Internet: <http://www.sfia.org.uk> [consulté le 20.12.2005].
- Heublein, U. et al. *Studienabbruchquote 2002* (Kurzinformation HIS, A5). Hanovre: BMBF, 2002. Disponible sur Internet: http://www.bmbf.de/pub/studienabbruchstudie_2002.pdf [consulté le 20.12.2005].
- IWD (Institut der deutschen Wirtschaft Köln). IT-Ausbildung, Hochschulen als Bremser. *Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft*, 2000, n° 30.

- Licht, G. et al. *IKT-Fachkräftemangel und Qualifikationsbedarf*. Baden-Baden: ZEW, 2002. (ZEW Wirtschaftsanalysen, 61). Disponible sur Internet: http://www.iid.de/_media/EndberichtZEW21.pdf [consulté le 20.12.2005].
- Mason, G. *The labour market for engineering, science and ICT graduates: are there mismatches between supply and demand?* Londres, DfEE, 1999. (DfEE Research Report 112).
- Prais, S.J. *Productivity, education and training: an international perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. (NIESR Occasional Papers, XLVIII).
- Schelten, A.; Zedler, R. Aktuelle Tendenzen der dualen Berufsausbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2001, n° 4.
- Schmidt, U. Neue Abschlußprüfungen: praxisnahe, handlungsorientiert, integriert, ganzheitlich!? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1998, n° 3, p. 17-23.
- Steedman, H.; Wagner, K. Productivity, machinery and skills: clothing manufacture in Britain and Germany. *National Institute Economic Review*, 1989, n° 128, p. 40-57.

Aptitude professionnelle: concept et construction sociale

Mike Rigby

Directeur adjoint du Centre for International Business
(London South Bank University)

Enric Sanchis

Chargé d'enseignement (Profesor Titular), département de sociologie
et d'anthropologie sociale de l'Université de Valence.

Mots clés:

Skill;
social construction;
effective; nominal;
tacit competences

RÉSUMÉ

L'article démontre que la définition et le développement des aptitudes professionnelles est un processus social autant que technique, influencé par l'organisation du pouvoir et les structures sociétales en place. Les auteurs illustrent la construction sociale de l'aptitude professionnelle à l'aide de plusieurs exemples, avant de faire valoir que les politiques nationales et européennes actuelles ne prennent pas réellement en compte les inégalités engendrées par ce processus. L'article se termine par la description d'une série d'initiatives susceptibles d'avoir un impact positif à cet égard.

Introduction

Depuis le milieu des années 1970, un niveau inadmissible de chômage permanent et la transformation des procédés de production par les TIC placent le concept de l'aptitude professionnelle (*skill*) et son mode d'acquisition au centre des débats sur les stratégies d'emploi les plus aptes à moderniser nos économies. Force est de constater cependant que ces débats prennent trop souvent le concept d'aptitude professionnelle pour acquis, et qu'ils en ignorent la complexité. Notre article tend essentiellement à démontrer que la quête d'une plus grande transparence de la notion d'aptitude professionnelle doit débiter par l'appréciation de sa construction sociale. Comme le souligne Wood (1981), aux yeux d'un sociologue, toutes les aptitudes sont «socialement construites», dans la mesure où aucune n'est le résultat d'une quelconque technologie tombée du ciel. La première partie de notre article propose plusieurs exemples de cette construction sociale des aptitudes; la deuxième analyse les implications de ce processus pour l'élaboration des politiques actuelles; et la dernière décrit une série d'initiatives visant à éviter certaines répercussions négatives de la construction sociale.

Construction sociale de l'aptitude professionnelle

Les discussions relatives à la notion d'aptitude ont eu tendance à se focaliser sur sa dimension technique/professionnelle, sur la capacité de manipuler et sur les connaissances associées aux techniques du processus de travail, acquises grâce à la formation et à l'expérience. Il conviendrait toutefois de ne pas considérer l'évaluation, la définition et le développement des aptitudes comme des processus fondamentalement objectifs, mais de les percevoir comme résultant largement d'une construction sociale. Nous proposons, dans les paragraphes qui suivent, plusieurs exemples illustrant l'impact des processus sociaux sur la définition de l'aptitude professionnelle.

Relation employeur-salarié

Les acteurs les plus étroitement associés à ce processus de construction sociale sont les travailleurs et les employeurs. Or les premiers, qui vendent leurs aptitudes professionnelles, en ont probablement une définition différente de celle des employeurs, qui les achètent. Ils définissent ces aptitudes comme la somme des connaissances, qualifications et expériences acquises avant leur arrivée sur le marché du travail et tout au long de leur carrière – une définition qui englobe habituellement des éléments utilisés dans leur emploi actuel, des éléments ayant servi lors d'emplois antérieurs et même des éléments qui n'ont jamais été utilisés mais pourraient l'être, si nécessaire. On peut parler ici d'une notion d'aptitude professionnelle effective. De leur côté, les employeurs tendent à adopter une définition plus étroite de l'aptitude professionnelle en se plaçant dans la perspective du poste de travail qu'ils sont appelés à pourvoir et qu'ils ont dûment analysé. On parlera ici d'aptitude nominale – la seule que les employeurs sont généralement disposés à reconnaître (et à rémunérer).

Les employeurs doivent, qu'ils le veuillent ou non, tenir compte des aptitudes disponibles sur le marché du travail et ne peuvent toujours imposer leur définition étroite des capacités professionnelles de manière absolue lors de l'embauche. Une divergence persiste néanmoins souvent entre les aptitudes jugées nécessaires par l'employeur pour l'attribution d'un poste, et le point de vue du travailleur. Cette divergence peut conduire à une situation de sous-qualification mais, plus fréquemment, au type de surqualification observé en Espagne, où un tiers des travailleurs de 25 à 29 ans, diplômés de l'enseignement supérieur pour la plupart, sont surqualifiés pour le poste qu'ils occupent (Iribar, 2004). Ces perceptions différentes peuvent susciter litiges et négociations en raison de leur incidence sur la rémunération du travailleur.

L'écart entre les aptitudes effectives et les aptitudes nominales est, dans une situation donnée, déterminé par toute une série de facteurs, parmi lesquels les relations de pouvoir en jeu sont particulièrement impor-

tantes. Les organisations syndicales et professionnelles cherchent à imposer une définition aussi proche que possible du modèle effectif. On observe d'ailleurs une diminution de l'écart en période de pénurie de main-d'œuvre, le travailleur étant mieux placé pour imposer le modèle «effectif». Sa position est moins assurée, en revanche, dans le cas d'emplois qui mettent l'accent sur les aptitudes tacites: celles-ci ne sont généralement reconnues par l'employeur que s'il est convaincu par le travailleur d'y assigner des critères formels en conférant, par exemple, une valeur aux années d'ancienneté dans une fonction particulière. On considère généralement que plus le fonctionnement de l'entreprise est démocratique, plus l'écart entre les aptitudes effectives et les aptitudes nominales est réduit.

Emploi des femmes

L'emploi des femmes offre un excellent exemple de l'impact que peut avoir la construction sociale des aptitudes.

Les emplois occupés par une prédominance d'hommes sont systématiquement considérés comme plus qualifiés et mieux payés que les emplois féminins, ceux-ci étant sous-évalués par suite, le plus souvent, de la définition sociale des aptitudes professionnelles. Dans le but de diviser les travailleurs ou de distinguer des groupes à prédominance masculine en vue de leur sauvegarder une position privilégiée, les employeurs se servent, sur les marchés internes du travail, de leur puissance économique pour maintenir les aptitudes de leurs effectifs masculins à un niveau supérieur à celui de leurs effectifs féminins. Procédant à l'analyse de la convention collective conclue dans l'industrie textile espagnole (secteur comptant une importante main-d'œuvre féminine), Gomez Bueno (2000) note que les critères appliqués au classement des emplois sont l'autonomie, la capacité de supervision, le degré de responsabilité, le sens de l'initiative, la complexité de la fonction et la formation – autant de critères qui, selon Gomez Bueno, sont à ce point généraux et ambigus qu'ils permettent une discrétion quasi-totale et qu'un poste de couture (emploi largement occupé par des femmes) peut, dès lors, être classé comme non qualifié, alors que la coupe (poste largement occupé par des hommes) est classée comme un emploi qualifié.

Les emplois féminins sont sous-évalués parce qu'ils mettent souvent l'accent sur des aptitudes tacites (l'aptitude sociale à prodiguer des soins, par exemple) ou sur des aptitudes acquises dans le cadre d'une socialisation familiale (la couture notamment), dont la mesure est beaucoup moins systématique.

Le travail domestique, principalement effectué par des femmes employées dans des conditions peu favorables, fournit un bon exemple à cet égard. Dans quelle mesure est-il la conséquence d'un faible niveau d'aptitude technique? Anderson (2000) démontre que le travail domestique est davantage que la somme de tâches diverses: il s'agit d'un travail qualifié tant en termes de diversité que de gestion de ces tâches, lesquelles sont souvent inextricablement liées et doivent être menées simultanément.

ment. Anderson suggère d'ailleurs que lorsque les hommes participent aux tâches ménagères, ils aident, comme les enfants, en effectuant une tâche à la fois et que ce sont les femmes qui gèrent l'ensemble du processus. Or la capacité des femmes de gérer et d'exécuter des travaux domestiques ne se reflète ni dans leur statut ni dans leurs conditions d'emploi dans ce secteur: leurs aptitudes techniques ne sont pas reconnues, parce que leur travail est socialement dévalué.

Emploi dans le secteur des services

Certaines professions relevant du secteur des services tendent, elles aussi, à être sous-évaluées, des emplois tels que messenger, livreur de pizzas, serveur ou gardien ne semblant pas requérir beaucoup de capacités particulières. Or, objectivement définies, les aptitudes exigées pour ces emplois ne sont pas aussi limitées qu'on le croit généralement, et ce serait plutôt le manque de reconnaissance sociale qui serait à l'origine du peu de considération dont elles font l'objet. Les emplois mal considérés dans le secteur des services requièrent souvent des compétences en matière de relations humaines, mais il s'agit de compétences tacites qui, acquises par l'expérience plutôt qu'objectivées par des titres de qualification, se différencient fortement des aptitudes de référence traditionnellement associées à l'industrie manufacturière. Comme le soulignent Thompson, Warhurst et Callaghan (2000), le modèle traditionnel du travailleur qualifié ou intellectuel est quelqu'un qui a accès à un ensemble de connaissances, qui les assimile et qui a la capacité de les mettre en pratique; le travail interactif dans le domaine des services fait appel à des aptitudes que la personne chargée de l'exécuter détient en elle-même (qualité de sa communication verbale, par exemple). Ce type de travail, qui relève de l'émotionnel (Hochschild, 1989), est souvent exploité en tant qu'aptitude «invisible». La définition nominale de l'employeur prédomine, contribue à dévaloriser le statut sur le marché de l'emploi et sert de prétexte pour justifier de mauvaises conditions d'emploi (Korczyński, 2002). La dévaluation du travail dans le secteur des services est sans doute renforcée par la forte proportion de femmes et de jeunes dans ce secteur. Ces deux groupes ont moins de poids dans la relation de travail et sont souvent désavantagés dans le processus de construction sociale de l'aptitude professionnelle. La question qui se pose est donc de savoir si le jeune motocycliste qui livre les pizzas à domicile est réellement moins qualifié qu'un docker.

Emploi dans les petites entreprises

Les travailleurs employés dans une petite entreprise forment un autre groupe dont les aptitudes professionnelles tendent à être sous-estimées. Les compétences qu'ils y développent sont généralement acquises de manière tacite, sur le tas. Étant donné la présence limitée des syndicats et l'importance des relations personnelles, la balance du pouvoir penche souvent, dans les petites entreprises, en faveur de l'employeur. Lorsqu'une formation formelle est organisée, elle s'adresse généralement aux cadres,

reflétant ainsi la structure de pouvoir en place (AJEMAD, 2001). Les aptitudes nominales, à savoir les aptitudes jugées nécessaires par l'employeur pour occuper le poste, ont plus de poids que toute notion d'aptitudes effectives que le travailleur pourrait posséder. Il en résulte de multiples cas de surqualification, parmi lesquels des diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à des tâches ne requérant pas de formation universitaire. Les aptitudes tacites acquises dans le cadre d'une petite entreprise tendent à être définies par les besoins spécifiques de l'organisation à court terme et s'avèrent souvent difficiles, en raison de leur spécificité propre à la firme en question, à transférer dans d'autres environnements professionnels.

L'analyse ci-dessus visait à montrer qu'une aptitude peut être socialement construite et que le problème des aptitudes professionnelles ne peut être réduit à des aspects strictement techniques. Il apparaît en effet qu'étant une construction sociale, l'aptitude professionnelle n'est pas seulement le fruit du système des relations d'emploi au sens étroit, mais qu'elle résulte de la structure des relations économiques et politiques prévalant au sein de la société – un constat dont la situation des femmes dans l'emploi offre l'exemple par excellence.

Implications au niveau des politiques

La construction sociale de l'aptitude professionnelle a des répercussions sur sa définition et son développement dans le cadre des politiques publiques. Nous nous intéresserons d'abord à la notion de compétence, avant de nous pencher sur les approches adoptées au plan national et européen.

La notion d'aptitude professionnelle a progressivement cédé la place, depuis les années 80, à celle de compétence (*competence*), dans les ouvrages consacrés à la gestion des ressources humaines plus particulièrement. Quelle est l'incidence de cette évolution sur la mise en évidence de la construction sociale de l'aptitude professionnelle? Les compétences sont axées sur des résultats décrits de manière claire et transparente, et leur évaluation est dissociée de celle d'institutions précises ou de programmes d'enseignement particuliers (Wolf, 1994). Il convient, à ce titre, de les distinguer de la notion d'aptitude (*skill*) au sens fordiste, laquelle met l'accent sur des qualifications formelles pouvant s'appliquer à différents groupes de travailleurs et spécifiant les connaissances requises pour assumer un rôle particulier.

Il n'est guère surprenant que le concept traditionnel d'aptitude professionnelle pose problème aux employeurs d'aujourd'hui, étant donné l'environnement mondialisé dans lequel ils sont appelés à exercer leur activité depuis une vingtaine d'années. Les exigences de flexibilité et de polyvalence ont fait perdre de leur pertinence à de nombreux types d'aptitudes traditionnelles. Il existe même une série de segments du secteur

des services, en pleine croissance, dans lesquels les modèles d'aptitudes classiques n'ont jamais été réellement intégrés. L'évolution du concept de compétence traduit toutefois bien davantage que la seule transformation du climat économique dans lequel opèrent les employeurs: elle reflète également le changement intervenu dans les relations sociales entre les employeurs et les salariés. La recul du collectivisme dans les relations de travail et l'importance croissante des relations individuelles sur le lieu de travail ont facilité le développement d'un concept qui favorise largement la définition nominale de l'aptitude par l'employeur, plutôt que sa définition effective par le salarié, et qui prend pour acquise l'association du travailleur au «projet» de l'employeur.

La tendance du concept de mettre en évidence l'acquisition sur le tas d'aptitudes tacites, aux dépens des aptitudes explicites, dévalue les qualifications que le travailleur apporte à l'organisation, et crée ainsi un système fermé qui souscrit à la hiérarchie des aptitudes mise en place. La marge de négociation entre l'employeur et le travail s'en trouve réduite. Développer la polyvalence permet aux employeurs d'éviter de payer les nouvelles aptitudes acquises par leur personnel, en les qualifiant de compétences. Cette approche, associée au conservatisme voulu par les employeurs et à une base de connaissances limitée en la matière, tend à aboutir à un ensemble de compétences qui ne sont, trop souvent, qu'une description de «la façon normale de remplir la fonction» et qui, dès lors, préparent mal le travailleur à l'avenir en termes de développement, de promotion et de défi lié au changement. Les compétences acquises de manière tacite, dans des cadres d'apprentissage informels, sont plus difficiles à faire consigner et certifier, et donc à transférer, ce qui réduit leur valeur ajoutée pour le travailleur.

Les compétences sont donc visées par la construction sociale au même titre que les modèles plus traditionnels d'aptitudes professionnelles. Leur importance réside dans le fait qu'elles attestent d'une modification dans les rapports de force entre les employeurs et les salariés. Les premiers, confrontés à un environnement déréglementé et concurrentiel, et à une offre de main-d'œuvre moins différenciée suite à l'expansion de l'enseignement supérieur, ont tiré parti de la faiblesse des organisations de travailleurs pour chercher à introduire une définition de l'aptitude professionnelle se rapprochant davantage de leur propre définition nominale que de celle en vigueur à l'ère du fordisme. Ce n'est donc nullement un hasard si le développement des compétences a été poussé le plus loin dans les pays occidentaux où les processus de déréglementation et de recul du pouvoir collectif des travailleurs sont les plus avancés.

Les promoteurs des initiatives publiques nationales visant à remédier aux problèmes suscités par le processus actuel de construction sociale se heurtent à plusieurs difficultés. Pour faire bouger des structures bien ancrées, ces initiatives devraient, en effet, se montrer interventionnistes et risquent donc d'être perçues comme allant à l'encontre du message en faveur de la flexibilité, de la décentralisation et de la déréglementation qui

domine la plupart des discours actuels. Les institutions politiques ne peuvent être présentées comme des acteurs qui jouent un rôle strictement technique et qui imposent le cadre et les principes directeurs de nouvelles méthodologies et de nouveaux systèmes: elles devront apporter un soutien dynamique à un processus ascendant et participatif de définition des aptitudes professionnelles. Comme le souligne Bjørnåvold (1997, p. 70), il appartient à l'État de trouver le juste équilibre entre les intérêts concurrentiels des employeurs, des salariés, des agents d'éducation, des associations professionnelles, des citoyens, etc. Seule la participation de tous les intéressés permettra, selon cet auteur, la mise en place de mécanismes légitimes et largement acceptés.

Les grands modèles institutionnels actuels en matière de définition des aptitudes professionnelles, qui revêtent un caractère à la fois national et sélectif en termes de groupes d'intérêts impliqués, ne semblent pas convenir à l'instauration de ce type de participation. L'exemple du développement des qualifications professionnelles nationales (NVQ) au Royaume-Uni fournit, à cet égard, un excellent exemple. La participation des employeurs à ce processus a été largement reléguée à des groupes sectoriels organisés au niveau national. Il n'est guère surprenant, dès lors, que les employeurs se soient montrés réticents à la mise en œuvre des résultats de travaux nationaux trop éloignés de leurs propres préoccupations. Comme le fait remarquer Wolf (1994), l'absence de consensus fait qu'il n'est pas raisonnable de supposer qu'une notion concertée de compétence puisse être définie au niveau national. L'une des particularités du rôle des compétences, selon la définition nominale des aptitudes formulée par les employeurs dans un environnement économique fragmenté et en rapide mutation, est le fait qu'elles ne s'appliquent souvent qu'à un contexte d'emploi particulier, ce qui explique que les employeurs ne tiennent pas à l'adoption d'une définition collective. Il est donc inévitable que des systèmes nationaux de définition tels que les NVQ courent le risque d'une abstention massive de la part des employeurs, et de la part des petites entreprises plus spécialement. Ainsi donc, dans le contexte britannique, comme l'a constaté Matlay (2002), les NVQ s'adressent surtout aux grandes entreprises: elles ne sont, en effet, appliquées que par 10 % des entreprises occupant 50 à 250 personnes, par 3 % des entreprises de 11 à 49 personnes, et par moins de 1 % de celles occupant entre 1 et 10 personnes. Les NVQ tendent à être ignorées au profit de capacités dont les salariés peuvent démontrer la réalité et qui répondent aux besoins actuels ou futurs de l'organisation (Skinner, Pownall et Cross, 2003). L'instauration des NVQ a également manqué de consensus en raison de l'implication insuffisante des représentants des travailleurs, les personnes désignées par les syndicats n'ayant eu qu'un rôle minoritaire au sein des comités décisionnels.

Il serait injuste néanmoins d'attribuer les problèmes liés à la mise en place des NVQ au caractère peu développé du dialogue social au Royaume-Uni et de les considérer, partant, comme propres à son système de

relations du travail. Les pays ayant une tradition récente et plus développée du partenariat social éprouveront, eux aussi, certaines difficultés à refléter fidèlement un éventail suffisamment large d'intérêts lors de la définition des aptitudes professionnelles. Il n'est guère facile pour les syndicats de défendre les intérêts de certains groupes évoqués plus haut (travailleurs du secteur des services interpersonnels, salariés de petites entreprises et femmes), qui tendent à constituer la majorité des travailleurs au sein de l'Union européenne, mais à être occupés dans des secteurs où l'organisation syndicale est embryonnaire ou inexistante, et le dialogue social dormant. Les organisations patronales rencontrent d'ailleurs des difficultés analogues dans les mêmes secteurs.

Quelles répercussions la déclaration de Copenhague sur l'intensification de la coopération en matière de formation et d'enseignement professionnels est-elle susceptible d'avoir sur ces parties prenantes? D'un côté, la mise en œuvre des éléments de la déclaration visant à améliorer la transparence, l'information et l'orientation, ou à instaurer des mesures et des niveaux de référence communs, devrait offrir la possibilité d'un réexamen des systèmes de qualifications qui ont abouti aux inégalités décrites plus haut. De l'autre, cependant, la méthodologie adoptée en vue de cette mise en œuvre risque de limiter l'efficacité de la déclaration dans ce domaine. Fonder l'élaboration d'un cadre unique de qualifications sur l'expérience des pays déjà dotés de cadres nationaux en la matière, et y associer les parties prenantes existantes, pourrait bien aboutir à résultat «conservateur», dans la mesure où les conséquences de la construction sociale de l'aptitude professionnelle sont déjà inscrites dans ces expériences et qu'elles reflètent les intérêts des parties prenantes en question. L'assurance qualité semble ouvrir des pistes intéressantes. On pourrait envisager, en matière d'enseignement et de formation professionnels, des mesures et des objectifs de performance qui auraient un effet positif sur la reconnaissance des aptitudes, notamment l'obligation de réexaminer les qualifications de certains groupes particuliers. Un accent excessif sur la collaboration ascendante dans ce domaine risquerait toutefois de servir, une fois encore, les intérêts en place.

Nous nous sommes attachés à montrer, dans cette troisième partie, à quel point il est difficile de réduire les inégalités engendrées par la construction sociale de l'aptitude professionnelle à l'aide d'initiatives publiques, lesquelles reflètent largement, comme dans le cas des compétences, les intérêts des employeurs, ou reposent essentiellement sur les structures de qualifications et d'intérêts en place – ce qui semble être le cas des initiatives européennes actuelles.

Initiatives pertinentes

Pour être efficace, toute initiative en vue d'une participation plus équilibrée à la construction sociale des aptitudes professionnelles doit donc viser à remédier aux carences constatées. Tout en admettant qu'ils exigent un cadre national pour faciliter la transférabilité et l'accréditation de ce type d'aptitudes, les systèmes de définitions en la matière doivent également favoriser l'implication des employeurs et des salariés au niveau local, et tenir compte de la grande diversité des contextes d'emploi. Étant donné l'équilibre des forces qui caractérise actuellement la définition des aptitudes professionnelles, ces mécanismes devraient veiller par priorité à laisser s'exprimer la définition de l'aptitude effective émanant du travailleur. Plusieurs initiatives en cours, conjuguant l'approche individuelle et l'approche collective, donnent une idée de la forme que ces mécanismes pourraient prendre.

Le cadre d'actions en faveur du développement des qualifications et des compétences tout au long de la vie, adopté par les partenaires sociaux en 2002, devrait permettre une meilleure focalisation sur les pénuries d'aptitudes d'un groupe transversal tel que celui constitué par les travailleurs de petites entreprises, où existe un engagement général des partenaires sociaux. Les projets européens menés par l'UEAPME (Protein, par exemple) en vue d'identifier les nouvelles compétences issues de la formation informelle dans les PME et les entreprises artisanales, et d'élaborer de nouveaux critères et de nouvelles pratiques en vue de leur recensement et de leur validation, illustrent cette focalisation. Au Royaume-Uni, les activités de lobby des partenaires sociaux leur ont permis d'obtenir des ressources pour aider les petites entreprises à se conformer à la norme de qualité *Investors in People*. Dans le cas de groupes verticaux, toutefois, tels que les travailleurs du secteur des services interpersonnels, où le partenariat social sectoriel est peu développé, la focalisation devrait être impulsée par les organisations centrales.

L'approche collective a été récemment illustrée au Royaume-Uni par l'adoption en 2003 d'une loi définissant la fonction de délégué syndical chargé de la formation (*union learning representative*). Il s'agit d'un membre d'un syndicat à l'échelon de l'entreprise, qui représente les intérêts des travailleurs en matière d'aptitudes professionnelles, qui les oriente vers les possibilités de formation et qui organise certaines activités dans ce domaine. Les limites de ce rôle sont clairement établies. Les droits de ces délégués sont, en termes de consultation et d'information, nettement plus réduits que ceux des délégués chargés de l'hygiène et de la sécurité. En réalité, la législation insiste beaucoup plus sur leur rôle de conseillers auprès des travailleurs syndiqués que sur la consultation et la négociation avec les employeurs. Elle limite, en outre, leur action aux lieux de travail syndiqués (ce qui n'est pas le cas pour les délégués à l'hygiène et à la sécurité). Il n'en reste pas moins qu'une fois ces difficultés surmontées, les délégués à la formation pourraient utilement défendre le point de vue

des travailleurs sur le plan des aptitudes professionnelles. De l'avis général, la mise en place de ce type de représentants, même si elle est prévue par la loi, reste très improbable dans les entreprises de très petite taille. Aussi l'initiative devrait-elle aller plus loin en créant la fonction de délégués territoriaux à la formation compétents pour l'ensemble des petites entreprises d'une région: la fonction de délégué territorial à la sécurité constitue un précédent pertinent à cet égard (Walters, 2001).

Une autre approche collective, amorcée dès 1993, consiste à concrétiser les programmes de formation groupée à l'intention des travailleurs des petites et moyennes entreprises prévus dans les accords tripartites sur la formation continue en Espagne. Un programme de formation groupée vise généralement les travailleurs des petites entreprises d'un secteur particulier et d'une province déterminée, et comprend plusieurs cours différents. Il doit être financé et géré par une organisation syndicale ou patronale concernée. Ainsi en 1999/2000, par exemple, 26 % des programmes de formation collective en construction mécanique (avec une moyenne de 1344 participants par programme) et 47 % des programmes dans le secteur de l'accueil (avec une moyenne de 532 participants par programme) ont été organisés par les syndicats (Rigby, 2002). La plupart des formations financées par les organisations syndicales se sont déroulées en dehors des heures de travail et n'ont pas été soumises, dès lors, au contrôle des employeurs. Elles revêtent, dans la majorité des cas, un caractère plus général que les formations proposées, sur le tas le plus souvent, par les employeurs. Toute une série de travailleurs ont ainsi eu l'occasion de perfectionner leur profil professionnel hors de la mainmise de leur employeur, et cette démarche a contribué à un nouvel équilibre des forces en dotant les travailleurs ayant suivi ces formations d'aptitudes plus explicites, et en améliorant leur mobilité. Le contenu des programmes a été défini sur la base d'enquêtes auprès de salariés et d'employeurs du secteur concerné.

L'importance que l'approche des aptitudes basée sur les compétences accorde à l'apprentissage informel tiré de l'expérience professionnelle pose inmanquablement la question de la reconnaissance de ce type d'apprentissage. Le travailleur qui a acquis des aptitudes implicites que son employeur est peu enclin à reconnaître explicitement, a besoin de droits et d'une infrastructure de soutien pour faire reconnaître ces aptitudes et pouvoir les transférer. L'accord récemment conclu par les partenaires sociaux français (EIRO, 2003) fournit un bon exemple de la forme que pourraient prendre ces droits individuels. Conclu en septembre 2003, cet accord consolide un certain nombre de droits souvent préexistants, mais dont l'application est désormais facilitée. Outre des droits individuels à la formation, il prévoit un passeport de formation qui, établi à la demande du travailleur et placé sous sa responsabilité, énumère les connaissances et les savoir-faire acquis dans le cadre d'une formation initiale ou continue, ou par l'expérience professionnelle. L'accord stipule également que les salariés ayant une expérience de travail de vingt ans pourront bénéficier

d'un bilan de compétences et d'un accès prioritaire à la reconnaissance de leur expérience professionnelle. Il convient, afin que ces droits puissent être valablement exercés, de créer des centres locaux chargés d'orienter les salariés quant aux modalités de ce bilan. L'implantation de ce type de centres dans des établissements de formation professionnelle serait assez logique, étant donné l'expertise qu'ils peuvent offrir.

La législation sur l'égalité est un second domaine de droits individuels qui peut aider les travailleurs à faire valoir leur définition des aptitudes professionnelles. Un vaste ensemble de dispositions législatives ont été adoptées par l'Europe au cours des trente dernières années, visant initialement à remédier à la discrimination fondée sur le sexe en matière de rémunération, de conditions de travail et de sécurité sociale, avant de l'étendre, plus récemment, à des formes de discrimination fondées sur plusieurs autres motifs. L'accès à la formation est déjà couvert par cette législation, et la question de l'aptitude professionnelle est plus spécifiquement couverte par la législation établissant l'égalité des rémunérations pour un même travail. Ainsi donc, lorsqu'un travailleur réclame un salaire égal en faisant valoir un travail de même valeur, des comparaisons sont établies, selon des critères portant sur le niveau d'effort, de qualification et de responsabilité, entre son propre travail et celui d'un «comparateur». Le degré d'instauration de mécanismes assurant l'application effective de ces dispositions en matière d'égalité s'avère néanmoins très variable au sein de l'Union européenne. L'élaboration d'une législation sur l'égalité plus performante en matière de reconnaissance des aptitudes professionnelles serait particulièrement bénéfique aux travailleuses, mais profiterait également à d'autres groupes de travailleurs ayant moins de poids sur le marché de l'emploi, tels que les jeunes et les travailleurs plus âgés. Une telle législation pourrait prendre la forme d'un certain nombre d'obligations pour les employeurs lors de l'évaluation des compétences. Strebler, Thompson et Heron (1997) proposent plusieurs pistes dans ce sens qui, bien que spécifiquement développées par rapport au sexe, conviendraient à une application plus générale. Ils suggèrent notamment l'obligation pour les employeurs de s'assurer que les intitulés de compétences s'appliquent de manière égale à tous les groupes; d'examiner si un processus d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs pourrait compléter l'évaluation des compétences effectuée par les cadres hiérarchiques; et de former ceux-ci à l'interprétation des intitulés de compétences et de les sensibiliser aux risques de partialité inhérents à cette interprétation.

Conclusion

Notre article a tenté de montrer que la définition des aptitudes professionnelles est l'aboutissement d'un processus social auquel sont associées des inégalités reflétant les structures de pouvoir en place. Le développement d'une approche globale de l'enseignement et de la formation professionnels, illustrée par la déclaration de Copenhague, offre l'occasion de remédier aux difficultés actuelles en prévoyant l'instauration de mécanismes qui permettront à des groupes tels que les salariés des petites entreprises, les travailleurs du secteur des services et les effectifs féminins – pratiquement muets jusqu'ici – de faire entendre leur voix dans le processus de définition, de développement et d'offre des aptitudes professionnelles. Les institutions sectorielles et nationales traditionnelles n'ont pas été capables d'y parvenir. Le temps est venu d'adopter une approche multiniveau qui s'adresse à l'entreprise et aux travailleurs à titre individuel, tout en reconnaissant la nécessité d'une intervention à l'échelon national en vue de toucher les secteurs et les groupes au sein desquels le processus social de la définition des aptitudes professionnelles continue d'engendrer des inégalités.

Les développements actuellement observés à l'occasion de la mise en œuvre de la déclaration de Copenhague tendent à favoriser le statu quo en s'appuyant, le plus souvent, sur les structures nationales existantes. Notre article a montré que ce type d'approche n'engendrera probablement pas d'avancées significatives. Cette affirmation ne nie aucunement l'importance d'un cadre national d'aptitudes et de qualifications: elle signifie simplement que ce cadre devrait tenir compte des problématiques liées à la construction sociale des aptitudes professionnelles et prévoir des initiatives fondées sur une vision plus générale. ■

Bibliographie

- AJEMAD. *Estudio de evaluación, rentabilidad y calidad de la formación continua*. Madrid: Asociación Jóvenes Empresarios de la Comunidad de Madrid, 2001.
- Anderson, B. *Doing the dirty work? The global politics of domestic labour*. Londres: Zedbooks, 2000.
- Bjørnåvold, J. Une question de foi? Les méthodes et les systèmes d'évaluation des acquis non formels exigent des bases légitimes. *Revue européenne «Formation professionnelle»*, 1997, n° 12, p. 74-81. Disponible sur Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-12/12-fr.pdf> [consulté le 19 décembre 2005].
- EIRO. *Signature de l'accord sur la formation continue*. Bruxelles: Observatoire européen des relations industrielles, 2003.
- Gomez Bueno, C. Del etiquetado de las ocupaciones según nivel de cualificación. *Sociología del Trabajo*, 2000, n° 39, p. 33-61.

- Hochschild, A.R. *The second shift: working parents and the revolution at home*. New York: Viking, 1989.
- Iribar, Amaya. Más títulos de los necesarios. *El País*, 5 septembre 2004.
- Korczyński, M. *Human resource management in service work*. Londres: Palgrave, 2002.
- Matlay, H. *Contemporary training initiatives in Britain: a small business perspective*. Warwick: Warwick University, 2002. (SKOPE Research paper, 24). Disponible sur Internet: <http://www.economics.ox.ac.uk/SKOPE/WorkingPapers/SKOPEWP24.pdf> [consulté le 19 décembre 2005].
- Rigby, M. Spanish trade unions and the provision of continuous training: partnership at a distance. *Employee Relations*, 2002, vol. 24, n° 5, p. 500-515.
- Skinner, J.; Pownall, I.; Cross, P. Is HRD practised in micro-SMEs? *Human Resource Development International*, 2003, vol. 6, n° 4, p. 475-489.
- Strebler, M.; Thompson, M.; Heron, P. *Skills, competencies and gender: issues for pay and training*. Brighton: Institute of Employment Studies, 1997. (IES Report, 333).
- Thompson, P.; Warhurst, C.; Callaghan, G. Human capital or capitalizing on humanity? Knowledge, skills and competencies in interactive service work. In Prichard, C. et al. (Dir.). *Managing knowledge*. Londres: Palgrave, 2000, p. 122-140.
- Walters, D. *Health and safety in small enterprises*. Bruxelles: Peter Lang, 2001.
- Wolf, A. La mesure des «compétences»: l'expérience du Royaume-Uni. *Revue européenne «Formation professionnelle»*, 1994, n° 1, p. 31-38. Disponible sur Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-1/1-fr.pdf> [consulté le 19 décembre 2005].
- Wood, S. *The degradation of work: skill, de-skilling, and the Braverman debate*. Londres: Harper Collins, 1981.

La reconnaissance officielle des acquis de l'expérience professionnelle

Vers une convergence des politiques sociales en Europe

Javier Baigorri López

Directeur, Institut des qualifications de Navarre
Département de l'éducation, Gouvernement de Navarre

Patxi Martínez Cía

Chef du service des qualifications
Institut des qualifications de Navarre

Esther Monterrubio Ariznabarreta

Chef du service de la formation
Institut des qualifications de Navarre

RÉSUMÉ

Les processus d'évaluation et de reconnaissance officielle des connaissances acquises par des voies non formelles ou à travers l'expérience professionnelle doivent être analysés et interprétés de manière à trouver des solutions pertinentes pour chaque situation particulière. La Déclaration de Copenhague de 2002 et les dernières avancées accomplies en la matière dans l'Union européenne devront se traduire par la mise en place de mesures concrètes dans les États membres.

Cet article rend compte d'expériences et de points de vue susceptibles de compléter les approches successives sur ce thème essentiel, ainsi que l'expérimentation de modèles applicables à grande échelle. L'analyse proposée comporte deux parties: une «vision distanciée» offre une présentation systématique des paramètres communs à tous ces processus, tandis que le «regard proche» analyse une expérience pilote menée en Navarre (*) afin de préparer la mise en œuvre de cette politique dans toute l'Espagne.

Mots clés:

Accreditation of prior learning; assessment of competences; qualification; validation of non formal learning; Navarre; Spain

(*) Voir www.pnte.cfnavarra.es/cualificaciones

Introduction

Le Conseil de Lisbonne de mars 2000 a marqué l'essor des politiques européennes visant à promouvoir la société de la connaissance, conçue comme instrument du développement économique et social de l'Union. L'une des clés de cette stratégie est le développement d'une formation et d'un enseignement professionnels de qualité à même de doter les États membres d'une population active compétente, flexible et capable de suivre l'évolution des exigences du secteur de production. Dans un deuxième temps, la résolution du Conseil sur l'éducation et la formation tout au long de la vie ⁽¹⁾ soulignait l'importance de faire reconnaître et valider par les États membres et par les secteurs concernés les qualifications résultant d'apprentissages formels, non formels et informels, et insistait notamment sur la nécessité d'éliminer les barrières entre ces différentes modalités de formation. Se faisant l'écho de ces propositions, les ministres européens de l'éducation et de la formation professionnelle réunis à Copenhague ⁽²⁾ ont affirmé qu'ils entendaient accorder la priorité aux processus de reconnaissance des compétences et des qualifications, au moyen d'une coopération renforcée dans le domaine de la formation professionnelle.

Dans ce contexte, de nombreux débats, congrès et publications ont été consacrés aux processus de certification de l'apprentissage non formel, pour la plupart en Europe et très souvent à l'initiative et sous les auspices du Cedefop ⁽³⁾. Néanmoins, à l'heure actuelle, nombre de pays se trouvent dans la phase délicate de donner corps, techniquement et socialement, à ces processus en vue de leur application à grande échelle. Il

⁽¹⁾ Résolution 2002/C 163/01. *Journal officiel des Communautés européennes* du 9.7.2002

⁽²⁾ «Déclaration de Copenhague»: Déclaration des ministres de l'éducation et de la formation professionnelle de 31 pays européens et de la Commission européenne, réunis les 29 et 30 novembre 2002 à Copenhague, sur le renforcement de la coopération dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels en Europe.

⁽³⁾ Citons notamment les contributions suivantes à ce débat:

- *Agora V. Identification, évaluation et reconnaissance des acquis non formels*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002 (Cedefop Panorama series, 41).
- Bjørnåvold, Jens. *Assurer la transparence des compétences: identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001. (Cedefop Reference Series, 3013.)
- *Validation des acquis et professionnalisation des enseignants et formateurs*. TTnet Dossier n° 5, Cedefop, 2002.
- Colardyn, Danielle; Bjørnåvold, Jens. Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, vol. 39, n° 1, p. 70-89.
- *Common European principles for validation of non-formal and informal learning*. Proposition finale du «Groupe de travail H» (Rendre l'apprentissage attrayant, liens avec la recherche, la vie active et la société en général) du processus «Objectifs». DG EAC B/1 JBJ D (2004).
- Descy, P.; Tessaring, M: *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe. Background report*. Luxembourg: EUR-OP, 2004 (Cedefop Reference series, 3040).
- Leney, Tom: *Achieving the Lisbon Goal: the contribution of VET. Executive summary 4-11-04*. Disponible sur le web: http://www.vetconference-maastricht2004.nl/pdf/bgstudy_Exec-Summary.pdf.

convient donc de rappeler les principales coordonnées selon lesquelles évoluent les dynamiques de mise en route et d'application à grande échelle des processus de reconnaissance professionnelle des acquis de l'expérience, en particulier dans le milieu du travail.

Ici comme dans tout processus de recherche et de développement technologique, le laboratoire et l'atelier doivent travailler de concert, surtout lors de la phase de développement et de «commercialisation»; la mise en œuvre des modèles institutionnels, techniques et sociaux d'accréditation des compétences doit se faire de telle sorte que les moyens ne dénaturent pas les fins, tout en veillant à ce que les fins poursuivies restent dans le domaine du possible.

L'évaluation et la certification des acquis de l'expérience

Un certain nombre de pays appliquent depuis de nombreuses années des processus d'évaluation et d'accréditation des compétences, tandis que d'autres, plus nombreux, commencent seulement à examiner ces questions dans leurs politiques sociales, du travail et de la formation. Plusieurs raisons expliquent l'impératif désormais reconnu d'accréditer officiellement les compétences professionnelles acquises au travers de l'expérience, ou par diverses voies non formelles d'apprentissage⁽⁴⁾; ces raisons sont de trois types: sociopolitiques, professionnelles ou stratégiques.

Parmi les *raisons sociopolitiques*, trois méritent d'être soulignées:

- (a) la première, déjà évoquée ci-dessus, concerne *la justice sociale et l'égalité face au travail*. Le référent légal d'un état de droit s'appuie fortement sur le caractère officiel de la norme. S'agissant de promotion professionnelle, cette norme officielle nécessite souvent l'accréditation objective et documentée des capacités et des compétences. Dans une large mesure, les nouvelles générations disposent de cette accréditation, mais nombre de travailleurs plus âgés ont acquis leur expertise professionnelle non par des voies formelles de formation, mais au travers de leur expérience professionnelle, ce qui les place en situation d'infériorité face aux risques liés à la mobilité professionnelle;
- (b) la *société de la connaissance*, avec ses savoirs éphémères et sa dynamique implacable, impose la promotion de systèmes d'accréditation des compétences tout au long de la vie. L'être humain apprend à chaque moment de sa vie, parfois de manière inconsciente, et si la formation initiale et le système éducatif remplissent une fonction de socialisation et d'acquisition des capacités et des connaissances de

⁽⁴⁾ Daniel Hernández propose une analyse des raisons sous-jacentes à ces processus en Amérique latine dans son article: Política en certificación de competencias en América Latina. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, n° 152, 2002. Jens Bjørnåvold, aborde également les raisons de cet intérêt dans sa contribution au Dossier TTnet n° 5, *op. cit.*, p. 18.

base, ces dernières deviennent assez rapidement obsolètes au regard du devenir professionnel de chaque individu. Par conséquent, le bagage de survie sociale et professionnelle habituellement acquis pendant la jeunesse doit être réactualisé et amélioré. Il est inimaginable de concevoir l'exercice d'une quelconque profession limité aux seules connaissances et capacités acquises pendant la formation initiale officielle. Comme l'indique D. Hernández ⁽⁵⁾, la formation initiale marque davantage le début que la fin de l'étape de formation. La conséquence logique de ce constat conduit à concevoir un instrument officiel de suivi qui permette d'accréditer l'acquisition de nouvelles connaissances tout en suscitant le désir d'apprendre;

- (c) *cohésion sociale et construction européenne*. Comme indiqué précédemment, dès lors que certains pays de l'Union européenne instaurent des systèmes de certification officielle des compétences, il est souhaitable que l'ensemble des États membres avancent de concert sur ce sujet, afin d'éviter les fractures au niveau du marché du travail, du droit des travailleurs ou des capacités de recrutement des entreprises.

Parmi les *motifs de type professionnel* qui intéressent plus directement les travailleurs, quatre paraissent particulièrement pertinents:

- le premier concerne la *proximité de cette question avec les politiques de l'emploi*. La reconnaissance objective des capacités professionnelles des individus se reflète dans leur niveau d'employabilité; dans certaines professions réglementées, cette reconnaissance officielle est obligatoire;
- la *motivation et la satisfaction professionnelle* des travailleurs, auxquelles s'ajoutent les perspectives de promotion, sont des facteurs très importants qui doivent être pris en compte. Il arrive souvent que la reconnaissance officielle des compétences professionnelles apporte un nouvel élan aux travailleurs plus âgés;
- le troisième grand avantage de la reconnaissance des acquis professionnels est qu'elle contribue à accroître la *transparence du marché du travail*, grâce à l'amélioration des processus de représentation dans le monde du travail, ce qui favorise la création de référentiels cohérents encadrant le recrutement et les relations entre employeurs et salariés;
- face à l'accroissement de l'instabilité des fonctions et de la mobilité géographique et professionnelle, la garantie apportée par la certification des acquis de l'expérience et des compétences techniques constitue une *protection contre les turbulences de l'emploi*. ⁽⁶⁾ Dans les économies développées, les actifs changent désormais de poste en moyenne de quatre à sept fois au cours de leur vie professionnelle, dans la même entreprise ou dans plusieurs, ce qui impose de les accompagner au moyen de trois types de services de soutien: orientation professionnelle, certification des acquis et formation professionnelle.

⁽⁵⁾ Voir Hernández, D., *op. cit.*, p. 37

⁽⁶⁾ Voir É. Fries Guggenheim, *Mobilité et cohésion sociale*, In: *Agora – V, op. cit.*, 2002.

Rappelons enfin une dernière motivation importante, qui concerne la *stratégie des entreprises*. Les nombreuses théories sur la compétitivité des entreprises mettent toutes l'accent sur le rôle déterminant de la qualification des ressources humaines. La compréhension correcte et la gestion adéquate des relations de travail et professionnelles se trouvent facilitées par un système officiel et normalisé de reconnaissance objective des compétences acquises ⁽⁷⁾. Il en résulte une conséquence qui ne va pas sans susciter un certain bouleversement organisationnel: *reconnaître, faciliter et gérer le poste de travail comme un lieu d'apprentissage continu*. Cela suppose que les conventions collectives et le droit des travailleurs intègrent la possibilité pour le salarié d'accomplir des tâches qualifiantes et de suivre des parcours professionnels dans l'entreprise correspondant à l'exercice de profils professionnels complets. Cela se traduit également par de grands avantages pour l'entreprise, dans la mesure où les salariés deviennent plus opérationnels et polyvalents; dans certains cas, l'accréditation officielle des compétences des travailleurs fait partie de l'ensemble de conditions exigées par les normes de qualité.

Principes de l'évaluation des compétences professionnelles acquises par l'expérience

Étant donné que nos compétences et nos qualifications évoluent dans le temps, il paraît logique de prévoir des mécanismes permettant de reconnaître cette progression, tout au moins dans ses aspects pertinents pour l'emploi. Cette orientation est unanimement partagée au sein de l'Union européenne; toutefois, sa mise en œuvre présente quelques difficultés majeures. Preuve en est que certains pays, pourtant rompus à ce type de procédures, ne parviennent pas à se mettre d'accord sur les modèles et les procédures à appliquer pour l'évaluation et la certification des compétences professionnelles acquises par des voies informelles ou par l'expérience professionnelle.

Plusieurs aspects sont à analyser dans le cadre de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis de l'expérience, afin d'avancer vers une politique commune minimale acceptée par tous ⁽⁸⁾.

Construction sociale. L'évaluation, l'accréditation et la reconnaissance des compétences professionnelles d'une personne ne constituent pas seulement une question technique: il s'agit surtout d'un processus de construction sociale, où la concertation et le consentement sont détermi-

⁽⁷⁾ Voir L. Mertens, *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: O.E.I., 1998.

⁽⁸⁾ Dans l'article intitulé *Validation of prior learning in training occupations in Europe*, TTnet Dossier n° 5, *op. cit.*, Jens Bjørnåvold fait ressortir deux aspects principaux: comment mesurer, et comment légitimer.

nants⁽⁹⁾. La concertation et le consentement entre le travailleur et l'évaluateur, entre l'entreprise et le travailleur, mais également entre l'institution délivrant l'accréditation officielle et les entreprises et associations. La valeur et la reconnaissance attachées aux certificats officiels dépendent beaucoup du niveau de participation des différents acteurs dans leur conception; à cet égard, la proposition des partenaires sociaux européens est encourageante⁽¹⁰⁾.

La certification ressemble à l'argent: sa transformation en capital⁽¹¹⁾ ne se réalise que s'il existe des «fonds». Un système délivrant des certificats sans aucune garantie ni reconnaissance de la part des réseaux de production produit des documents «morts», dénués de valeur professionnelle et sans grande valeur sociale.

Caractère officiel. Cet aspect est le pendant ou le complément du précédent. Un certain degré d'institutionnalisation et le caractère officiel des processus d'évaluation et de certification des compétences professionnelles contribuent à la qualité et à la valorisation sociale des certifications. L'institution publique possède des atouts en termes de légalité, de neutralité, d'objectivité et de disponibilité des ressources. Aux yeux de la société, le référentiel physique et réglementaire produit par un organisme officiel a une validité plus facile à accepter⁽¹²⁾. Ce caractère officiel est conféré soit par des organismes et institutions officiels, soit par des instances et organes autonomes détenant une expertise technique.

Financement. Une fois fixé l'objectif de permettre aux citoyens de faire évaluer leurs compétences professionnelles, il reste à établir un ratio économique entre les moyens à mobiliser et les fins poursuivies. On affirme souvent que le mieux est l'ennemi du bien; par exemple, il paraît excessif de faire subir à un soudeur qui travaille, mais qui ne dispose pas de certification officielle, l'intégralité des nombreuses épreuves correspondant aux différents critères d'évaluation de la certification visée. Il semble plus raisonnable de regrouper les compétences et d'organiser ainsi l'évaluation en séquences contextualisées. Le coût de l'évaluation d'une unité de compétences ne devrait pas excéder les cent euros pour un travailleur (soit un euro par heure de formation).

⁽⁹⁾ Vincent Merle souligne la priorité absolue du consentement et de la concertation. Voir: L'évolution des systèmes de validation et de certification. Que savons-nous? Mesurer les connaissances, les qualifications et les compétences sur le marché de l'emploi. *Revue européenne «Formation professionnelle»*, n° 12, 1997.

⁽¹⁰⁾ *Cadre d'actions pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie*. CES, UNICE, CEEP, UEAPME, Bruxelles, 28 février 2002.

⁽¹¹⁾ Cette analogie se retrouve sous la plume de plusieurs auteurs. Voir l'article de Jens Bjørnåvold: Une question de foi? Les méthodes et les systèmes d'évaluation des acquis non formels exigent des bases légitimes *Revue européenne «Formation professionnelle»*, n° 12, 1997.

⁽¹²⁾ C'est l'une des caractéristiques que María Irigoin et Fernando Vargas attribuent à la certification des compétences. Voir: *Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas*. *Boletín técnico Interamericano de Formación Profesional*, n° 152, *op. cit.*

Un autre question critique, outre celle du coût total du processus de validation des compétences, concerne la prise en charge de ce coût. Il existe trois sources principales de financement, avec les combinaisons de cofinancement qui en résultent: le travailleur, l'entreprise et l'État.

Accessibilité et fracture professionnelle. De même que la circulation sociale d'une «valeur» donnée, par exemple l'argent, produit une division entre ceux qui en ont et ceux qui n'en ont pas, la mise en circulation d'accréditations officielles des acquis de l'expérience peut occasionner une certaine division. Lorsque cette dernière est basée sur une évaluation objective (validée et fiable) et sur une égalité d'accès (démocratisation et accessibilité du plus grand nombre), on peut la qualifier de division positive. Cela signifie qu'un travailleur peut faire face financièrement au processus de reconnaissance de ses acquis, que des dispositifs sont conçus pour concilier l'activité professionnelle et la démarche de reconnaissance des acquis de l'expérience, que le système est homogène sur l'ensemble du territoire et que le travailleur a accès aux clés lui permettant d'interagir avec les acteurs du système (informations, aide lors de la constitution du dossier, orientation et accompagnement en cas de difficultés, etc.) À défaut, on risque d'assister à l'émergence d'un système d'évaluation négative susceptible de creuser de véritables fractures au sein du monde du travail, entre les travailleurs des zones urbaines et les travailleurs ruraux, entre les salariés auxquels les conventions collectives facilitent l'accès au dispositif de reconnaissance des acquis et les travailleurs isolés, entre les travailleurs ayant la capacité financière de cofinancer la reconnaissance et ceux dont les revenus sont trop faibles et, enfin, entre ceux qui ont la formation et la capacité suffisantes pour évoluer facilement dans le système et ceux qui n'ont ni l'une ni l'autre. La conception et le développement à grande échelle des politiques d'accréditation devront trouver les moyens de sortir de ces impasses.

Services intégrés. Le processus d'accréditation des compétences doit opérer en étroite collaboration avec les systèmes d'information, de conseil et d'orientation professionnelle. Toute personne envisageant sa mobilité géographique ou professionnelle, par désir ou par nécessité, doit pouvoir compter sur l'accréditation de ses compétences professionnelles; de ce fait, les services d'information et de soutien proposés par les organisations syndicales ou par les services de l'emploi doivent inclure la possibilité pour le travailleur de s'«équiper» d'un document officiel accréditant tous les acquis qu'il aura accumulés jusqu'à cette date.

Conséquences sociales de l'accréditation. Il est indéniable que la reconnaissance officielle des acquis et des compétences professionnelles procure une satisfaction personnelle. De fait, nombre de citoyens y trouvent la principale motivation à se lancer dans ce processus. Toutefois, il importe également que l'accréditation s'accompagne d'une reconnais-

sance et d'une valorisation sociales.

Les conséquences sociales d'une accréditation quelle qu'elle soit sont proportionnelles au degré de participation des différents acteurs. Comme nous l'avons déjà évoqué, la construction sociale est une condition indispensable pour qu'un certificat soit doté d'une valeur tangible. Il semble logique, par exemple, qu'une institution publique n'accepte de reconnaître la qualification requise pour accéder à un emploi donné au sein de ses services que si elle a participé au processus d'évaluation, de reconnaissance et d'enregistrement de cette qualification. De même, deux conditions élémentaires au moins doivent être réunies pour qu'une entreprise publique ou privée accepte l'accréditation d'une unité de compétence d'un travailleur: l'unité de compétence doit être directement liée à l'activité professionnelle du salarié et les compétences faisant l'objet de la certification doivent être avérées. En somme, le système doit être crédible.

Possibilités de transfert. L'un des principaux problèmes à résoudre dans le modèle proposé concerne la possibilité d'assurer le transfert des compétences et des qualifications entre les différents secteurs et professions. Dans un certain cas de figure, il peut être avantageux pour l'entreprise et pour un groupe de travailleurs de faire certifier les capacités professionnelles définissant un poste de travail spécifique à un moment donné, dès lors que l'accréditation est fortement associée à la réussite professionnelle à ce moment donné. En revanche, les possibilités de transférer ces certificats dans d'autres contextes et dans d'autres périodes risquent d'être très faibles. Inversement, l'existence d'un certificat pour des compétences très générales peut faire obstacle à la reconnaissance réelle de ces compétences lorsqu'elles sont manifestes, indépendamment de l'incongruité que représente la certification du travail en équipe, de la créativité, ou des aptitudes à communiquer. Comme disait Aristote, la clé de la sagesse se trouve certainement dans le moyen terme.

L'évaluation des capacités complexes et des valeurs. Un travailleur technique est avant tout un individu doté de valeurs humaines, éthiques et démocratiques. Bien plus, ces aspects qualitatifs de la personnalité font partie d'une conception désormais acceptée du professionnalisme. Cela étant, le professionnalisme se définit aussi par des capacités individuelles complexes telles que le travail en équipe, la résolution de problèmes, la créativité, etc.

L'un des défis de ces processus consiste à démêler les diverses composantes du professionnalisme pour le diviser en compétences singulières, lesquelles doivent toutefois envelopper le concept intégré et général de la qualification, tout en résolvant l'essentiel des problèmes méthodologiques et éthiques posés par l'évaluation de ces composantes singulières, si difficiles à cerner. Tracer les limites éthiques de l'évaluation des compétences et savoir comment diviser le tout en parties, de telle sorte que la somme des parties décrive raisonnablement le «tout», consti-

tuent un thème passionnant de discussion qui devrait être examiné par tout chercheur s'intéressant à ces questions.

Le risque de voir s'instituer un néo-taylorisme des compétences et des formations peut contrecarrer le projet d'un système d'évaluation et de reconnaissance des compétences. Il ne faut pas oublier les antécédents des années 1960 et 1970, lorsque l'évaluation des qualifications professionnelles faisait appel à des techniques dirigistes associées à une fragmentation des tâches excessive ⁽¹³⁾.

Modèle d'intervention. Si de nombreuses approches sont possibles pour aborder la validation des capacités et des compétences professionnelles des travailleurs, quelques principes clairs d'intervention sont à respecter.

Outre les aspects relatifs au cadre général décrit précédemment, il convient de garder à l'esprit que «le diable se cache dans les détails» et que des problèmes mineurs réduisent parfois à néant la motivation des travailleurs, les attentes des entreprises et la neutralité de l'évaluateur ⁽¹⁴⁾.

Lorsque l'on cherche à promouvoir des dimensions nouvelles pour la société, ce qui est le cas du processus de reconnaissance des compétences acquises par des voies informelles, il importe que le modèle proposé prévoie les détails de procédure et les protocoles de l'intervention. Cela ne signifie pas qu'il faut écraser le conseiller d'orientation, l'évaluateur ou le candidat sous une montagne de bureaucratie, mais qu'il convient de prévoir les réponses à des questions mineures telles que: à qui dois-je m'adresser pour obtenir des informations, un conseil, de l'aide, ou pour formuler une réclamation? Quand et comment commencer la démarche? Quelle est la valeur de l'accréditation que je suis à même d'obtenir? Que prévoit ma convention collective ou le règlement du personnel de mon entreprise en matière de reconnaissance des compétences? Quelles sont les étapes à suivre par l'entreprise pour se lancer dans une gestion des ressources humaines basée sur le bilan des compétences des salariés? Quelles attitudes et quelle formation spécifiques doivent acquérir les évaluateurs et les conseillers d'orientation pour accompagner ce processus? Existe-t-il des logiciels informatiques pour l'autoévaluation et le bilan des compétences des candidats, et si oui, lesquels? Comment les obtenir? Quels protocoles d'échange d'informations instaurer entre les syndicats, les entreprises, le ministère du travail et le ministère de l'éducation? Quels sont les liens entre les qualifications des différents pays? Quel modèle de certification utiliser dans l'Union européenne pour faciliter la mobilité des travailleurs? Quels critères et quel type de planification mettre en place lors du processus d'évaluation?

⁽¹³⁾ Voir Raimundo Vossio. *Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas*. *Boletín técnico Interamericano de Formación Profesional*, n° 152, 2002, p. 54.

⁽¹⁴⁾ Voir Ros Ollin et Jenny Tucker. *The NVQ and GNVQ Assessor Handbook*. Londres: Kogan Page, 1997.

Certains pays ont bien progressé dans la réalisation d'un modèle basé sur l'intégration de données réglementaires, professionnelles, méthodologiques, économiques et démocratiques. Le plupart d'entre eux s'efforcent de donner des réponses efficaces et efficientes à une demande qui, bien souvent, excède les capacités financières et de gestion des entreprises, des organisations et des institutions. Il convient de rappeler qu'il s'agit d'une politique de très vaste portée: près d'un travailleur sur deux (avec des variations d'un pays ou d'une région sur l'autre) ne détient aucune accréditation officielle des compétences qu'il mobilise dans son activité professionnelle.

Le risque encouru lors de l'évaluation. L'évaluation est souvent qualifiée de «jardin secret du curriculum vitae» parce qu'elle renvoie à maintes questions difficiles, liées à la structure sociale, aux valeurs et aux enjeux techniques et méthodologiques les plus complexes. Si cela est vrai des systèmes de formation formels, cela l'est encore plus lorsqu'il s'agit d'émettre un jugement sur un adulte dans l'exercice de sa profession. Par exemple, un travailleur spécialisé dont les compétences sont reconnues au niveau de l'entreprise peut éprouver de sérieuses réserves quant à l'intérêt de se lancer dans une démarche d'évaluation et de reconnaissance officielle de ses compétences. Dans certains cas, le risque personnel et professionnel de voir ces compétences niées par un jugement trop sommaire peut l'inciter à renoncer ou à refuser le processus.

Ce problème nous dicte quelques enseignements importants sur ce que doit être l'intervention, avec notamment les deux principes suivants: en premier lieu, l'intéressé doit être informé au préalable de l'objet, de la méthode et du calendrier de l'évaluation. Cela signifie qu'il faut d'abord vérifier que les connaissances professionnelles visées par l'accréditation sont compatibles avec les compétences qui seront évaluées. Les processus d'accompagnement direct ou indirect et le recours à des outils de bilan des compétences et d'autoévaluation peuvent offrir quelques garanties sur la probabilité d'obtenir l'accréditation correspondante. En second lieu, les évaluateurs doivent respecter le principe selon lequel le processus de certification porte sur le connu et non sur l'inconnu. Pour reprendre la formule d'Éric Fries Guggenheim ⁽¹⁵⁾, «*il n'existe pas d'homme sans qualité*».

Motivation. Une personne doit avoir de sérieuses motivations pour décider de consacrer du temps, de l'énergie et de l'argent à une démarche de validation de ses acquis et de ses compétences. Certaines de ces motivations sont liées à la satisfaction de voir ses connaissances et son savoir-faire reconnus professionnellement. De même, le positionnement d'un travailleur à l'égard d'une qualification sectorielle peut orienter son futur parcours de formation continue. Il existe également des motifs extrin-

⁽¹⁵⁾ Fries Guggenheim, É. Mobilité et cohésion sociale. *Agora V*, op. cit., p. 68.

sèques pour entreprendre une évaluation des acquis: mobilité professionnelle, amélioration du statut dans l'entreprise, stabilisation de l'emploi, exigence réglementaire imposant l'obtention d'une qualification officielle.

Deux aspects sont à prendre en considération s'agissant de la motivation nécessaire pour entreprendre et pour financer une démarche d'évaluation des compétences professionnelles: d'un côté, l'intérêt et le contexte professionnel et familial du travailleur et, de l'autre, les systèmes d'accompagnement et de soutien. En ce qui concerne le premier aspect, il est évident que l'appui et l'aide fournies par l'entreprise sont d'une grande utilité: souplesse des horaires, services adaptés, formation interne, etc. En ce qui concerne les systèmes de soutien officiels, ils doivent bien évidemment faire partie des conditions accompagnant l'offre d'un système de certification des compétences professionnelles.

L'organisation de réunions d'information, le conseil personnalisé, le tutorat et l'accompagnement sont autant de mesures susceptibles de maintenir durablement la motivation et l'intérêt. Les services de conseil et d'accompagnement professionnel sont particulièrement pertinents dans les situations de vulnérabilité socioprofessionnelle.

Évaluateurs agréés. La fonction d'évaluateur des compétences ne doit pas être confondue avec celle de formateur-évaluateur. Il importe de bien séparer conceptuellement l'évaluation des compétences du processus d'apprentissage formel. De ce fait, lorsqu'un enseignant/formateur effectue lui-même l'évaluation, il doit faire l'effort de situer son interprétation de l'évaluation dans un contexte qui n'est pas nécessairement celui du processus de formation.

Les évaluateurs doivent avoir une bonne connaissance des techniques, des limites et des possibilités de l'évaluation. Ils doivent également être sensibles aux questions d'équité et de fiabilité et faire preuve de qualités relationnelles manifestes.

Parallèlement aux connaissances et aux capacités décrites ci-dessus, l'évaluateur doit maîtriser parfaitement le système de qualifications visé, lequel constitue le référentiel technique de ses appréciations lors de l'évaluation. Un autre domaine du savoir, fort pertinent pour l'évaluation des compétences, est celui qui a trait au contexte socioprofessionnel et à l'organisation de l'entreprise. D'où l'importance que les évaluateurs soient eux-mêmes agréés. D'une certaine manière, l'agrément des évaluateurs et de l'évaluation constitue la première étape du développement d'un système d'évaluation et de certification des compétences; étant donné que l'expérience professionnelle dans ce domaine est pratiquement inexistante, il conviendra de former les évaluateurs aux techniques et aux attitudes pertinentes pour leur activité grâce à une formation formelle appropriée.

En définitive, le service d'évaluation des compétences remet sa fiabilité, sa crédibilité et ses résultats entre les mains des personnes chargées

de réaliser les orientations et les évaluations. La vérification des compétences mobilisées par les évaluateurs et du système de formation, d'accréditation et d'agrément des professionnels de l'évaluation constitue donc une condition préalable au lancement opérationnel de ce service.

Projet d'évaluation, de reconnaissance et d'accréditation des compétences. Le cas de la région de Navarre

La loi sur les qualifications et la formation professionnelle ⁽¹⁶⁾ et les normes qu'elle a introduites ont doté l'Espagne d'un cadre normatif permettant d'organiser et de généraliser un modèle de formation, d'orientation et de reconnaissance des compétences professionnelles. Ce modèle venant juste d'entrer en application, il faudra attendre quelques années avant de savoir s'il répond aux attentes sociales, institutionnelles et économiques qui ont motivé sa conception.

La Navarre est une communauté dotée d'une forte autonomie politique et jouissant d'un bon niveau de développement économique: le PIB par habitant est supérieur de 5 points à la moyenne européenne (UE-15) et le taux de chômage n'atteint pas 5 % de la population active ⁽¹⁷⁾, avec un marché de l'emploi caractérisé par une proportion importante d'actifs ne détenant aucune accréditation officielle de leurs compétences professionnelles. Depuis quelques années, des projets pilotes sont expérimentés dans ce domaine par le département de l'éducation du gouvernement de Navarre. Le projet décrit ci-dessous est l'un des derniers à avoir été mis en place.

Au niveau national, le Conseil général de la formation professionnelle, organe consultatif du gouvernement espagnol en matière de formation professionnelle, composé de représentants des ministères et des principales organisations syndicales et patronales, a entériné la mise en œuvre du projet ERA pour l'évaluation, la reconnaissance et l'accréditation des acquis. La coordination du projet au niveau national a été confiée à la Direction générale de l'éducation, de la formation professionnelle et de l'innovation pédagogique, en collaboration avec l'Institut national des qualifications et l'Institut national de l'emploi.

Le projet ERA avait pour objectif d'expérimenter et de mettre au point, pour la première fois à l'échelle nationale, une méthodologie de l'évaluation, de la reconnaissance et de l'accréditation des compétences acquises par les travailleurs à travers l'expérience professionnelle, mais aussi par d'autres voies d'apprentissage non formelles et informelles.

⁽¹⁶⁾ Disponible sur le web:
<http://www.mec.es/educa/formacion-profesional/files/LeyCualifyFP.pdf>

⁽¹⁷⁾ Pour plus d'informations:
<http://www.navarra.es/home-es/Navarra/Asi+es+Navarra/Navarra+en+cifras/>

Le Conseil de la formation professionnelle de Navarre, composé des représentants des départements de l'éducation et du travail et des partenaires sociaux, a soutenu la participation de la communauté autonome au projet; pour sa part, l'Institut des qualifications de Navarre, qui dépend du Service de la formation professionnelle du département de l'éducation, s'est chargé de l'application et de la coordination du projet dans la région.

Conception du projet: étapes et instruments

Le projet ERA était conçu pour évaluer les candidats en fonction d'unités de compétence correspondant aux seules certifications dotées d'une reconnaissance officielle en Espagne à ce jour: les certificats d'aptitude professionnelle, émis par le ministère du travail, et les diplômes de technicien (titres obtenus dans le cadre de la formation professionnelle spécifique), émis par le système espagnol d'enseignement professionnel. Le choix des familles professionnelles, puis dans chacune d'elles celui des unités de compétence de niveau 3 de la CITE, s'est fait en fonction du niveau de correspondance entre les deux systèmes de certification, qui devait être le plus élevé possible. Des groupes d'experts, constitués d'enseignants et de professionnels du secteur privé, ont ensuite élaboré des référentiels basés sur ces unités de compétence, pour chaque famille professionnelle.

En parallèle, il était prévu de rendre le processus d'évaluation opérationnel dans deux communautés autonomes pour chaque famille professionnelle, afin de procéder par la suite à une comparaison des résultats. Les unités de compétence soumises à expérimentation en Navarre correspondaient aux professions de jardinier et d'aide à domicile.

Le projet s'est déroulé en quatre étapes, de juin à décembre 2003.

Étape d'information

Le processus d'information destiné aux travailleurs potentiellement intéressés à participer s'est avéré fondamental, dans la mesure où il s'agissait de la première initiative conduite à l'échelle nationale pour évaluer les acquis de l'expérience et que la culture liée à cette démarche n'était pas en place. D'où l'importance des efforts d'information déployés en Navarre pour atteindre les travailleurs susceptibles d'être intéressés par cette proposition.

Sachant que deux professions seulement étaient concernées et que la communauté de Navarre a une population d'à peine un demi-million d'habitants, les quelque 500 participants à ces réunions d'information destinées à présenter le projet en détail témoignent de l'intérêt suscité par cette initiative.

Étape de sélection

D'après les lignes directrices du projet et compte tenu des contraintes de temps liées à sa mise en œuvre, le processus d'évaluation des compétences devait accueillir une vingtaine de personnes par famille profes-

sionnelle dans chaque communauté. Il a donc été nécessaire de sélectionner des candidats parmi les personnes intéressées. Le seul critère de sélection retenu en Navarre a été l'ancienneté avérée des candidats dans la profession concernée. Vingt-deux candidats ont été choisis selon ce critère pour chaque profession.

Étape d'orientation

L'équipe chargée des opérations d'orientation était composée de trois conseillères, s'occupant habituellement d'orientation professionnelle dans le cadre des services de l'emploi ou des organisations syndicales. L'équipe d'orientation, de même que celle d'évaluation dont nous parlerons plus loin, a bénéficié d'une formation spécifique pour la mise en œuvre de ce projet, organisée par les équipes techniques de coordination au niveau national.

Cette étape poursuivait plusieurs objectifs:

- connaître le candidat. Pour ce faire, il fallait dresser l'inventaire des acquis et de l'expérience professionnelle du candidat et comprendre ses motivations à participer au projet, ainsi que ses aspirations;
- aider le candidat à procéder à l'autoévaluation. Dans ce but, la conseillère d'orientation travaillait avec chaque candidat en se basant sur le *Guide de l'autoévaluation*, document élaboré par des experts de chaque profession et d'une validité nationale;
- décider de poursuivre le processus. Au vu des résultats du travail sur le *Guide de l'autoévaluation* et de ses entretiens avec le candidat, la conseillère d'orientation décide si ce dernier est prêt à passer à la phase d'évaluation. Il est souhaitable que cette décision soit prise conjointement et qu'elle soit acceptée par le candidat; les candidats non retenus pour continuer le processus sont alors orientés vers la formation complémentaire appropriée;
- aider le candidat à préparer la phase d'évaluation. Une fois prise la décision de retenir le candidat, la conseillère d'orientation lui apporte des éclaircissements et l'aide à compléter son dossier personnel de bilan des compétences.

La totalité des candidats au métier de jardinier et dix-huit des vingt-deux candidats à celui d'aide à domicile ont réussi cette étape d'orientation.

Étape d'évaluation

À l'origine, le projet prévoyait un ratio d'un évaluateur désigné pour cinq candidats. Toutefois, dans la mesure où il s'agissait d'un projet expérimental, il a été décidé, en Navarre, qu'une équipe de deux évaluateurs réaliserait la totalité des évaluations pour chaque profession. Chaque équipe était constituée d'un expert du domaine considéré et d'un formateur spécialisé dans l'activité faisant l'objet de l'accréditation. On s'assurait ainsi de l'homogénéité des critères d'évaluation, et on permettait aux évaluateurs de réaliser une meilleure «évaluation de l'évaluation» grâce au

travail effectué en commun. De fait, dans certains cas, les évaluateurs ont joué alternativement le rôle d'évaluateur et d'observateur de l'évaluation, afin de décanter le processus autant que possible au fur et à mesure de son déroulement.

Les évaluateurs avaient à leur disposition plusieurs instruments pour vérifier les compétences des candidats: bilan personnel des compétences, entretiens professionnels, observation directe du candidat à son poste de travail ou en situation de simulation dans un contexte approprié, épreuves écrites complémentaires, etc. Tous ces instruments suivaient le référentiel général décrit dans le *Guide de la démonstration des compétences*. Ce document, rédigé également par des experts de chaque profession et valable sur tout le territoire national, constitue un document de soutien pour les évaluateurs dans leur appréciation des preuves présentées par les candidats et de leurs compétences réelles.

Dans les évaluations réalisées en Navarre, il a été systématiquement procédé à l'analyse du bilan personnel de compétences, à l'entretien professionnel et à une simulation au moins de l'exercice professionnel, en plus d'autres épreuves au cas par cas.

Au final, 21 candidats au certificat de jardinier et 17 candidats à celui d'aide à domicile ont été jugés compétents dans les unités de compétence faisant l'objet de l'évaluation. Les six candidats ayant échoué à l'une ou l'autre étape ont été orientés vers une offre de formation adaptée à leurs besoins.

Valorisation du projet

La valorisation du projet se construit à partir des perspectives des différents acteurs impliqués.

Le point de vue des candidats

L'opinion des candidats a été recueillie dans des questionnaires complétés par les 34 candidats ayant réussi aux différentes étapes du processus. L'enquête se présentait sous forme de questions ouvertes, permettant d'apprécier les différents facteurs organisationnels, personnels, professionnels, etc. Les appréciations des candidats se résument comme suit:

- (a) le processus était difficile à cerner de prime abord, par manque d'expérience en matière de procédures d'accréditation des acquis professionnels, mais le travail ultérieur avec les conseillères d'orientation a parfaitement élucidé la démarche;
- (b) les candidats se sont heurtés à des difficultés pour réunir tous les éléments de preuve nécessaires au bilan personnel de compétences. Ces difficultés étaient de plusieurs ordres: entreprises disparues, anciens employeurs difficiles à atteindre, difficulté d'obtenir un certificat décrivant en détail les activités réalisées dans l'entreprise, ou le contenu précis des activités de formation, etc.;

- (c) l'aboutissement de la démarche permet aux candidats de voir leur profession reconnue socialement et leur procure un sentiment de satisfaction et d'accomplissement personnels, tout en leur ouvrant de nouvelles possibilités de formation, de promotion et de perfectionnement professionnels, en plus de l'accréditation officielle de leurs compétences.

Le point de vue de l'équipe technique

L'appréciation de l'équipe technique, constituée des conseillères d'orientation et des évaluateurs, est globalement positive, les objectifs prévus ayant été dans une large mesure atteints. On peut citer, parmi les observations de détail, les considérations suivantes:

- (a) l'orientation des candidats et la coordination des équipes d'orientation et d'évaluation sont des aspects extrêmement importants;
- (b) l'exploitation des instruments de référence en appui du processus (*Guide pour l'autoévaluation* et *Guide pour la démonstration des compétences*) s'avère essentielle pour le bon déroulement de celui-ci;
- (c) il est indispensable d'instaurer un climat de confiance mutuelle entre les candidats et les membres de l'équipe technique, afin de garantir la bonne exécution du processus d'orientation et d'évaluation, ce qui a été le cas tout au long du projet pilote;
- (d) les instruments d'évaluation les plus probants ont été l'entretien professionnel et l'observation du candidat dans le déroulement réel ou simulé de son activité professionnelle, alors que le bilan de compétences n'a pas joué le rôle espéré, principalement parce que les dossiers étaient incomplets du fait du manque de participation des entreprises. L'équipe technique conclut également que l'observation de l'activité professionnelle des candidats doit être effectuée de préférence en situation réelle, afin de minimiser l'impact d'un environnement inconnu sur les performances.

Le point de vue de la coordination du projet

L'Institut des qualifications de Navarre s'est chargé du suivi et de la coordination du projet dans la communauté autonome. Ses conclusions, très intéressantes, ont été formulées à l'issue du projet et expriment une vision d'ensemble sur le projet:

- il existe une forte demande sociale en faveur de la mise en place de systèmes d'évaluation, de reconnaissance et d'accréditation des compétences acquises au travers de l'expérience professionnelle et par d'autres voies non formelles et informelles d'apprentissage. Cette demande traduit des motivations diverses et variées, dont certaines ne sont pas toujours appréciées à leur juste valeur, telles que la satisfaction et le sentiment d'accomplissement personnel du travailleur, la reconnaissance sociale de la profession exercée, l'interaction avec d'autres métiers apparentés et l'accès à des voies de formation plus intéressantes et de meilleure qualité;

- des efforts importants de diffusion de la culture de l'accréditation des acquis de l'expérience sont nécessaires, auprès de la population en général mais, plus particulièrement, auprès des travailleurs et des entreprises. L'importance et la portée de ces procédures ne sont pas encore suffisamment reconnues en Espagne. D'un côté, les employeurs souhaitent que les compétences des salariés deviennent plus visibles, mais de l'autre, la question des conséquences d'une telle reconnaissance sur la promotion professionnelle ou sur les salaires reste en suspens. Il convient de raviver le dialogue social en la matière entre employeurs et salariés, afin de conférer à ces procédures la dynamique et la portée nécessaires à leur réussite durable;
- la coordination et la coopération entre les équipes d'orientation et d'évaluation sont des conditions fondamentales qui garantissent une modulation du processus en fonction des caractéristiques individuelles de chaque candidat. De même, la question du choix des conseillers d'orientation et des évaluateurs participant au processus s'avère cruciale, dans la mesure où ces derniers doivent faire preuve d'une expertise technique pertinente, mais aussi d'une attitude appropriée pour le bon déroulement du processus;
- ces procédures constituent une source privilégiée d'informations utiles pour organiser l'offre de formation professionnelle continue destinée aux travailleurs;
- il est estimé que les coûts dérivés de l'évaluation et de l'accréditation seront raisonnables une fois que ces procédures seront appliquées à grande échelle. D'après notre expérience, le coût de la certification d'une unité de compétence ⁽¹⁸⁾ varie de 100 à 200 euros, de sorte que s'il pouvait être cofinancé par l'entreprise, le travailleur et l'État, la somme revenant à chaque partie s'en trouverait fort réduite;
- bien que le processus repose sur une évaluation en grande partie sommative, la composante formative de l'évaluation n'est pas à négliger, dans la mesure où la personne évaluée prend conscience de ses compétences et se voit encouragée à progresser dans son expertise professionnelle. D'après notre expérience personnelle, il a été proposé à tous les candidats dont l'évaluation avait donné des résultats positifs de suivre une formation complémentaire adaptée, et plus de 90 % d'entre eux ont obtenu dans les six mois le titre officiel de l'enseignement professionnel délivré par le système éducatif;
- nous considérons que cette procédure est valable, fiable et extrapolable. De fait, plusieurs communautés autonomes, dont la Navarre, continuent de mener des expériences d'évaluation des compétences basées sur ce modèle;
- la structure du nouveau Répertoire national des qualifications professionnelles devrait contribuer à ce que les processus de validation soient

⁽¹⁸⁾ Cette estimation est réalisée dans l'hypothèse d'un processus consolidé, soutenu par des référentiels et des guides d'évaluation, et doté d'équipes d'orientation et d'évaluation constituées et correctement formées.

davantage centrés sur l'appréciation des résultats de l'apprentissage (*learning outcomes*), comme cela a été proposé lors du processus de Copenhague;

- ce recentrage de la procédure d'évaluation aura pour conséquence d'accroître les possibilités de transfert entre plusieurs contextes de formation et d'améliorer la transparence et la mobilité transnationale, notamment une fois que la mise en place du Système européen de transfert de crédits dans le domaine de la formation professionnelle aura été consolidée ⁽¹⁹⁾.

En guise de conclusion

L'ambition de la Commission européenne de faire de l'ensemble des États membres de l'Union européenne les chefs de file de l'économie mondiale impose de consacrer une attention particulière, entre autres questions vitales, à la qualification professionnelle des ressources humaines en Europe. Dans le contexte international, l'Europe devra manifester sa particularité d'assurer en parallèle le développement de son espace économique et de son espace social. Par son histoire, la vieille Europe est plus sensible que d'autres régions du monde au renforcement de modèles sociaux à même de protéger le bien-être des citoyens.

L'intégration et la compatibilité des politiques sociales et économiques constituent le grand défi du 21^e siècle. À cet égard, les processus d'évaluation, de reconnaissance et d'accréditation des compétences professionnelles font partie d'un répertoire limité et exclusif de mesures permettant d'avancer, simultanément et en synergie, sur la voie du progrès économique et social. Ne laissons pas passer cette chance. ■

⁽¹⁹⁾ *Towards a European qualifications framework (and a credit transfer system for vocational education and training)*. Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture. Bruxelles, 3 décembre 2004.
Disponible sur le web: www.vetconference-maastricht2004.nl/doc/EQF_Maastricht.doc

Bibliographie

- Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET. Draft final report to the European Commission 09-09-04.* Lisbon-to-Copenhagen-to-Maastricht Consortium, 2004. Londres: QCA.
- Agora V. Identification, évaluation et reconnaissance des acquis non formels.* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002 (Cedefop Panorama series, 41).
- Bjørnåvold, J. *Assurer la transparence des compétences: identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe.* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2001 (Cedefop Reference Series, 3013).
- Bjørnåvold, J. *Validation des acquis et professionnalisation des enseignants et formateurs.* TTnet Dossier n° 5. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002 (Cedefop Reference series, 3024).
- Cadre d'actions pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie / CES, UNICE, CEEP, UEAPME, Bruxelles, 28 février 2002.*
- Colardyn, Danielle; Bjørnåvold, Jens. Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, vol. 39, n° 1, p. 70-89.
- Common European principles for validation of non-formal and informal learning.* Proposition finale du «Groupe de travail H» (Rendre l'apprentissage attrayant, liens avec la recherche, la vie active et la société en général) du processus «Objectifs». Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, Bruxelles, 3 mars 2004. DG EAC B/1 JBJ D (2004).
- Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training.* «The Copenhagen Declaration». [Déclaration des ministres de l'éducation et de la formation professionnelle de 31 pays européens et de la Commission européenne, réunis les 29 et 30 novembre 2002 à Copenhague, sur le renforcement de la coopération dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels en Europe: la «Déclaration de Copenhague».]
- Descy, P.; Tessaring, M. *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report.* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004 (Cedefop Reference series, 3040).
- Fries Guggenheim, É. Mobilité et cohésion sociale. *Agora V. Identification, évaluation et reconnaissance des acquis non formels.* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002, p. 53-70 (Cedefop Panorama series, 41).

- Hernández, D. Política de certificación de competencias en América Latina. Competencia laboral y valoración del aprendizaje. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, n° 152. Montevideo: Cinterfor/ILO, 2002, p. 31-50.
- Irigoín, M.; Vargas, F. Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas. Competencia laboral y valoración del aprendizaje. *Boletín técnico Interamericano de Formación Profesional*, n° 152. Montevideo: Cinterfor/ILO, 2002, p. 75-88.
- Merle, V. L'évolution des systèmes de validation et de certification. Que savons-nous? Mesurer les connaissances, les qualifications et les compétences sur le marché de l'emploi. *Revue européenne «Formation professionnelle»*. septembre-décembre 1997, vol. III, n° 12, p. 39-52.
- Mertens, L. *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: IBERFOR programme. O.E.I., 1998.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*.
- Ollin, R.; Tucker, J. *The NVQ and GNVQ Assessor Handbook*. Londres: Kogan Page, 1997.
- Towards a European qualifications framework (and a credit transfer system for vocational education and training)*. Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture. Bruxelles, 3 décembre 2004.
- Vossio, R. Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. Competencia laboral y valoración del aprendizaje. *Boletín técnico Interamericano de Formación Profesional*, n° 152. Montevideo: Cinterfor/ILO, 2002, p. 51-74.

Deux ou trois filières d'enseignement professionnel? Bilan et situation actuelle en Espagne (1)

Rafael Merino

Depuis 1993, chargé de cours et maître-assistant au Département de sociologie de l'unité de sociologie de la faculté des Sciences de l'éducation de l'université autonome de Barcelone. Actuellement, maître-assistant titulaire du doctorat. Chercheur depuis 1992 au sein du Groupe de recherches sur l'éducation et le travail de cette même université (GRET: Grupo de Investigación Educación y Trabajo), avec pour principaux sujets de recherche le passage de l'école à la vie active, la formation professionnelle et la jeunesse.

RÉSUMÉ

Cet article retrace brièvement l'évolution de la formation professionnelle à la suite des trois grandes lois introduites en Espagne sur l'éducation, respectivement en 1970, 1990 et 2002. Il examine le degré d'intégration de la formation professionnelle dans le système éducatif, autrement dit sa transformation en enseignement professionnel, ainsi que les différents parcours de formation qui en résultent. Ces parcours sont le résultat combiné des filières tracées au sein du système éducatif et de l'intervention sociale des individus et des acteurs sociaux. L'auteur constate une certaine continuité des parcours de formation professionnelle, malgré les réformes successives du système éducatif.

Mots clés:

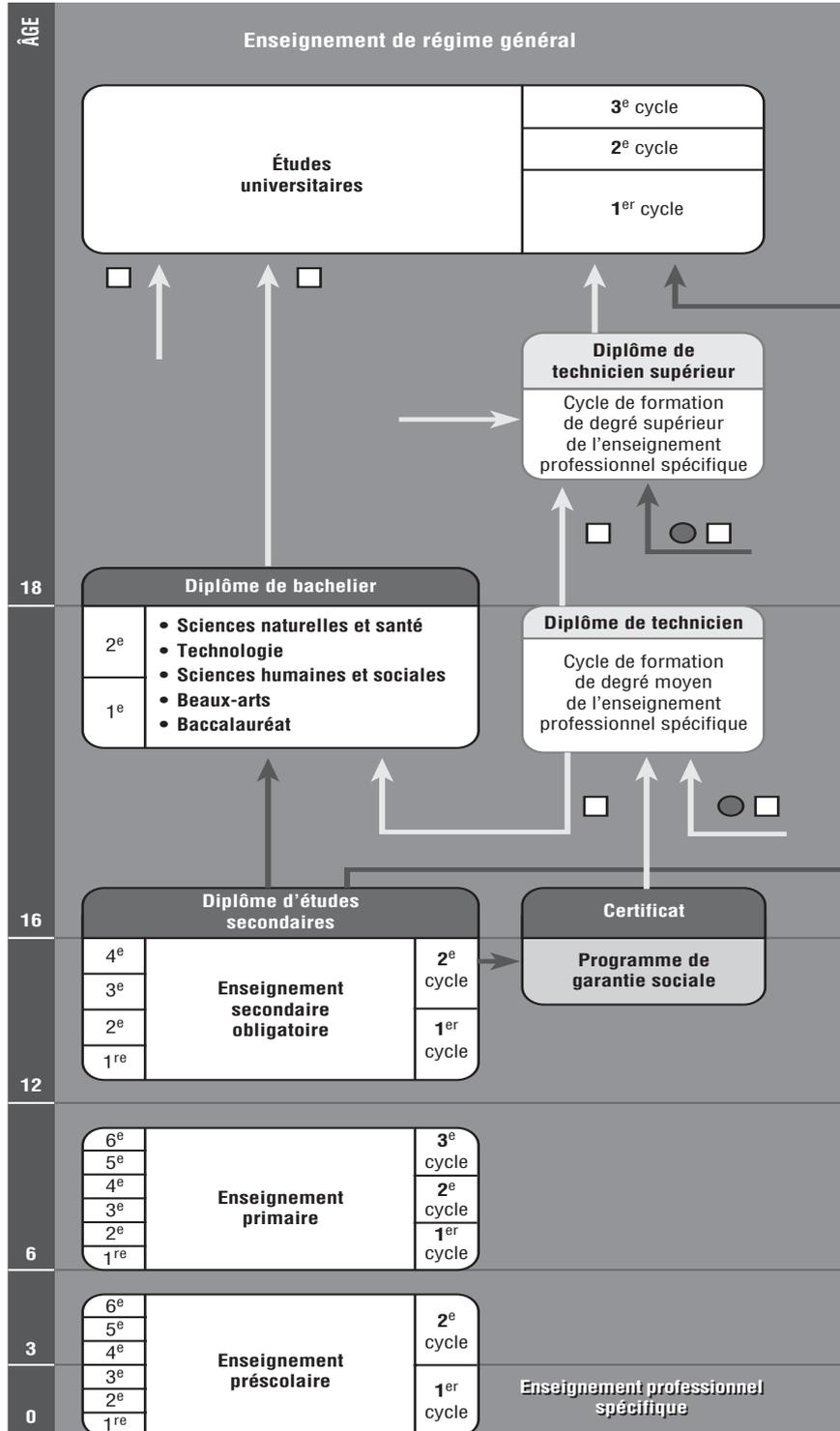
Training policy;
comprehensive school;
post secondary education;
educational reform;
educational legislation;
educational system

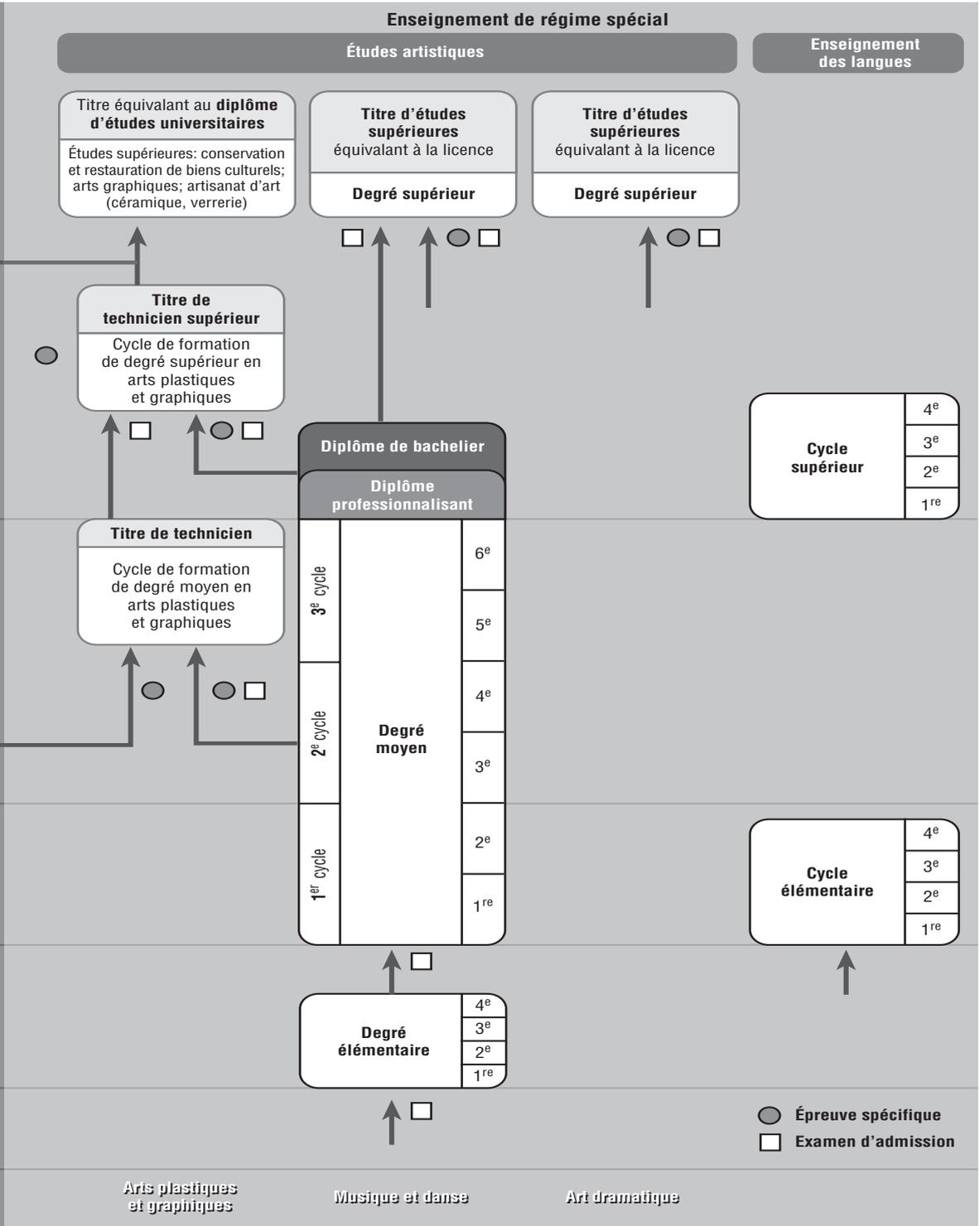
(1) L'analyse présentée ici est inspirée des recherches effectuées par l'auteur pour la thèse de doctorat qu'il a soutenue à l'université autonome de Barcelone le 10 juillet 2002 sous la direction de Jordi Planas et al., intitulée *De la contrarreforma de la formación profesional de la LGE a la contrarreforma de la LOGSE. Itinerarios y ciclos de formación profesional después de la enseñanza secundaria comprensiva* [De la contre-réforme de la formation professionnelle basée sur la LGE à la contre-réforme de la LOGSE. Parcours et cycles de formation professionnelle pour les élèves issus du secondaire intégré].



Ministère
de l'éducation et
des sciences

Système éducatif





Introduction

Cet article se propose de dresser un bilan de l'évolution de l'enseignement professionnel ⁽²⁾ au sein de l'enseignement secondaire, notamment en Espagne, qui a connu deux grandes réformes éducatives, en 1970 et en 1990, puis une troisième réforme, élaborée en 2002, qui se trouve en attente d'application du fait des aléas politiques ⁽³⁾. Ces réformes législatives se caractérisent essentiellement par la relation qu'elles instaurent entre la formation générale et la formation professionnelle au niveau de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire par la réunification ou, au contraire, la séparation des filières au sein du secondaire inférieur, et surtout après la scolarité obligatoire (16 ans). Bien que le concept de parcours de formation désigne habituellement les itinéraires prévus par le système éducatif, il est indispensable de bien distinguer ces parcours officiels de ceux suivis par les jeunes dans la pratique (Raffe, 2003). C'est pourquoi nous préférons employer le terme de «filière» pour désigner la division entre enseignement général et enseignement professionnel et réserver le terme de «parcours» au cheminement réel des jeunes dans le système éducatif. Comme nous le verrons, cette distinction s'avère pertinente dans les cas où, comme en Espagne, l'action agrégée des individus est susceptible de modifier le nombre de filières proposées par le système éducatif.

Le débat sur la réunification ou la séparation des enseignements au sein du secondaire a constitué pendant plusieurs années le point de départ des réformes de l'éducation. Dans le contexte européen, les relations entre les filières générales et professionnelles ont donné lieu à trois modèles de systèmes éducatifs (Jackson, 1999):

- le «*tracked system*», ou système des filières (pays germaniques), divise l'enseignement secondaire en filières générales et professionnelles distinctes et étanches;
- le «*unified system*», ou système intégré (pays scandinaves), propose un enseignement secondaire intégré et des parcours spécifiques très peu différenciés;
- le «*linked system*», ou système relié (France, Espagne après la mise en œuvre de la loi générale sur l'éducation de 1970), organise l'ensei-

⁽²⁾ En Espagne, l'enseignement professionnel désigne la formation visant l'acquisition des compétences professionnelles dans le cadre du système éducatif. Elle se distingue de la formation professionnelle pour l'emploi, dont la promotion et le financement relèvent du ministère du travail, et qui propose une formation de base pour les jeunes, ou une formation de reconversion pour les chômeurs adultes. L'enseignement professionnel comporte traditionnellement deux niveaux en Espagne, à savoir les niveaux 2 et 3 de la classification des qualifications de l'Union européenne. La connexion entre ces deux niveaux a connu de nombreux va-et-vient, comme nous l'expliquons dans l'article.

⁽³⁾ La loi sur la qualité de l'éducation promulguée en 2002 a réformé l'enseignement secondaire obligatoire, mais en mars 2004, le changement de gouvernement a interrompu sa mise en œuvre et lancé un lent processus de discussion avec la communauté éducative, qui commence à porter ses fruits (décembre 2004). Nous y reviendrons à la fin de l'article.

gnement secondaire en filières séparées, mais dotées de passerelles et de points de contact.

Ces trois modèles, qui répondent à des traditions sociales, économiques et politiques particulières, connaissent actuellement un processus de «convergence» européenne (Green et al., 2001) vers le modèle du système relié, c'est-à-dire que les pays ayant une tradition de filières séparées introduisent des tronc communs au niveau des programmes ou de l'organisation, tandis que les pays ayant une tradition de filières intégrées diversifient davantage les parcours proposés. Toutefois, il ne faut pas oublier que les traditions «sociétales» (dans le sens que Maurice, 1994, donne à ce terme) continuent de peser de tout leur poids.

L'évolution du cas espagnol est paradigmatique. Le pays est passé d'un système très ségrégué, avec une formation professionnelle pratiquement exclue du système scolaire avant 1970, à un essai infructueux d'intégration de la formation professionnelle au sein de l'enseignement secondaire en 1970, puis à la contre-réforme qui l'a reléguée en seconde zone (pour reprendre l'expression de Grignon, lorsqu'il souligne le rôle subordonné et marginal de la formation professionnelle [Grignon, 1971]), tout en maintenant quelques liens avec le baccalauréat, et enfin à une seconde tentative d'intégration en 1999, freinée par de nombreuses difficultés d'application. Depuis 2000, la discussion s'est recentrée presque exclusivement sur la question de l'intégration de l'enseignement secondaire inférieur, avec de grandes interrogations sur la théorie pédagogique de l'éducation intégrée (*comprendividad*) que sous-tend l'école unique (à savoir, l'idée que moyennant un traitement approprié de la diversité, il est possible d'avoir un tronc commun jusqu'à 16 ans) et sur les schémas organisationnels en vigueur. De ce fait, nous sommes en présence d'une évolution qui va du système des filières au système relié, en passant par le système intégré. Examinons à présent cette évolution plus en détail.

La formation professionnelle basée sur la loi générale sur l'éducation (LGE) (1970)

La loi générale sur l'éducation, promulguée en 1970, s'attache à répondre aux défis soulevés par la demande croissante d'éducation de niveau post-obligatoire, ainsi que par le nécessaire réajustement du système éducatif espagnol par rapport aux normes des pays les plus développés. D'inspiration clairement développementale, bien que toujours fondue dans une rhétorique franquiste, la LGE est, de fait, la première loi à introduire un enseignement intégré (*comprendividad*), sans toutefois employer ce terme, dans la mesure où elle réunit l'enseignement primaire, supprime le baccalauréat élémentaire (*bachillerato elemental*) et étend l'éducation générale de base (EGB), c'est-à-dire la scolarité unique, pour tous les élèves de 6 à 14 ans (Carabaña, 2002; Lorenzo, 1996). En outre, la loi fait entrer la formation professionnelle dans le système éducatif en l'institution-

nalisant, en la formalisant et en la structurant (Casal et al., 2003), et crée l'enseignement professionnel réglementé (FPR) avec pour objectif premier de fournir une formation professionnelle initiale préparant à la vie professionnelle tout en restant dans des paramètres scolaires. La formation professionnelle est ainsi introduite en suivant les critères de l'enseignement intégré, c'est-à-dire sous forme de cycles courts de formation venant prolonger chaque niveau éducatif, et non de filière parallèle. En outre, la progression sur la pyramide éducative se faisait suivant le principe méritocratique. La loi prévoyait une formation professionnelle de premier degré (FP1) pour les élèves ayant achevé l'EGB; une formation professionnelle de second degré (FP2) pour les bacheliers; et une formation professionnelle de troisième degré (FP3) pour les élèves ayant achevé un cycle court universitaire. D'une certaine manière, la formation professionnelle n'était pas envisagée comme une voie parallèle, mais comme un complément de formation visant un domaine professionnel spécifique à l'issue de chaque étape de l'enseignement général.

L'application de cette réforme éducative a déclenché une authentique contre-réforme (Planas, 1986), puisque dès 1974, un décret portant réglementation de la FP, promulgué sous la pression des partenaires sociaux liés au secteur privé dans un contexte de pénurie chronique des ressources publiques, rendait obligatoire l'orientation en FP1 des élèves ayant échoué à l'EGB, ouvrait l'accès de la FP2 aux élèves issus de la FP1 moyennant un schéma de matières spécialisées (qui, en réalité, pouvaient représenter plus de 90 % du programme) et supprimait la FP3. Ainsi, la formation professionnelle de premier et de second degrés (FP1-FP2), d'une part, et le baccalauréat unifié polyvalent suivi du cours d'orientation universitaire (BUP-COU; filière générale permettant d'accéder à l'université à l'issue du *bachillerato*), de l'autre, se sont constitués en deux filières paradigmatiques reflétant celles décrites par Baudelot et Establet (1971) ⁽⁴⁾. Toutefois, il apparaît que les parcours individuels, résultant de l'action conjuguée des élèves avec leurs stratégies et leurs attentes, des enseignants avec leurs pratiques d'évaluation, et des centres de formation avec leur implantation territoriale, sont de trois sortes (Merino, 2002):

- des parcours de déscolarisation ou, plus exactement, une absence de parcours de formation et l'échec scolaire des jeunes. Malgré le caractère obligatoire de la FP1 pour les élèves en échec scolaire, ceux-ci, démotivés et peu suivis par une administration inefficace, étaient nombreux à quitter le système scolaire avant 16 ans, soit parce qu'ils ne s'inscrivaient pas en formation professionnelle, soit parce qu'ils décrochaient après une ou deux années de formation (pour approximativement 30 % d'entre eux);
- continuité entre l'enseignement primaire et la formation professionnelle. Malgré le fait que ce parcours était le moins valorisé dans la pers-

⁽⁴⁾ Voir l'annexe 1.

pective des deux filières, il faut reconnaître que la moitié des inscrits avaient en poche leur certificat de fin d'études générales de base et que leur orientation relevait donc d'un choix réel, motivé par diverses raisons. De fait, ces élèves étaient ceux qui avaient le plus de chances de réussir la FP2;

- continuité entre le baccalauréat et l'université. Malgré son intitulé, le BUP (baccalauréat unifié polyvalent) était peu unifié mais très peu polyvalent, de sorte que le COU (cours d'orientation universitaire) est devenu une quatrième année de baccalauréat, menant «naturellement» à l'examen d'admission à l'université (*selectividad*) et aux études universitaires. La sélection plus stricte restreignant l'accès au baccalauréat, consécutive du développement de la FP, n'a pas suffi à endiguer l'inflation des inscriptions à l'université dans les années 1980, l'université n'étant déjà plus l'institution élitiste et fermée des époques antérieures.

En réalité, il conviendrait d'ajouter à ces trois parcours un quatrième, celui des élèves bacheliers qui s'inscrivaient non pas en COU mais en FP2, accédant directement en deuxième année. Ce phénomène était bien connu des institutions de FEP, qui constituaient pour ces élèves des groupes spécifiques (les «*buperos*») ⁽⁵⁾ (Merino, 2002). Il s'agirait ici d'un troisième réseau de scolarisation, que Baudelot et Establet (1971) n'ont pas voulu considérer comme un réseau proprement dit. Certes, il ne représente pas une population très nombreuse, mais il constitue néanmoins une caractéristique fondamentale des systèmes reliés.

La formation professionnelle basée sur la loi portant réglementation générale du système éducatif (LOGSE) (1990)

La loi LOGSE est promulguée en 1990 ⁽⁶⁾ sous l'étendard de l'école intégrée, après une phase d'expérimentation du tronc dit commun (c'est-à-dire du programme unique jusqu'à l'âge de 16 ans). Paradoxalement, certains aspects de cette loi venaient contredire le principe de l'école intégrée; quant à la phase d'expérimentation, elle fut trop courte pour convaincre la communauté éducative, et trop longue pour permettre aux acteurs impliqués de persévérer dans leurs illusions et dans leurs attentes.

L'un des objectifs de cette loi était de résoudre certaines carences que l'application de la LGE avait mises en exergue, telles que la double qualification obtenue à 14 ans à la fin de la scolarité de base et le discrédit

⁽⁵⁾ C'est ainsi qu'étaient désignés dans le langage courant les groupes d'élèves issus du BUP qui entraient directement en FP2. Dans certains établissements, ces groupes étaient séparés de ceux provenant de la FP1.

⁽⁶⁾ Voir l'annexe 2.

jeté sur la formation professionnelle ⁽⁷⁾. Pour ce faire, la loi a fait appel aux recettes organisationnelles et didactiques issues des théories socio-pédagogiques de l'école intégrée. Concrètement, elle réunit les programmes scolaires pour les 12-14 ans en supprimant la FP1 et en créant un cycle d'enseignement secondaire obligatoire (ESO, de 12 à 16 ans), entre l'enseignement de base et le baccalauréat; ce nouveau cycle est doté toutefois d'une composante d'enseignement professionnel de base, stipulée par la loi et assurée à travers des modules et des crédits variables (matières optionnelles, en principe choisies par l'élève mais utilisées par les enseignants pour poser les bases de l'orientation ultérieure des élèves en fonction de leurs performances scolaires). Cela signifie que si une partie du programme est effectivement optionnelle, ce sont les performances des élèves et l'orientation des enseignants qui vont faire en sorte que les différentes matières proposées par les établissements soient utilisées pour créer les parcours de formation, en fonction du type de formation prévue après la scolarité obligatoire. Autrement dit, la scolarité fortement intégrée du premier cycle du secondaire se traduit par un programme d'enseignement essentiellement général, de sorte que l'on constate dès les premières années de son application qu'il faut en alléger et en assouplir le principe ⁽⁸⁾.

La phase d'expérimentation a donné lieu à un phénomène que les manuels de sociologie qualifieraient d'effet pervers. Étaient surtout favorables au tronc dit commun les secteurs les plus progressistes de la communauté éducative. Or, parmi les centres de formation qui s'étaient portés volontaires pour expérimenter la réforme, certains ont proposé le tronc commun en même temps que le BUP, d'autres en même temps que la FP, tandis que les centres privés sous contrat qui ont participé à l'expérimentation proposaient les trois en même temps. Autrement dit, ces centres privés ont proposé les trois filières en parallèle. En outre, les élèves qui choisissaient le tronc commun étaient ceux dont le niveau était trop faible pour accéder au baccalauréat (d'un commun accord entre l'élève, la famille et le corps enseignant), mais qui estimaient que la FP n'était pas suffisante (Merino, 2002). Paradoxalement, on peut affirmer que la création du tronc commun a séparé encore plus les filières professionnelle et générale qu'elle ne les a rapprochées. Néanmoins, cet effet a cessé d'opé-

(7) On a longtemps cru que les établissements d'enseignement professionnel n'accueillaient que des jeunes ne voulant pas étudier et n'ayant pas réussi leur scolarité obligatoire. La localisation de nombre de ces établissements, séparés des instituts préparant le baccalauréat et situés aux périphéries des grandes villes et des villes moyennes, a contribué à cette image de marginalisation et de voie de garage réservée aux jeunes à problèmes. La perte de motivation d'une grande part des enseignants a également joué un rôle dans ce sombre tableau.

(8) Non seulement à travers la constitution de groupes en fonction des crédits variables, mais aussi à travers des dispositifs internes et externes de formation destinés aux élèves rencontrant de graves difficultés à suivre le rythme normal, en raison de leur comportement ou de leurs aptitudes, et qui centrent le programme sur l'apprentissage manuel et le savoir-être de base.

rer une fois la réforme appliquée à grande échelle, mais il permet d'expliquer une partie des pressions exercées par la suite pour que des parcours de formation différents soient introduits au sein du «tronc commun».

L'application combinée des critères de la scolarité intégrée et des critères méritocratiques a incité les concepteurs de la LOGSE à copier, consciemment ou inconsciemment, le schéma de l'enseignement professionnel contenu dans la LGE: suppression du premier niveau ou réorientation des élèves en échec scolaire dans les programmes de garantie sociale, report de deux ans du cycle court de professionnalisation après une étape de formation générale (cycles de formation de degré moyen ou CFGM pour les titulaires du certificat d'études secondaires et cycles de formation de degré supérieur ou CFGS pour les bacheliers). En théorie, les CFGM devaient constituer une alternative au baccalauréat, dont le choix devait être motivé non par les exigences trop élevées de ce dernier, mais par l'intérêt des élèves, de même que les CFGS devaient constituer une alternative aux filières universitaires ⁽⁹⁾.

Les signes avant-coureurs d'une éventuelle contre-réforme, similaire à celle suscitée par la LGE, semblent indiquer deux évolutions possibles. En premier lieu, le CFGM pourrait constituer une possibilité de repli pour ceux qui ont échoué au baccalauréat. En effet, les conditions d'accès aux filières professionnelle et générale étant devenues équivalentes (le baccalauréat comme les cycles de formation de degré moyen sont ouverts aux titulaires du certificat d'études secondaires) et les degrés moyen et supérieur étant désormais déconnectés l'un de l'autre, les élèves sont bien plus nombreux à s'inscrire au baccalauréat qu'aux CFGM, et cette proportion ne cesse d'augmenter chaque année (Merino, 2002). En outre, une part significative (mais impossible à quantifier) de diplômés du secondaire n'obtiennent leur titre parce que les enseignants chargés de l'évaluation, conscients qu'une absence de certificat équivaut à une voie de garage, décident de qualifier ces jeunes à la condition qu'ils s'orientent vers un CFGM, condition que par la suite les familles ne respectent pas. Quoi qu'il en soit, l'échec au baccalauréat rend plus visible l'option du CFGM. La seconde évolution possible consiste à créer un lien entre le CFGM et le CFGS, afin d'éviter que le premier ne constitue une nouvelle impasse, ce que nombre de responsables de l'éducation demandent

⁽⁹⁾ Ce qui au passage permettait de réduire la pression démographique exercée sur l'université, puisque le discours rebattu sur la massification avait popularisé deux idées plus que douteuses: d'une part, que l'université était incapable d'insérer les jeunes dans la vie professionnelle et, d'autre part, que les élèves et les familles plaçaient des espoirs démesurés dans l'institution universitaire. Personne n'a semblé réaliser que la LOGSE serait mise en œuvre dans un contexte de rétrécissement des cohortes due à la baisse démographique, de sorte que si le problème des années 1980 était la massification, celui des années 2000 est précisément l'inverse, le déficit d'entrants. De surcroît, dans nombre de disciplines, le CFGS constitue un préalable et non une alternative à l'université. En Catalogne, nombre de CFGS industriels d'ingénieur technique représentent jusqu'à 40, voire 60 unités de crédit reconnues (pratiquement l'équivalent d'une année universitaire), et il en va de même dans les métiers de l'éducation pour les CFGS de prestataire de services aux collectivités.

instamment et qui est, d'ores et déjà, expérimenté par endroits, par exemple en Catalogne, mais en rencontrant de fortes résistances, de la part tant de l'administration éducative que des enseignants de la formation professionnelle, qui ne veulent pas risquer de perdre une formation réservée aux bacheliers.

En tout état de cause, nous nous trouvons une fois de plus face à trois types de parcours:

- parcours d'échec de la scolarité obligatoire. De fait, une scolarité obligatoire s'achevant sans aucune qualification est le lot de nombre de parcours individuels ayant accumulé retards, inadaptation scolaire et manque de perspectives, dont l'origine remonte probablement à la transition entre l'enseignement primaire et secondaire. Ce premier groupe comporte deux variantes: les jeunes qui accèdent à des dispositifs de formation (programmes de garantie sociale ou autres possibilités proposées par la communauté locale) et ceux qui entrent directement dans le marché du travail ⁽¹⁰⁾;
- parcours des titulaires du certificat d'études secondaires entrant dans la vie active après avoir, ou non, tenté le baccalauréat et échoué. Ici aussi, différentes modalités peuvent se présenter: certains jeunes décident d'entrer dans le marché du travail parce qu'ils s'estiment suffisamment formés, ou parce que le coût d'opportunité lié à la poursuite des études leur paraît élevé (perte du revenu escompté à brève échéance en travaillant) et le coût d'option (lié à l'irréversibilité des choix; voir Vincens, 2000) encore plus élevé. Ou bien, certains jeunes décidant de poursuivre leur formation en vue d'une professionnalisation plus aboutie s'inscrivent, pour diverses raisons, dans un CFGS. L'expectative d'un meilleur statut font que les bénéfices attendus surpassent les coûts liés à une telle décision;
- parcours de qualification dans le secondaire et de poursuite dans la filière générale. La LOGSE ayant réduit l'enseignement général secondaire postobligatoire à un cursus de deux ans, l'entrée à l'université se fait deux ans seulement après la fin de la scolarité obligatoire et s'en rapproche donc beaucoup. Malgré cela, nous constatons encore deux variantes: certains jeunes accèdent à l'université après le baccalauréat et l'examen d'admission (*selectividad*), tandis que d'autres s'inscrivent dans un CFGS. Cette dernière variante serait une réactualisation du quatrième type de parcours que nous avons constaté avec l'entrée en vigueur de la LGE, quoique à un niveau plus élevé.

⁽¹⁰⁾ Encore faut-il distinguer, parmi ces derniers, ceux auxquels le milieu social et familial offre certaines possibilités de s'intégrer dans la vie active, à des conditions minimales, de ceux qui sont des candidats directs à l'exclusion sociale et professionnelle (Azevedo, 2003).

La tentative de réforme de la loi portant réglementation générale du système éducatif (LOGSE) (2002)

Une authentique contre-réforme de la LOGSE se met en place en 2002, avec l'entrée en vigueur de la loi organique sur la qualité de l'éducation (LOCE) ⁽¹¹⁾, même si sa signification n'est pas tout à fait celle de la contre-réforme qui avait suivi la LGE. La LOCE dénonce explicitement la scolarité intégrée, qu'elle juge responsable d'une bonne partie des maux de l'éducation espagnole, et attribue donc un effet bénéfique aux mesures visant à détruire l'école unique. Elle se fonde néanmoins sur un discours anti-intégration essentiellement idéologique, destiné à combattre les hypothèses idéologiques des courants progressistes de l'éducation. Sous l'étiquette de la qualité pour tous, elle introduit la ségrégation au sein de l'enseignement secondaire inférieur, qui cesse d'être fortement intégré. En revanche, elle n'introduit pratiquement aucune mesure visant à limiter l'intégration souple dans l'enseignement secondaire postobligatoire ⁽¹²⁾, ce qui apparaît assez contradictoire. En outre, la création de parcours à l'intérieur de l'enseignement secondaire obligatoire était déjà une pratique courante dans nombre d'établissements, reposant sur les mécanismes prévus à cet effet par la LOGSE. La LOCE entérine ces parcours et les érige en norme pédagogique; elle écourte *de facto* la scolarité unique obligatoire à 15 ans au lieu de 16 en introduisant les Programmes d'initiation professionnelle (PIP). En définitive, cela revient à créer un second cycle d'enseignement secondaire obligatoire (15-16 ans), avec des parcours conçus en fonction du type d'enseignement (général ou professionnel) que les élèves sont destinés à suivre par la suite, et la possibilité de sortir du système éducatif pour rejoindre des dispositifs de formation pour l'emploi.

Bien évidemment, la réforme est trop récente pour que les jeunes, leur famille, les enseignants, les établissements de formation et les responsables administratifs de l'éducation à tous les niveaux aient eu le temps d'intervenir et d'influencer la construction des parcours individuels. Partant, nous en sommes réduits à indiquer des hypothèses quant aux parcours susceptibles d'être construits à partir des filières conçues par la nouvelle législation:

- parcours de déscolarisation précoce canalisés par les PIP. Le fait d'avoir remplacé les PGS par des PIP ne semble, à priori, apporter aucune solution aux problèmes antérieurs. La durée des PIP, de deux ans, rappelle un peu l'ancienne FP1, tandis que leur fonction de rattrapage sco-

⁽¹¹⁾ Voir l'annexe 3.

⁽¹²⁾ Pas plus que ne le fait la loi sur la formation professionnelle et les qualifications, laquelle est davantage soucieuse des avatars de la relation entre l'enseignement professionnel, d'une part, et la formation pour l'emploi et continue, d'autre part, ainsi que de la question complexe de la validation des compétences acquises par diverses voies.

laire (les élèves ayant suivi un PIP avec succès peuvent réintégrer l'enseignement secondaire) risque de modifier les stratégies et les attentes des jeunes accédant à ces programmes;

- parcours de professionnalisation précoce au sein de l'enseignement secondaire obligatoire, avec une continuité plus ou moins naturelle dans les CFGM. La portée de l'orientation des élèves au sein du second cycle de l'ESO, l'image associée aux groupes d'enseignement technico-professionnel et le caractère discrétionnaire de l'évaluation réalisée par les enseignants détermineront les attentes et les choix des jeunes;
- parcours d'entrée précoce dans la filière générale. La spécialisation des orientations scientifique et littéraire dans le second cycle de l'ESO traduit de fait un retour au schéma d'un baccalauréat en quatre ans, avec un aspect nettement propédeutique pour une continuité vers les études supérieures – avec, ici encore, deux variantes: l'université et les CFGS.

Quelques conclusions face à la confusion actuelle

L'application de la nouvelle législation s'est vue paralysée par le changement de gouvernement en mars 2004. L'incertitude soulevée dans la communauté éducative est grande et, au moment de rédiger ces lignes (décembre 2004) un seul document de discussion, publié par le ministère, alimente le débat public (*Una educación de calidad para todos y entre todos* [Une éducation de qualité pour tous et entre tous], www.debateeducativo.mec.es). Ce texte critique les parcours établis par la LOCE et propose des mesures de traitement de la diversité, peu concrètes mais qui nous ramènent aux mesures définies antérieurement aux termes de la LOGSE. La nouvelle équipe ministérielle ⁽¹³⁾ veut notamment éviter que la formation professionnelle soit associée à un niveau médiocre des élèves et faire en sorte que l'échec scolaire ne condamne pas à l'exclusion sociale. Aucune proposition concrète de filières, définies par l'âge des élèves et par les conditions d'accès, n'a été avancée jusqu'à présent.

Les discussions sur la filière double ou triple ont renoué avec le débat bien connu (et déjà ancien) sur le prestige de la formation professionnelle et sur les stratégies visant à lui conférer une «nouvelle dignité». Comme le souligne De Pablo, le problème n'est pas qu'il existe deux filières, mais que l'une soit une voie «royale», tandis que l'autre est dépourvue de prestige. D'après cet auteur, la solution consiste à prévoir une multiplicité de filières, comme c'est le cas en Suède et en Allemagne, régies par des systèmes différents (De Pablo, 1996). D'autres auteurs, d'un avis diamétralement opposé, estiment que la solution réside dans une intégration

⁽¹³⁾ Aux termes de l'allocution prononcée par Alejandro Tiana, Secrétaire d'État du ministère de l'éducation, à l'Ateneo de Madrid le 26 octobre 2004.

croissante des différentes filières dans le secondaire supérieur, objectif des récentes réformes introduites en Norvège et en Australie (Skårbrevik, Båtevik, 2001; Polesel, 2001). Dans une autre perspective, Carabaña soutient que la vocation de la formation professionnelle est de former, et qu'elle ne peut être subordonnée à des objectifs d'insertion ni de réhabilitation du travail manuel. Malgré cela, la formation professionnelle doit comporter un contenu d'enseignement général, qu'il ne faut pas confondre avec celui du baccalauréat (Carabaña, 1988), afin d'éviter une vision excessivement techniciste, dans la mesure où la formation professionnelle n'est pas vouée à former des «petits monstres à l'œil infaillible et à la main de fer», suivant la qualification de Gramsci (Manacorda, 1985).

La situation actuelle est confuse. L'éventualité que les réformes éducatives réussissent est mise en doute par une bonne partie de la communauté éducative. On en arrive même à soutenir que les problèmes de l'éducation sont insolubles par la voie des réformes (Sarason, 2003). Il est vrai également que les attentes suscitées par les réformes sont parfois très élevées, ou visent des objectifs trop ambitieux, tels que la suppression des inégalités sociales grâce à une équivalence plus stricte entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général. Ces attentes trop fortes et ces objectifs ambitieux risquent de se solder par de grandes déceptions, ou de produire des effets indésirables faute de consensus suffisant, surtout parmi les acteurs clés de la conception et de la mise en œuvre de la réforme (Planas et Tatjer, 1982; Tedesco, 1994).

En ce qui concerne les scénarios futurs, l'enseignement professionnel aura à faire face à deux paradoxes majeurs: d'une part, si la formation professionnelle veut gagner en prestige, elle doit devenir plus sélective, mais alors elle perd une bonne partie de son public potentiel, qui se trouvera relégué dans les dispositifs plus proches de l'assistantat que de la formation. D'autre part, une formation professionnelle conçue sous forme de cycles prolongeant chaque niveau éducatif devient floue et perd son identité. En revanche, une formation professionnelle ségréguée, au risque d'être reléguée en «seconde zone», peut néanmoins consolider son identité et socialiser ainsi les élèves et les enseignants autour d'un ethos professionnel qui, sans sombrer dans l'anti-intellectualisme, contribue positivement à l'identification à l'égard des professions dites manuelles, même si ces dernières sont de moins en moins «manuelles» (tel était le pari de Castro en faveur de la séparation des filières, qu'il estimait garante de l'«âme» des centres de formation professionnelle; Castro, 1988).

Pour finir, une conclusion personnelle: la formation professionnelle n'est pas un instrument destiné à rendre moins inégale la division sociale du travail (pas plus, d'ailleurs, que le système éducatif dans son ensemble) mais, si elle ne peut favoriser la valorisation sociale du travail manuel, du moins peut-elle s'efforcer de donner plus de «dignité» à la formation professionnelle en tant que telle. Or, cela ne signifie pas nécessairement de rendre la formation professionnelle plus sélective, mais d'en accroître l'attractivité pour une grande part des élèves ayant réussi leur scolarité pri-

maire et secondaire obligatoire (comme c'était déjà le cas avec la LGE), de l'organiser en parcours réversibles qui ne soient pas des voies sans issue pour les élèves et leur famille et de la doter d'une passerelle possible vers l'enseignement supérieur, afin de rendre visible le sommet de la pyramide éducative, même si très peu d'élèves auront effectivement la possibilité d'y accéder. De fait, l'enseignement professionnel supérieur se rapproche de plus en plus des premiers cycles universitaires. Certaines communautés autonomes comme la Catalogne, par exemple, ont même commencé à délivrer des équivalences pour les crédits d'enseignement professionnel aux étudiants s'inscrivant à l'université dans des disciplines relevant du même domaine professionnel.

L'amélioration de la formation professionnelle est un objectif louable et, de surcroît, générateur de consensus parmi les acteurs sociaux, la communauté éducative, les politiques et la société en général (qui pourrait s'opposer à une telle amélioration?). La manière d'y parvenir est une tout autre affaire. Nous avons déjà évoqué le paradoxe de la sélection, dont nous ne pensons pas qu'elle permette d'améliorer l'image de la formation professionnelle. L'imitation naïve des systèmes de formation professionnelle d'autres pays, tel le système duel allemand, n'est guère plus appropriée, dans la mesure où les changements doivent être adaptés aux caractéristiques et aux inerties propres à chaque pays, même si la généralisation des stages en entreprise est une avancée indiscutable et indiscutée. L'éternelle question des ressources financières (surtout dans un pays comme l'Espagne, où le financement du système éducatif connaît un déficit chronique) peut servir de prétexte pour occulter d'autres déficiences organisationnelles ou pédagogiques. Quant au discours sur la prétendue supériorité de la formation professionnelle par rapport à l'université en termes d'insertion et de promotion professionnelle (en Espagne, on entend souvent dire qu'un maçon gagne mieux sa vie qu'un médecin), il est tout aussi infondé, car il sème plus de suspensions à l'égard de la formation professionnelle qu'il ne récolte d'avantages (surtout venant de personnes qui ont elles-mêmes fait des études supérieures et comptent envoyer leurs enfants à l'université). En dernière instance, c'est peut-être le corps enseignant qui détient l'une des clés, s'il est capable de partager et de transmettre un ethos professionnel visant à relier la formation et l'univers professionnelle, afin que les élèves trouvent dans ce lien de nouvelles possibilités d'insertion professionnelle et, en dernière instance, sociale. ■

Bibliographie

- Azevedo, J. Entre la escuela y el mercado de trabajo. Una mirada crítica sobre las transiciones. In: Marchesi, A.; Hernández Gil, C. (dir.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza-Ensayo, 2003.
- Baudelot, Ch.; Establet, C. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro, 1971.
- Carabaña, J. Sobre educación y mercado de trabajo: los problemas de la Formación Profesional. In: Graó, J. (dir.) *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*. Madrid: Narcea, 1988.
- Carabaña, J. La pirámide educativa. *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelone: ICE-UB & Horsori (Cuadernos de Formación del Profesorado), 1997.
- Carabaña, J. Las políticas de izquierda y la igualdad educativa. In: Torreblanca, J. (dir.) *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.
- Casal, J.; Colomé, F.; Comas, M. *La interrelación de los tres subsistemas de formación profesional en España*. Madrid: FORCEM, 2003.
- Castro, C.M. The soul of vocational schools: training as a religious experience. *International Review of Education*, 1988, n° 34 .
- De Pablo, A. La nueva formación profesional: dificultades de una construcción. *Reis*, 1997, n° 137, p. 137-161.
- Green, A.; Leney, R.; Wolf, A. *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelone: Pomares, 2001.
- Grignon, C. *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris: Éditions de Minuit, 1971.
- Jackson, N.J. Modelling change in a national HE system using the concept of unification. *Journal of Education Policy*, 1999, vol. 14, n° 4 .
- Lorenzo, J.A. Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España. *Revista Complutense de Educación*, 1996, vol. 7, n° 2, 51-79.
- Manacorda, M. Introducción. In: Gramsci, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelone: Hogar del Libro, 1985.
- Maurice, M. L'analyse sociétale des relations entre système éducatif et système productif. *Revue internationale d'éducation*, 1994, n° 1.
- Merino, R. *De la contrareforma de la formació professional de l'LGE a la contrareforma de la LOGSE. Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari compresiu*. Barcelone: UAB, thèse de doctorat, 2002.
- Planas, J.; Tatjer, J.M. *Implicacions i problemes de la reforma de l'ensenyament mitjà*. Barcelone: ICE, UAB, 1982.
- Planas, J. La Formación Profesional en España: evolución y balance. *Educación y Sociedad*, 1986, n° 5.

- Polesel, J. La formation et l'enseignement professionnels à l'école – une initiative australienne: vers l'intégration des études professionnelles et générales dans le programme du secondaire supérieur. *Revue européenne «Formation professionnelle»*, N° 21, 2001, p. 25-33. Disponible sur Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-21/21-fr.pdf>
- Skårbrevik, K.; Båtevik, F. La certification des compétences partielles. Une troisième voie vers un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur en Norvège. *Revue européenne «Formation professionnelle»*, N° 21, 2001, p. 17-24. Disponible sur Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-21/21-fr.pdf>
- Raffe, D. Pathways Linking Education and Work. A review of Concepts, Research, and Policy Debates. *Journal of Youth Studies*, 2003, n° 6, 1.
- Sarason, S. *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelone: Octaedro, 2003.
- Tedesco, J.C. Tendances actuelles des reformes éducatives. *Revue internationale d'éducation*, 1994, n° 1.
- Vincens, J.: *L'évolution de la demande d'éducation*. Note 329.0029, projet EDEX, 2000.

ANNEXE 1

Structure de base de l'enseignement secondaire basée sur la Loi générale sur l'éducation (LGE, 1970) après l'entrée en vigueur du décret de 1974

ans

14	EGB	
	(Diplôme)	(Certificat)
15	BUP (baccalauréat unifié polyvalent)	
16		
17		
18	COU (cours d'orientation universitaire)	FP2
19	Université	

ANNEXE 2

Structure de base de l'enseignement secondaire basée sur la Loi portant réglementation générale du système éducatif (LOGSE, 1990)

ans

13-16	ESO (enseignement secondaire obligatoire)	
	(Certificat)	(Pas de certificat)
17	Baccalauréat	CFGM (cycle de formation de degré moyen)
18		
19	Université	CFGS (cycle de formation de degré supérieur)

ANNEXE 3

Structure de base de l'enseignement secondaire d'après la Loi organique sur la qualité de l'éducation (LOCE, 2002)

ans

13	ESO (enseignement secondaire obligatoire)		
14			
15	Parcours scientifique-littéraire		Parcours technico-professionnel
16	Scientifique	Littéraire	Technico-professionnel
	(Graduado)		PIP (Programme d'initiation professionnelle)
17	Baccalauréat		
18			CFGM (cycle de formation de degré moyen)
19	Université	CFGS	

Apprentissage participatif par le travail

Formation en apprentissage et enseignement supérieur à temps partiel

Alison Fuller

Maître de conférences, School of Education,
université de Southampton, Angleterre

Mots clés:

Post-compulsory education;
formal learning;
informal learning; learning
process; transfer of learning;
adult learning

RÉSUMÉ

Les décideurs politiques en Europe et dans le reste du monde se préoccupent de plus en plus de trouver les moyens de promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie. De récents travaux ont attiré l'attention sur les bénéfices pédagogiques des formations en apprentissage, qui combinent formation sur le lieu de travail et enseignement dans des établissements éducatifs spécialisés. La thèse avancée dans le présent article est que la combinaison de l'activité professionnelle et de l'enseignement supérieur à temps partiel offre aussi des avantages en termes de pédagogie et de motivation. Ceux qui cherchent des moyens d'élargir la participation ont souvent tardé à reconnaître les avantages de cette approche hybride. En outre, peu d'analyses ont été effectuées sur l'attrait de cette approche auprès d'individus qui, pour diverses raisons liées aux mutations sociales et économiques, sont réticents à suivre des cours à temps plein. Il ressort des arguments exposés qu'il importe d'accroître les ressources et les efforts pour offrir aux individus de tous les horizons socio-économiques davantage de possibilités de participer tant à l'éducation qu'à l'emploi.

Introduction

La promotion de l'éducation et de la formation tout au long de la vie est une aspiration clé des décideurs politiques au niveau international (voir notamment Commission européenne, 1995; OCDE, 1996; Unesco, 1996), ainsi qu'au niveau national dans divers pays, tels que le Royaume-Uni (DfEE, 1998). Le point de vue développé dans le présent article est que les approches qui combinent activité professionnelle et études peuvent jouer un rôle important pour encourager la participation d'un plus grand nombre d'adultes. Ce point de vue est corroboré par une étude complè-

Remerciements

L'auteur souhaite remercier le commentateur anonyme d'une version antérieure de cet article pour ses précieuses remarques.

te menée récemment par des chercheurs au Danemark sur la relation entre le travail et les études et sur les possibilités de développer des liens supplémentaires entre les deux (Illeris et al., 2004). Illeris et ses collègues décrivent divers modèles combinant apprentissage formel et activité professionnelle. Dans le présent article, nous nous intéresserons à deux de ces modèles: la formation en apprentissage, qui permet aux individus d'apprendre sur le lieu de travail et dans des établissements éducatifs spécialisés (voir, par ex., Fuller & Unwin, 2003a; Guile & Young, 1999), et la possibilité de suivre des cours d'enseignement supérieur à temps partiel tout en travaillant (voir, par ex., Tight, 1991; Davies, 1999). Les principes de travail et d'études qui sous-tendent la formation en apprentissage présentent un intérêt pour l'enseignement supérieur à temps partiel et pour l'élargissement des possibilités offertes aux individus de suivre ce type de cours tout en travaillant. Les points de vue exprimés dans le présent article s'appuient essentiellement sur l'expérience britannique, mais ils peuvent aussi s'appliquer à d'autres pays européens qui ont développé des systèmes de formation en apprentissage et d'enseignement supérieur.

La thèse avancée est que la possibilité de participer à des communautés contrastées de pratiques (lieu de travail et structures éducatives) suscite l'intérêt de nombreux adultes et qu'elle mérite une attention plus sérieuse de la part des agences (aux niveaux national et européen) qui ont pour but d'inciter un plus grand nombre d'individus à tirer parti des possibilités d'études formelles. À ce jour, les décideurs politiques qui s'efforcent d'accroître la participation ont prêté relativement peu d'attention aux moyens d'encourager les employeurs à mettre en place à l'intention de leurs salariés des formules associant travail et études. Par exemple, le discours politique sur l'élargissement de la participation à l'enseignement supérieur, du moins au Royaume-Uni, s'est plutôt focalisé sur la nécessité d'accroître la participation à l'offre à plein temps. Les décideurs politiques se sont beaucoup moins préoccupés d'aider les individus qui, pour diverses raisons, sont réticents à participer aux formules à plein temps ou ne sont pas en mesure de le faire.

Le présent article est structuré en trois parties. Dans la première partie, nous examinons deux types d'offre qui permettent aux individus de combiner activité professionnelle et études formelles: la formation en apprentissage et l'enseignement supérieur à temps partiel. Les études formelles s'entendent comme la participation à des cours débouchant sur une qualification reconnue dispensés par des établissements éducatifs. Dans la deuxième partie, nous décrivons certaines des raisons sociales et économiques qui poussent davantage d'adultes à suivre des cours d'enseignement supérieur à temps partiel tout en travaillant, ainsi que les mutations sociales qui favorisent cette tendance. Dans la troisième partie, nous mettons en lumière, d'une part, la valeur du concept d'«apprentissage en tant que participation» pour comprendre la manière dont les individus apprennent en s'engageant dans des pratiques sociales et, d'autre part, la contribution de l'approche de l'apprentissage situationnel à la théo-

risation de l'apprentissage sur le lieu de travail. Nous exposons ensuite le défi de la théorie situationnelle, qui est de rendre compte de la manière dont les individus apprennent par (et donnent du sens à) leur participation à des contextes diversifiés d'éducation et de travail. Enfin, nous concluons qu'en termes d'organisation des programmes, les approches combinant travail et études (telles qu'illustrées par la formation en apprentissage et par l'enseignement supérieur à temps partiel) attirent de nombreux actifs occupés, jeunes et moins jeunes, et qu'elles méritent un soutien plus actif de la part des décideurs politiques qui s'efforcent d'encourager l'éducation et la formation tout au long de la vie. Nous concluons également que l'apprentissage perçu en termes de participation, permettant aux individus de s'engager dans différentes formes de pratiques sociales (telles que le travail et l'éducation), accroît nécessairement leurs connaissances et compétences.

Deux modèles combinant travail et apprentissage formel

Cette partie examine deux moyens distincts (la formation en apprentissage et l'enseignement supérieur à temps partiel) d'associer travail et études formelles. En mettant l'accent sur les potentialités offertes par l'approche combinée, notre intention n'est pas de sous-estimer le rôle du lieu de travail en tant que contexte d'apprentissage (voir, notamment, Eraut et al., 2000; Hutchings, 1999; Billett, 2001). Cependant, le présent article est délibérément centré sur les formes de participation qui associent le lieu de travail et les structures éducatives formelles.

Les programmes de formation en apprentissage peuvent être conçus pour combiner des possibilités structurées d'apprentissage sur le lieu de travail et en dehors. Dans certains pays, tels que l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse, les apprentis sont placés en entreprise, mais le programme prévoit des périodes spécifiques dans des établissements spécialisés d'enseignement professionnel. Le «système dual» allemand est peut-être l'exemple le plus connu de cette approche (Deissenger, 2004). Dans d'autres pays, tels que la France ou la Suède, l'apprentissage se déroule essentiellement en établissement et les jeunes effectuent des stages en entreprise pour acquérir une expérience authentique.

Au Royaume-Uni, les apprentis sont placés en entreprise, mais ils ne bénéficient pas tous des mêmes possibilités de participer à des cours en établissement (Fuller & Unwin, 2003b). Les secteurs qui proposent des apprentissages combinant formation au poste de travail et cours en établissement sont le plus souvent ceux qui, comme l'industrie mécanique ou la construction, ont une longue tradition d'offre de formation en apprentissage. Les apprentis suivent alors généralement des cours dans un établissement d'enseignement postobligatoire (*college*), qui sont soit échelonnés sur une journée par semaine, soit regroupés sur une période spé-

cifique, en vue d'obtenir une qualification professionnelle. Une étude récente portant sur les entreprises du secteur de l'aciérie (Fuller & Unwin, 2003a) fait apparaître que la «réalité» de l'apprentissage présente des différences importantes selon les organisations. Les facteurs qui contribuent à l'appréciation hautement positive de la part des apprenants de leur expérience d'apprentissage sont notamment: la possibilité de suivre des cours dans un établissement d'enseignement postobligatoire pour acquérir les savoirs techniques théoriques de la profession, la possibilité de se former dans différents services d'une entreprise, les commentaires régulièrement fournis sur leurs progrès tant par les cadres hiérarchiques de l'entreprise que par les tuteurs de l'établissement et la possibilité d'obtenir une qualification reconnue. Cette forme d'apprentissage représente un modèle intégré de travail, de formation formelle et de qualification, qui encourage la progression professionnelle et éducative.

Dès lors, la formation en apprentissage dans sa forme la plus aboutie offre aux jeunes qui débutent dans une activité professionnelle et sur le lieu de travail des possibilités de participation diversifiées, dans des contextes différents. Un élément clé des prestations relevant de ce type de programmes est la présence d'une personne possédant une expérience de formateur et de superviseur, qui est chargée d'accompagner le jeune dans son «voyage apprenant» et de faire le lien entre ses composantes théorique et pratique (Fuller & Unwin, 2003a). Fournir aux apprentis ce degré de soutien suppose d'adhérer à la thèse d'Eraut (1997), suivant laquelle le transfert réussi d'un contexte à un autre implique un processus cognitif. Dans le cas des salariés plus âgés qui suivent des cours d'enseignement supérieur à temps partiel, ce soutien n'est pas toujours disponible, pertinent ou souhaité. Certains adultes suivent des cours en rapport avec l'emploi qu'ils occupent (soit de leur propre chef, soit à la demande de leur employeur), mais d'autres suivent délibérément des cours dont ils espèrent qu'ils leur ouvriront des perspectives de carrière nouvelles et différentes tout en favorisant leur développement personnel (Lunneborg, 1997; Fuller, 1999). Quel que soit le cas de figure, tous les actifs occupés qui participent à l'enseignement supérieur à temps partiel prennent part à des activités d'apprentissage au sein de différentes structures de travail et de formation formelle.

Pour les besoins du présent article, notre intérêt porte en priorité sur les modèles de participation à l'enseignement supérieur des actifs occupés âgés de 30 ans et plus qui, globalement, se trouvent - ou entrent - dans la phase intermédiaire de leur vie professionnelle. Leur point commun avec les apprentis est qu'ils sont engagés en même temps dans des activités de travail et d'étude, qui incluent le développement de savoirs codifiés. Une différence essentielle est que ces adultes (contrairement aux apprentis) ont eu d'amples possibilités d'apprendre par l'expérience et dans les divers contextes personnels et professionnels avec lesquels ils ont été en contact. Ils ont généralement acquis davantage de «savoirs personnels» que leurs cadets:

«Les savoirs personnels font référence aux savoirs que les individus appliquent à des situations concrètes et qui les mettent en capacité de penser et d'agir. Les savoirs de ce type s'acquièrent par l'utilisation des savoirs collectifs, mais ils se construisent aussi à la faveur de l'expérience et de la réflexion personnelles» (Eraut et al., 2000, p. 233).

La participation à l'enseignement supérieur à temps partiel, du moins au Royaume-Uni, est dans une large mesure le domaine réservé des étudiants adultes (25 ans et plus), dont la grande majorité exercent une activité professionnelle. Il importe de souligner la participation croissante des étudiants adultes au cours des 30 dernières années. Le nombre des adultes (21 ans ou plus) qui suivent des cours conduisant à une qualification de niveau supérieur est passé de 255 000 en 1970 à environ 1,5 million à la fin du millénaire. Les caractéristiques clés de la participation à temps partiel sont les suivantes (HESA, 2000):

- près de 90 % des étudiants inscrits dans des cours à temps partiel relevant du 1^{er} cycle ont 25 ans ou plus et les deux tiers ont 30 ans ou plus;
- la plupart des étudiants à temps partiel acquittent leurs propres frais de scolarité, ce qui dénote une demande individuelle pour ce type de cours (seule une minorité bénéficie d'une prise en charge de ces frais par un employeur);
- 83 % des étudiants à temps partiel travaillent «avant, pendant et après leurs études» et 70 % sont employés à temps plein (Brennan et al., 1999);
- les étudiants adultes sont plus susceptibles que leurs cadets d'être issus de milieux socio-économiques moins aisés et d'être sortis précocement du système scolaire et ils possèdent généralement moins de qualifications de l'enseignement général.

Dans la partie suivante, nous soulignons la nécessité de comprendre les mutations sociales et économiques plus globales pour expliquer la participation croissante des adultes à l'enseignement supérieur à temps partiel. Contrairement au discours politique souvent focalisé sur une vision isolée de l'individu, ce débat situe l'individu dans son contexte socio-économique et reconnaît qu'un arrière-plan de mutations sociales contribue à expliquer pourquoi cette combinaison travail-études attire un nombre croissant d'actifs occupés.

Marchés du travail, mutations sociales et modernisation réflexive

Au cours des 20 à 30 dernières années, les modèles d'emploi ont subi des transformations considérables, qui sont notamment dues aux facteurs suivants: disparition d'activités du secteur primaire, déclin de l'industrie manufacturière, émergence de nouveaux secteurs liés aux technologies

de l'information et de la communication, croissance du secteur des services, accroissement du taux d'activité féminine et développement de l'emploi à temps partiel. Les travaux de recherche effectués au Royaume-Uni font apparaître l'impact des mutations affectant le marché du travail et les secteurs d'activité sur la demande de compétences. Le rapport de la task-force nationale britannique sur les compétences (*National Skills Task Force* – NSTF) relève que l'évolution générale de la demande de compétences au cours des 30 dernières années a été marquée par un recul des compétences liées au travail manuel au profit des compétences liées aux aptitudes cognitives (NSTF, 2000, p. 12). Hutton (1995) constate de nouvelles répartitions et de nouvelles inégalités liées à la situation des individus sur le marché du travail. Il met en évidence que quelque 40 % des actifs occupent un emploi à plein temps «sûr», tandis que 30 % sont employés sous contrat à durée déterminée ou à temps partiel et que 30 % sont marginalisés par le chômage, l'emploi saisonnier ou autres formes d'emploi extrêmement précaires. Compte tenu de l'accroissement important de la proportion de jeunes adultes qui poursuivent des études supérieures au Royaume-Uni, les adultes plus âgés sont en butte à une sévère concurrence pour l'offre limitée de «bons» emplois.

Dans une publication précédente (Fuller, 2002), nous avons expliqué que la décision de mener de front activité professionnelle et études supérieures à temps partiel est une réaction compréhensible de certains adultes face aux conditions sociales et économiques (faites d'incertitudes et de perspectives) dans lesquelles ils vivent. À cet égard, certains éléments de la théorie des mutations sociales développée par Giddens (1991; 1994) et Beck (1994; 2001), connue sous le nom de théorie de la «modernisation réflexive», sont utiles pour expliquer les nouveaux schémas de participation des adultes. La thèse de la modernisation réflexive est utile à deux égards: premièrement, elle appréhende les changements individuels et institutionnels en tant que transformations mutuelles et, deuxièmement, elle met en évidence les implications des mutations sociales, telles que les nouvelles perspectives ou incertitudes, pour les trajectoires individuelles. Le point de vue suivant lequel la transformation des relations entre individu et société a, entre autres, pour effet (non intentionnel) d'élargir l'accès à de nouveaux domaines d'activité est un élément central de l'approche de la modernisation réflexive. Le point de vue avancé dans le présent article est que l'accroissement de la participation des adultes à l'enseignement supérieur fournit une illustration de ce phénomène.

Les analyses de Giddens et de Beck sur l'érosion de la tradition en tant que guide d'action et sur l'individualisation croissante indiquent que les trajectoires individuelles peuvent différer sous des aspects extrêmement importants (par exemple, en termes de liens familiaux, de modèles de travail et de participation à l'éducation) par rapport à celles des générations précédentes. Ces analyses contribuent aussi à expliquer les raisons pour lesquelles un nombre croissant d'adultes, de divers milieux, recherchent de nouveaux moyens (tels que la combinaison du travail et des études

supérieures) pour répondre aux incertitudes et aux perspectives qui caractérisent la société contemporaine. À cet égard, Field (2000) établit un lien entre ce qu'il appelle «l'explosion silencieuse» de l'apprentissage tout au long de la vie et les aspects des mutations sociales identifiés par la thèse de la modernisation réflexive. Il s'ensuit que la participation au modèle combinant travail et études peut être considérée comme une réaction compréhensible et rationnelle des individus des pays industriellement avancés face aux conditions dans lesquelles ils vivent et aux risques qu'ils perçoivent.

Les citations suivantes, extraites d'une étude qualitative restreinte menée auprès d'adultes (âgés de 30 ans et plus) suivant des cours d'enseignement supérieur (Fuller, 1999; 2001), illustrent la pertinence des notions de risque et de choix élargi pour expliquer les décisions des individus de renouer avec l'éducation. Elles montrent la manière dont ces étudiants ont perçu la possibilité de suivre des études universitaires comme un nouveau domaine de prise de décision personnelle et comme un moyen de gérer le risque:

«La vie entière est désormais faite de choix [...]. Je dirais que le commerce de détail reflète exactement notre mode de vie: avant, on allait chez l'épicier ou chez le fleuriste, mais maintenant on va au supermarché et on a le choix entre une infinité de produits et personne n'est là pour nous dire quoi acheter [...]. C'est nous qui choisissons. C'est l'une des raisons pour lesquelles je me suis inscrit à l'université, parce que je ne pense pas qu'à l'époque les universités accueilleraient les quadragénaires».

«C'est [le diplôme] aussi une sorte d'assurance, parce que là où j'habite, si la société décidait un jour de fermer [ce site], je ne me sentirais pas simplement obligé de partir en Écosse, ou là où ils décideraient de m'envoyer. J'aurais le choix, parce que si on a un diplôme dans ses bagages, on a beaucoup plus de chances sur le marché du travail aussi».

En résumé, les mutations mises en évidence par la thèse de la modernisation réflexive sont notamment:

- l'individualisation croissante, perçue comme l'un des traits distinctifs de la modernisation réflexive;
- le recul de la tradition en tant que guide des actions et des décisions personnelles;
- l'expansion des domaines d'action et de choix des individus;
- l'approche de plus en plus calculatrice des individus dans leur prise de décisions;
- le sens plus aigu du risque découlant des nouvelles formes d'incertitudes et de perspectives liées aux conditions socio-économiques du monde contemporain;
- la conception de la construction identitaire qui reconnaît les possibilités de transformation des individus, possibilités qui sont le produit de la réflexivité.

À ce stade de notre examen, nous pouvons dire que le modèle combinant travail et études suscite l'intérêt tant des apprentis que des actifs plus âgés et qu'il pourrait aussi jouer un rôle important pour aider les pays et les organisations à élever les niveaux de compétences de leurs forces de travail. Dans la partie suivante, nous examinons la pertinence du concept d'«apprentissage en tant que participation», pour comprendre la manière dont les individus apprennent en prenant part à des activités à la fois sur le lieu de travail et au sein de structures éducatives.

Apprentissage par la participation

La mise en avant par Lave et Wenger de la formation en apprentissage et de l'acquisition de savoirs hors des structures éducatives spécialisées a suscité un intérêt pour l'apprentissage sur le lieu de travail et a encouragé la recherche sur ce thème (voir, notamment, Boud & Garrick [dir.], 1999; Evans, Hodgkinson & Unwin, 2002; Billett, 2001; Rainbird, Fuller & Munro, 2004). Dans leur examen de la recherche sur l'apprentissage dans les organisations, des auteurs tels que Michael Eraut et Stephen Billett ont affirmé avec conviction que l'apprentissage sur le lieu de travail ne devrait pas être perçu comme inférieur à celui qui intervient dans les structures éducatives formelles. Billett, par exemple, fait observer :

«Bien qu'elles ne soient pas tracées par écrit, les trajectoires d'expérience et d'orientation offertes sur les lieux de travail sont souvent structurées ou "formalisées". Tout comme les objectifs et les pratiques des établissements éducatifs déterminent les activités des apprenants, les objectifs et les pratiques des organisations déterminent les activités des individus qui y travaillent. En outre, loin d'être insignifiant, l'apprentissage qui intervient hors des établissements ou des pratiques d'enseignement est souvent déterminant pour soutenir les pratiques – voire les communautés – dans lesquelles l'apprentissage intervient.» (Billett, 2001, p. 15).

La reconnaissance et la valorisation du lieu de travail en tant que site d'apprentissage réduisent le risque de sous-estimer la mesure dans laquelle les individus acquièrent des connaissances et des compétences par la participation (commune) à des activités professionnelles. La théorie de l'apprentissage situationnel développée par Lave et Wenger (1991) a fourni une version de l'approche de l'«apprentissage en tant que participation», tout particulièrement telle qu'illustrée par la formation en apprentissage, qui a eu une influence considérable. Comme le font observer Lave et Wenger, «[...] divers modes de formation en apprentissage semblent avoir capté particulièrement bien notre intérêt pour l'apprentissage en situation [...]» (ibid, p. 32). L'analyse de ces deux auteurs indique que les apprentis acquièrent tous les savoirs qui leur sont nécessaires pour devenir des «praticiens compétents» en participant aux relations sociales de la communauté de pratiques que constitue le lieu de travail. L'observation des for-

mations aux métiers de type manuel ou artisanal dans les sociétés traditionnelles (sages-femmes yucatèques [voir Jordan, 1989] et tailleurs des ethnies vaï et gola) a fourni l'inspiration empirique initiale qui a conduit Lave et Wenger à formuler leur théorie de l'apprentissage. Ces deux auteurs se sont également inspirés d'autres exemples, tels que l'initiation et l'apprentissage consécutif des membres des Alcooliques anonymes, ou la formation des timoniers, ou des découpeurs de viande.

La théorie développée par Lave et Wenger (1991) fournit un point de départ utile qui met en évidence la manière dont les «nouveaux arrivants» apprennent en participant à la «communauté du lieu de travail». À partir d'études ethnographiques sur l'apprentissage des «nouveaux arrivants», Lave et Wenger ont développé les concepts interdépendants de participation périphérique légitime et de communautés de pratiques. Ils expliquent que le statut de participant périphérique légitime permet à l'apprenti de prendre une part croissante aux activités et aux relations sociales du lieu de travail, pour devenir un participant à part entière. Lave et Wenger identifient l'apprentissage comme un processus contextualisé et, dès lors, ils perçoivent le transfert des acquis d'un contexte à un autre comme hautement problématique. Dans cette partie de notre examen, nous avons attiré l'attention sur la contribution de la thèse de l'apprentissage situationnel de Lave et Wenger (1991) à la théorisation de l'apprentissage sur le lieu de travail. Cependant, le point de vue que nous développerons dans le reste de cette section est que cette thèse doit être affinée afin de reconnaître la valeur de l'apprentissage qui découle de la participation à des contextes diversifiés d'éducation/de formation et de travail.

Comme nous l'avons examiné ci-dessus, les formations en apprentissage efficaces dans les pays industriels avancés comportent des périodes structurées de formation hors poste de travail dans des environnements éducatifs formels, ainsi qu'une formation et une expérience au poste de travail. De ce fait, les apprentis participent à différentes communautés de pratiques et à un processus au cours duquel on les aide à établir des connexions entre les savoirs qu'ils acquièrent dans divers contextes. Les programmes de ce type fournissent un modèle travail + étude qui va au-delà de la possibilité de participer à une communauté unique, telle qu'illustrée par les exemples de Lave et Wenger.

Dans leur effort pour améliorer l'image du processus d'apprentissage en tant que composante «naturelle» de la pratique sociale collective, Lave et Wenger (1991) tendent à faire abstraction du rôle que peuvent jouer les établissements éducatifs formels dans la formation des salariés. Comme le font observer Guile et Young (1999, p. 114), les approches dérivées de l'anthropologie culturelle (telles que celle de Lave et Wenger) ne s'intéressent pas aux théories de l'éducation et présentent la formation en apprentissage comme «indépendante de tout enseignement formel».

En outre, l'accent mis par Lave et Wenger sur la nature situationnelle de l'apprentissage et des savoirs est susceptible d'exagérer le problème du transfert des acquis. Si l'on accepte que l'accès aux possibilités de par-

ticipation est une condition préalable à l'apprentissage, il s'ensuit que les individus à qui l'on permet de prendre part à des activités à la fois sur le lieu de travail et dans des établissements éducatifs spécialisés bénéficient de possibilités accrues. S'appuyant sur cet argument, Fuller et Unwin (2003a; 2004) avancent que la possibilité de participer à de multiples contextes apprenants est un aspect déterminant de la «formation expansive» des apprentis et du perfectionnement des travailleurs. Ces auteurs estiment (2003a) qu'une approche «expansive» de la formation en apprentissage, sous la forme d'une large palette de possibilités de participer à des activités sur et hors poste de travail, pose les fondements les plus efficaces de l'apprentissage et de la progression. Les résultats de leur recherche mettent en évidence la contribution potentielle de l'enseignement formel à la qualité globale de l'expérience apprenante des apprentis. En revanche, l'approche «restrictive», qui confine les apprentis à la communauté de pratiques unique du lieu de travail, limite par définition les possibilités de participation et, par voie de conséquence, d'apprentissage, des formés.

Dans ses écrits plus récents, J. Lave semble s'orienter vers une adhésion à la thèse selon laquelle les individus sont capables d'apprendre dans divers contextes et d'établir des liens entre ces divers contextes. À cet égard, elle rejoint le point de vue de Dreier qui, comme l'indique la citation ci-après, illustre le type de processus dans lequel les apprentis et les participants à l'enseignement supérieur à temps partiel sont susceptibles de se trouver engagés:

«Nous participons souvent à un contexte spécifique essentiellement pour des raisons liées à la poursuite d'objectifs et d'intérêts qui, pour la plupart, découlent de et «appartiennent» à un autre contexte. Ce faisant, nous exploitons les connexions spécifiques qui existent entre ces contextes ou que nous – ou d'autres – établissons et développons et qui permettent de poursuivre des objectifs et des intérêts dans un contexte en participant à un autre d'une manière spécifique. [...] L'action humaine a des potentialités d'une étendue, [...] ou d'une envergure, transcontextuelle.»

(Dreier, 1994, p. 75, cité par Lave, 1997, p. 149)

Le processus de franchissement et de refranchissement des frontières entre le lieu de travail et d'autres sites d'apprentissage fournit, en soi, un stimulus à l'apprentissage (Engeström et al., 1995). Dans son dernier ouvrage, Wenger (1998), examinant la valeur pour les apprenants du «temps libre» (hors travail) qui leur permet de se «désengager» et de mener une réflexion sur la pratique, revisite la théorie initiale (de Lave et Wenger) et son centrage (excessif) sur la «situationalité». Il admet que l'activité de franchissement des frontières entre différentes communautés de pratiques stimule la «construction identitaire», dès lors que les individus deviennent des participants périphériques légitimes à plusieurs communautés de pratiques. En outre, la notion de communauté de pratiques en tant que phénomène relativement stable et figé a été remise en question. Eraut et ses

collègues (2000, p. 254) ont mis en évidence le fait que les individus sont plus susceptibles d'être témoins de la «dissolution de communautés de pratiques» que de leur pérennité. Les réalités de l'emploi dans les sociétés contemporaines font que la plupart des salariés ont peu de chances de suivre une trajectoire toute tracée de nouvel arrivant qui deviendra un «ancien» au sein d'une seule et unique communauté de pratiques.

Young (2004) estime qu'appréhender toute connaissance comme situationnelle ou contextualisée fait abstraction de la diversité des types de connaissances, dont certaines sont plus décontextualisées que d'autres. Dans les modèles associant travail et études examinés dans le présent article, les participants ont accès à des théories et à des concepts qui vont au-delà du savoir-faire immédiat nécessaire pour exécuter des tâches dans des lieux de travail spécifiques. Dans le cas des formations en apprentissage «de qualité», l'intégration de l'apprentissage en établissement et sur le lieu de travail est planifiée, structurée et soutenue afin de faciliter le développement des jeunes, qui ont la double tâche d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour une pratique efficace et les coutumes, habitudes et attitudes attendues de leurs aînés plus expérimentés. Les individus plus âgés qui suivent des études à temps partiel tout en travaillant sont plus susceptibles d'avoir déjà acquis une somme d'expériences professionnelles et personnelles, ainsi que des savoirs professionnels qui posent les fondements nécessaires pour établir des connexions et pour construire de nouvelles connaissances et perceptions. La capacité de donner du sens aux savoirs et compétences acquis dans divers contextes et de les appliquer augmente avec l'expérience. Au fur et à mesure que les individus s'habituent à franchir des frontières et à participer à de multiples communautés de pratiques, les expériences et les ressources personnelles qu'ils peuvent mobiliser augmentent.

Si l'on accepte que l'apprentissage sur le lieu de travail et l'acquisition de savoirs dans les structures éducatives produisent des résultats qui ne sont pas entièrement contextualisés, la question du transfert d'un site à un autre apparaît moins problématique qu'elle ne l'est dans les versions radicales de l'approche situationnelle de l'apprentissage. Comme le souligne Billett, «les acquis de tout environnement sont plus ou moins transférables, en fonction de la qualité des processus cognitifs qui y ont présidé» (2001, p. 21). Considérer que les apprenants sont en mesure d'établir des connexions entre les connaissances et compétences acquises dans différents contextes implique de percevoir l'individu comme un «agent actif», c'est-à-dire quelqu'un qui soit capable de choisir de s'engager dans des possibilités d'apprentissage, de construire du sens à partir de ces apprentissages, et dont le développement sera façonné par, et contribuera à, façonner l'environnement auquel il participe (Hodkinson et al., 2004).

Les modèles associant travail et études offrent à l'apprenant des possibilités de participation (et, par voie de conséquence, d'apprentissage) variées et, si elles sont efficacement structurées et soutenues, d'une grande richesse. Dès lors, les arguments exposés dans cette partie sont les

suivants: d'une part, bien que l'apprentissage soit toujours dans une certaine mesure «situé» dans des pratiques sociales telles que le travail et l'éducation, il met les apprenants en capacité de «recontextualiser» leurs acquis dans d'autres environnements (en particulier s'ils bénéficient du soutien approprié) et, d'autre part, concevoir l'apprentissage en tant que participation fournit un principe directeur pédagogique qui permet d'accroître les possibilités pour les travailleurs de participer à des contextes autres que ceux de leur lieu de travail immédiat, par exemple en les encourageant à exploiter les possibilités de formation formelles et en les soutenant en ce sens.

Conclusions

Dans le présent article, nous avons avancé que les principes sous-jacents à la formation en apprentissage sont applicables pour étendre les possibilités offertes aux actifs occupés de participer à des cours d'enseignement supérieur à temps partiel. À l'instar de la formation en apprentissage, l'enseignement supérieur à temps partiel associe apprentissage par le travail et apprentissage en établissement, bien que de manière généralement moins formalisée. Les potentialités offertes par les modèles combinant travail et études méritent l'attention des décideurs politiques. À cet égard, Davies (citant Tight [1991, p. 119]) affirme avec détermination que l'enseignement supérieur à temps partiel devrait faire l'objet d'un encouragement et d'un soutien plus fermes de la part des décideurs politiques: «afin d'optimiser [sa] valeur pour un maximum d'individus dans un maximum de circonstances, [l'enseignement supérieur] devrait être essentiellement à temps partiel; nous pourrions ainsi espérer qu'il soit davantage pris au sérieux et que ses perspectives concrètes soient exploitées dans les recommandations politiques relatives à l'éducation et à la formation tout au long de la vie» (Davies, 1999, p. 141). Il en va de même pour la formation en apprentissage, qui s'appuie sur le modèle combiné pour poser les fondements susceptibles d'encourager la participation tout au long de la vie active. Les réflexions exposées dans le présent article indiquent qu'en accroissant le soutien aux modèles combinés de participation, il est possible de mettre à profit la politique publique au Royaume-Uni et ailleurs pour stimuler la demande d'apprentissage et pour aider davantage d'individus à réaliser leurs potentialités.

Le présent article fait également apparaître que les conditions sociales et économiques dans lesquelles vivent les individus dans les économies industrielles avancées contribuent à expliquer pourquoi davantage d'adultes décident de participer à l'apprentissage formel tout en travaillant. À cet égard, l'association du travail et des études permet aux adultes, jeunes ou moins jeunes, de mener de front développement personnel et développement de carrière. Une approche interfoliée du travail et des études contribue à combler les fossés traditionnels entre enseignement général

et formation professionnelle et entre théorie et pratique, en fournissant une riche somme d'expériences d'apprentissage formalisées et moins formalisées. Une question clé pour les décideurs politiques et les prestataires est la disponibilité d'une offre suffisante, structurée et dotée des ressources nécessaires pour permettre la participation des individus qui exercent une activité professionnelle à plein temps.

Dans l'ensemble, il ressort de notre examen que des liens très étroits se sont tissés entre l'expérience personnelle, l'apprentissage, le travail et les mutations socio-économiques. La participation croissante à des formations formelles (à temps partiel) des actifs occupés en est une illustration. La formation en apprentissage qui offre aux jeunes un socle d'expérience professionnelle, de connaissances, de compétences et de qualifications qui leur permettra de progresser en est une autre. En conclusion, de solides raisons, d'ordre à la fois pédagogique et politique, démontrent la nécessité d'encourager la demande d'approches combinées et de fournir les formes de soutien appropriées pour permettre à un plus grand nombre d'individus, de tous âges et de tous horizons socio-économiques, de tirer parti des diverses formes de participation (d'apprentissage) offertes par le lieu de travail et les structures éducatives. ■

Bibliographie

- Beck, U. *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Aubier, 2001 [traduction de l'allemand].
- Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. *Reflexive modernisation: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press, 1994.
- Billett, S. *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. New South Wales: Allen & Unwin, 2001.
- Boud, D.; Garrick, J. (dir.). *Understanding learning at work*. Londres: Routledge, 1999.
- Brennan, J.; Mills, J.; Shah, T.; Woodley, A. *Part-time students and employment: report of a survey of students, graduates and diplomats*. Londres: QSC et Open University, 1999.
- Commission européenne. *Enseigner et apprendre: vers la société cognitive*. Livre blanc sur l'éducation et la formation. Bruxelles: Commission européenne, 1995.
- Davies, P. Half full, not half empty: a positive look at part-time higher education. *Higher Education Quarterly*, 1999, vol. 53, n° 2, p. 141-155.
- Deissinger, T. Apprenticeship cultures – a comparative view. *Apprenticeship: an historical re-invention for a post industrial world*. Actes de la conférence organisée par le Conseil pour les qualifications professionnelles universitaires (*University Vocational Awards Council*), Londres, janvier 2004.

- DfEE (ministère britannique de l'éducation et de l'emploi). *The learning age: a renaissance for a new Britain*. Cm 3790, Londres: The Stationery Office, 1998.
- Dreier, O. Personal locations and perspectives: psychological aspects of social practice. *Psychological yearbook*, 1994, vol. 1, p. 63-90. Copenhague: Museum Tusulanum Press.
- Engeström, Y.; Engeström, R.; Karkkainen, M. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition. *Learning and Instruction*, 1995, vol. 5, n° 3, p. 19-336.
- Eraut, M. Perspectives on defining 'the learning society'. *Journal of Educational Policy*, 1997, vol. 12, n° 6, p. 9-22.
- Eraut, M.; Alderton, J.; Cole, G.; Senker, P. Development of knowledge and skills at work. In: Coffield F. (dir.). *Differing visions of a learning society. Research findings*, 2000, vol. 1. Bristol: The Policy Press.
- Evans, K.; Hodkinson, P.; Unwin, L. (dir.). *Working to learn: transforming learning in the workplace*. Londres: Kogan Page, 2002.
- Field, J. *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2000.
- Fuller, A. Credentialism, adults and part-time higher education in the United Kingdom: an account of rising take up and some implications for policy. *Journal of Education and Work*, 2001, vol. 16, n° 3, p. 233-248.
- Fuller, A. Widening participation: the place of mature students. In: Hayton, A.; Paczuska, A. (dir.). *Access, participation and higher education: policy and practice*. Londres: Kogan Page, 2002.
- Fuller, A.; Unwin, L. Creating a 'modern apprenticeship': a critique of the UK's multi-sector, social inclusion approach. *Journal of Education and Work*, 2003b, vol. 16, n° 1, p. 5-25.
- Fuller, A.; Unwin, L. Expansive learning environments: integrating personal and organisational development. In: Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. (dir.). *Workplace learning in context*. Londres: Kogan Page, 2004.
- Fuller, A.; Unwin, L. Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 2003a, vol. 16, n° 4, p. 407-426.
- Giddens, A. *Les conséquences de la modernité*. Paris: L'Harmattan, 1994 [traduction de *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990].
- Giddens, A. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- Guile, D.; Young, M. Beyond the institution of apprenticeship: towards a social theory of learning as the production of knowledge. In: Ainley, P.; Rainbird, H. (dir.). *Apprenticeship: towards a new paradigm of learning*. Londres: Kogan Page, 1999.
- HESA (Agence statistique sur l'enseignement supérieur). *Students in higher education institutions*, diverses éditions, Cheltenham: HESA.
- Hodkinson, P. et al. The significance of individual biography in workplace learning. *Studies in the Education of Adults*, 2004, vol.36, n°1, p.6-24.

- Hutchings, E. *Cognition in the wild*. Cambridge: MIT Press, 1999.
- Hutton, W. *The state we're in*. Londres: Jonathan Cape, 1995.
- Illeris, K.; Associates. *Learning in working life*. Learning Lab Denmark, Roskilde: Roskilde University Press, 2004.
- Jordan, B. Cosmopolitan obstetrics: some insights from the training of traditional midwives. *Social Science and Medicine*, 1989, vol. 28, n° 9, p. 925-937.
- Lave, J. Learning, apprenticeship, social practice. *Journal of Nordic Educational Research*, 1997, vol. 17, n° 3, p. 140-151.
- Lave, J.; Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Lunneborg, P. W. *OU men: work through lifelong learning*. Cambridge: The Lutterworth Press, 1997.
- NSTF (task-force nationale britannique sur les compétences). *Tackling the adult skills gap: upskilling adults and the role of workplace learning*. Sheffield: DfEE, 2000.
- OCDE. *Apprendre à tout âge*. Paris: OCDE, 1996.
- Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. *Workplace learning in context*. Londres: Routledge, 2004.
- Tight, M. *Higher education: a part-time perspective*. Buckingham: SRHE et OUP, 1991.
- Unesco. *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle* (rapport Delors). Paris: Unesco, 1996.
- Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Young, M. Conceptualising vocational knowledge. In: Rainbird, H.; Fuller, A.; Munro, A. *Workplace learning in context*. Londres: Routledge, 2004.

Les observatoires de l'emploi et de la formation professionnelle au Maghreb

Outils d'accompagnement des transformations du marché du travail et de la formation professionnelle?

Bernard Fourcade

Ingénieur de recherche CNRS, Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les ressources humaines et l'emploi, université des sciences sociales Toulouse I

RÉSUMÉ

Les trois pays du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie), engagés dans des politiques d'ajustement structurel puis dans la préparation de leurs économies à l'entrée dans la zone de libre-échange de l'Union européenne, sont confrontés à d'importants changements du fonctionnement de leurs marchés du travail et ont enregistré une croissance du chômage des diplômés. Ils ont réagi rapidement en prenant une série de mesures en faveur de l'emploi et de l'insertion professionnelle.

Ces pays ont également engagé des transformations plus structurelles de leur système de formation professionnelle. Ils se sont montrés soucieux d'améliorer l'information dont ils disposaient sur le marché de l'emploi pour mettre en place un pilotage de la formation professionnelle par la demande et se doter, dans ce but, d'observatoires de l'emploi et de la formation. Toutefois, les difficultés qu'ils ont éprouvées dans cette entreprise ont été nombreuses et la mise en place de ces observatoires se révèle une opération longue et délicate.

Mots clés:

Training system;
labour market; training
employment relationship;
youth unemployment;
information needs;
social partners

Les marchés du travail des pays du Maghreb connaissent des transformations profondes depuis le milieu des années 1990, pour des raisons qui tiennent à la fois à des facteurs internes (démographie, politique économique, ajustement structurel, etc.), aux conséquences de la mondialisation et à la modification de leurs relations avec l'Union européenne dans la perspective de leur intégration dans la zone de libre-échange (ZLE).

Intégrer la ZLE implique pour ces pays partenaires d'améliorer les performances des entreprises, les qualifications de la main-d'œuvre et, partant, la formation générale et professionnelle, afin de réduire le différentiel entre rives nord et sud de la Méditerranée. La pression à l'immigration dans les pays européens est également un des enjeux majeurs pour la formation professionnelle. Le développement des ressources humaines doit être désormais conçu comme devant être « piloté par la demande ».

Face à ces enjeux et dans ce contexte de transformations rapides, ces pays cherchent à se doter d'instruments adaptés à la gestion de la phase de transition et de préparation aux échéances prévues. Les pays du Maghreb ont signé des accords avec des bailleurs de fonds pour développer des programmes en faveur de l'emploi et de la formation professionnelle, au sein desquels un volet est consacré à l'amélioration des informations produites sur le marché du travail, qui pourrait prendre la forme d'observatoires de l'emploi et de la formation professionnelle.

On essaiera de montrer dans une première partie quels sont les traits principaux de l'évolution des marchés du travail dans les trois pays et les politiques qui ont été développées pour y faire face, puis nous aborderons, dans une seconde partie, la manière dont chacun de ces pays entend s'y prendre pour mettre en place des systèmes d'information sur le marché de l'emploi, sachant que le processus de mise en place de ces outils n'en est qu'au tout début, en raison des multiples difficultés rencontrées.

Les changements sur le marché du travail dans les années 1990

Les programmes d'ajustement structurel (PAS) engagés depuis les années 1980, ainsi que l'adhésion à l'Organisation mondiale du Commerce dans les années 1990, ont conduit les pays du Maghreb à une ouverture progressive de leur économie à la concurrence internationale.

L'instauration d'une zone de libre échange entre les pays du Maghreb et l'Union européenne constituera un événement très important sur les plans économique et social. En effet, ces pays mènent avec l'UE l'essentiel de leurs échanges commerciaux et de capitaux (investissements directs). En outre, les pays de l'UE fournissent la part la plus importante de leur clientèle touristique et constituent le principal espace d'accueil à leur main-d'œuvre émigrée.

Si les PAS ont contribué à introduire un changement de « modèle » économique, l'intégration dans la ZLE implique de préparer les économies au choc de leur ouverture. En conséquence, les économies maghrébines ont adopté une stratégie de restructuration et de modernisation des entreprises et des appareils d'éducation et de formation professionnelle, afin d'acquiescer un niveau de compétitivité suffisant pour leur permettre de soutenir la concurrence au niveau international, en particulier avec l'Europe.

Sur une longue période, les conséquences de ces nouvelles politiques macro-économiques introduites depuis le début des années 1980 ont été profondes sur le marché du travail des pays en développement (Vernières, 1995), et elles ont eu tendance à s'amplifier au cours des dernières années. Le changement fondamental vient du passage d'une économie administrée, dominée par les sociétés d'état, à une économie plus ouverte sur l'extérieur, où le secteur privé prend une importance accrue. Les conséquences des PAS sur le marché du travail des économies en développement ont été généralement néfastes à court terme, dans les premières années de leur mise en oeuvre: les effets les plus directs ont été la dégradation de l'emploi (suite à la réduction des dépenses publiques) et la montée du chômage (et notamment l'apparition d'un chômage persistant des diplômés de l'enseignement supérieur), la baisse du salaire réel et l'accentuation de la pauvreté, ainsi que des phénomènes plus structurels et durables, comme la précarisation de l'emploi et l'extension de l'emploi informel (Charmes, 2004).

Par ailleurs, les systèmes d'éducation et de formation développés à partir de l'Indépendance se sont trouvés largement invalidés: des distorsions importantes entre formations dispensées et besoins de l'économie sont apparues, du fait du fonctionnement du nouveau marché du travail et de l'accroissement de l'activité des entreprises du secteur privé.

Ce schéma général s'applique bien dans ses grandes lignes aux pays du Maghreb, mais les situations de chacun sont loin d'être identiques et leur manière de «gérer» ces changements fondamentaux a pris des formes spécifiques.

En **Algérie**, le choc des PAS sur une économie centrée sur l'industrie lourde mise en oeuvre par des sociétés d'état a entraîné une montée spectaculaire du chômage et une «informalisation» de l'économie, sous des formes très variées, allant des activités commerciales informelles «traditionnelles» aux formes illégales, voire criminelles.

Selon Musette (1998), l'année 1986 peut être retenue comme une date-rupture pour le marché du travail (1). Le chômage, qui était descendu en dessous de 10 %, repart à la hausse et cette dernière est considérée comme un des effets inévitables de la crise économique mondiale. Le choc pétrolier de 1986 va précipiter un changement d'orientation économique et politique: un nouveau discours apparaît sur «l'emploi utile», les «effectifs pléthoriques», les «coûts de l'emploi» et la nécessité d'un «dégraisage» des entreprises. Suite à la révolte d'octobre 1988, les lois sur la réforme économique sont adoptées et des mesures sont prises pour l'emploi des jeunes. Pour compenser les pertes de pouvoir d'achat découlant de la suppression des prix subventionnés, l'État met en place un «filet social» qui octroie diverses indemnités.

(1) La réalité est moins certaine, dans la mesure où il n'y a pas eu d'enquête auprès des ménages en 1986, du fait de la préparation du recensement de 1987, que le taux de chômage donné par le RGPH 87 est largement surestimé et que l'enquête sur la main-d'œuvre de 1989 donne un taux de chômage plus faible.

Cette période marque aussi la fin de l'emploi permanent: la loi de 1990 fixe les nouvelles formes de rémunération, abroge le «statut général du travailleur» et introduit le contrat à durée déterminée. L'emploi n'est plus garanti, le droit au travail est révisé.

À partir de 1994, l'ajustement structurel se met en place sous l'égide du FMI et de la Banque mondiale. Trois mesures auront un fort impact sur le marché du travail: la liquidation des entreprises publiques déficitaires, la restructuration des entreprises (adoption de plans de redressement internes), la gestion des vulnérabilités. Ainsi, 815 entreprises ont été dissoutes et les pertes globales d'emploi durant la période 1994-97 du PAS s'élèvent à 405 000 postes de travail (Musette, Isli, Hammouda, 2002). Ces licenciements reviennent à exclure des agents du secteur moderne public, segment protégé du marché, pour les réinjecter dans les segments indépendants et concurrentiels (SARL montées par des compressés, retour des retraités comme vacataires, etc.).

Le taux de chômage passe de 24 % en 1994 à 29 % en 1997. Pour le Conseil national économique et social, les mesures d'ajustement structurel expliquent pour l'essentiel l'aggravation du chômage et le bouleversement de ses caractéristiques: le chômage féminin émerge comme tendance forte et la proportion de femmes au foyer à la recherche d'emploi s'accroît rapidement, le chômage d'insertion occupe une place essentielle, le chômeur type est faiblement qualifié. Le chômage apparaît comme un phénomène surtout urbain, nombre de chômeurs renoncent à rechercher un emploi et se marginalisent, la précarisation de l'emploi se développe.

Cependant, on constate aussi des effets plus profonds sur les comportements face à l'activité: hausse de l'activité féminine, reprise du travail des enfants, multiplication des petites activités. La régression des niveaux de vie des groupes vulnérables les oblige à adopter des stratégies de survie impliquant, au-delà des comportements vis-à-vis du travail, des changements vis-à-vis de la famille (recul du calendrier du mariage, faible natalité).

Une autre conséquence du PAS est la perte des valeurs sociales, résultant de la fin des illusions d'une société égalitaire (Musette, 2000). En particulier, l'école traverse une grave crise, avec de très faibles rendements internes (fortes déperditions entre primaire et supérieur) et externes (le diplôme perd considérablement de sa valeur: diplômés et exclus se trouvent fortement confrontés au chômage). La réussite sociale ne passe plus par l'école, dont toutes les réformes ont échoué. Des écoles privées, interdites mais tolérées, fleurissent un peu partout. Enfin, c'est une irruption de l'illégal qui frappe la société algérienne, bien au-delà de la croissance des activités informelles.

On observe en effet (Bounoua, 2002), depuis la mise en œuvre des mesures de libéralisation de l'économie algérienne dès 1989, l'apparition d'activités informelles se différenciant nettement, par leur ampleur, de celles qui étaient largement diffusées dans les structures économiques et sociales. La fraude et l'évasion fiscale, la corruption, les détournements

de fonds et autres illégalités sont les nouveaux traits dominants de l'économie algérienne. Hammouda (2002), reprenant les définitions adoptées par les conférences des statisticiens (BIT, 1993), parvient à proposer un tableau comparatif des différentes approches de l'emploi informel. Dans tous les cas, l'emploi informel a augmenté de façon significative en Algérie: on retiendra, par exemple, que le «secteur informel» est passé de 26,6 % de l'emploi non agricole en 1992, à 34,7 % en 2001, ou encore que les actifs travaillant dans les entreprises individuelles sont passés de 38,9 % de l'emploi non agricole en 1992 à 47,7 % en 2001 ⁽²⁾.

Face à l'aggravation du chômage, un certain nombre de programmes de lutte ont été initiés. Quatre dispositifs de «promotion de l'emploi» ont concerné les différentes catégories de chômeurs: les jeunes (ESIL: emplois salariés d'initiatives locales, TUPHIMO: travaux d'utilité publique à haute intensité de main-d'oeuvre, CPE: contrats de pré-emploi), les travailleurs compressés et les jeunes primo-demandeurs (création de micro-entreprises), enfin micro-crédits. Une série de nouvelles structures ont vu le jour pour assurer la mise en œuvre de ces dispositifs: ADS (agence de développement social), ANSEJ (agence nationale de soutien à l'emploi des jeunes), CNAC (caisse nationale d'assurance chômage). Cependant, au total, comme l'a souligné le CNES, les dispositifs sont apparus insuffisants pour juguler le phénomène de l'exclusion des jeunes, car ils n'offraient que des solutions d'attente, ou au mieux, une première expérience professionnelle sans déboucher sur l'emploi permanent. En 2004, de nouveaux dispositifs ont été mis en place (micro-crédits, création d'activités pour les chômeurs de 35 à 50 ans) et les anciens ont été renforcés ou modifiés.

Au **Maroc**, la croissance de l'économie connaît depuis de longues années un développement en dents de scie en raison de l'importance de l'agriculture non irriguée et de sa vulnérabilité aux fluctuations climatiques. L'économie marocaine fait également face à un déséquilibre structurel sur le marché du travail urbain: l'offre de travail croît de façon soutenue, tandis que l'emploi s'accroît beaucoup plus faiblement et qu'il est dominé par l'emploi non qualifié. Le Maroc connaît donc un chômage structurel, où dominant le chômage de longue durée et le chômage de primo-insertion.

Les programmes d'ajustement structurel ont été mis en place dès les années 1980, et leurs conséquences sur le marché du travail se sont fait lourdement sentir au début des années 1990, avec la forte progression du chômage et, plus particulièrement, du chômage des diplômés. Bien que le nombre de jeunes qui quittent le système scolaire sans formation soit estimé à 240 000 par an, les non diplômés sont relativement moins concernés par le chômage que les diplômés (en 2001, ils représentent plus de la moitié de la population active, mais seulement 29,4 % des chômeurs). La part des diplômés dans la population au chômage n'a cessé d'augmenter, de 15,2 % en 1992 à 24,7 % en 2001 et leur taux de chô-

(2) Source: les enquêtes auprès des ménages réalisées par l'ONS.

mage est passé, dans la même période, de 16,8 % à 26,3 %, un niveau bien plus élevé que celui des «sans diplôme» (à peu près stable autour de 11 %).

Le Maroc a donc adopté dès le début des années 1990 une série de mesures tout spécialement destinées aux diplômés. La création du Centre National de la Jeunesse et de l'Avenir (1992) a permis de réaliser une série d'études et de travaux sur l'emploi et l'insertion des jeunes, qui ont été à la base des premières mesures publiques mises en place, sous la forme du PNIDC (programme national d'insertion des diplômés chômeurs), assimilable à une opération d'intermédiation ponctuelle de grande envergure, mais dont les résultats ont été très insuffisants.

À partir de 1993, une structure publique d'intermédiation est créée pour contribuer à une meilleure circulation de l'information: les CIOPE (centres d'information et d'orientation pour l'emploi), directement destinés à intervenir sur le marché des diplômés. Ils sont placés sous la houlette non des services de l'emploi, mais de l'office de la formation professionnelle et de la promotion du travail (OFPPT) et chargés, dans un premier temps, de la réalisation du programme national de formation d'insertion, puis en 1997, de la mise en œuvre du nouveau Programme d'action pour l'emploi (PAE), qui vise la promotion de l'insertion des diplômés dans l'emploi salarié du secteur privé. Ce programme enregistre des résultats quantitatifs positifs: dynamisation du rôle de l'intermédiaire public, amélioration de l'employabilité des jeunes et amélioration de l'encadrement des entreprises, mais des analyses plus détaillées menées dans la ville de Marrakech relativisent fortement les deux derniers effets (Bougroum et Ibourk, 2002).

Le paysage social et économique est bien différent en **Tunisie**. L'économie a été engagée dès 1986 dans une stratégie de restructuration et de modernisation, afin d'acquérir un niveau de compétitivité suffisant pour lui permettre de soutenir la concurrence au niveau international, en particulier avec l'Europe. Cette stratégie s'appuyait sur le «modèle tunisien de développement» qui a émergé au cours des années 1980, dont la principale caractéristique réside dans la recherche de l'équilibre entre l'impératif d'efficacité économique, illustré par un niveau élevé et soutenu des performances économiques, et par le maintien de la cohésion du tissu social et de la paix sociale, grâce au renforcement des mécanismes de solidarité sociale, considérée comme un facteur de lutte contre l'exclusion. C'est ainsi que des performances économiques significatives ont été enregistrées, amenant le revenu par tête de 870 USD en 1987 à 2170 USD en 1996, ce qui place la Tunisie parmi les pays à revenu intermédiaire. Une telle évolution a été obtenue grâce à un taux de croissance moyen du PIB de 4,6 % par an dans la période de référence.

Le PAS a enregistré des effets positifs (la Tunisie a été qualifiée de «meilleur élève» du FMI et de la Banque mondiale), et le coût social des réformes a été relativement bien maîtrisé: les privatisations n'ont pas entraîné de chômage massif des licenciés, le taux de chômage est appa-

remment stabilisé autour de 15 % depuis quelques années – chiffre élevé, qui paraît à certains analystes refléter davantage des problèmes de mesure que l'inefficacité du marché du travail ⁽³⁾. La mise en place d'un «programme de mise à niveau» des entreprises avec l'aide financière de la Banque mondiale et de l'Union européenne (projet MANFORME) vise également le système de formation professionnelle. Selon le ministère de l'industrie, les entreprises commencent au début des années 2000 à enregistrer les effets positifs en termes de pénétration des marchés extérieurs et de taux d'encadrement.

Cependant, la Tunisie a enregistré une dégradation de l'insertion des diplômés, qui se traduit par un chômage de longue durée pour une partie des maîtres-ouvriers (le taux de chômage des actifs de «niveau d'enseignement supérieur» est passé de 3,6 % en 1994, à 7,8 % en 1997 et 8,7 % en 1999 ⁽⁴⁾), et une certaine déqualification en début de vie active ⁽⁵⁾, mais la demande en diplômés de l'économie reste forte, notamment en techniciens ⁽⁶⁾.

L'économie informelle joue également un rôle important en Tunisie. Si le pays a traversé la phase d'ajustement sans choc social majeur, c'est que l'économie tunisienne «s'est rattrapée par sa partie non structurée ou informelle» (Sboui, 2002), qui a servi d'amortisseur. La déstabilisation de l'économie a accentué l'informalisation du travail et sa mobilité vers l'emploi à propre compte, en particulier en zones urbaines. L'emploi informel a crû de 6,3 % entre 1980 et 1994, ce qui peut paraître modeste, mais sa part dans l'emploi non agricole est passée de 37 à 49 % entre ces deux dates. Une analyse typologique des activités informelles sur la ville de Sfax (Sboui, 2002) distingue les micro-entreprises évolutives (partiellement structurées ou en cours de structuration), les micro-entreprises artisanales en stagnation et les activités marginales. La prise en compte de cette diversité des systèmes productifs informels montre qu'en Tunisie, l'informel est loin d'être un secteur refuge. Bien au contraire, ses opportunités, sa dynamique et ses potentialités lui permettent de jouer un rôle important dans le processus de développement.

Le gouvernement tunisien a adopté dès la fin des années 1980 diverses mesures pour aider les jeunes à trouver du travail, dans un contexte de chômage croissant. Le CEF (contrat emploi/formation) a permis de traiter 35 000 jeunes depuis sa création, le SIVP (stage d'initiation à la vie professionnelle) s'est adressé aux jeunes sortant de l'enseignement supérieur: le SIVP I a bénéficié à 18 000 jeunes et le SIVP II à 9700. Quant au FIAP (fonds d'insertion et d'adaptation professionnelle), il a permis de

⁽³⁾ Selon Rama (1998), le taux de chômage réel, si l'on exclut les primo-demandeurs, serait sensiblement plus bas: «the unemployment rate excluding first-time seekers is low by any standard».

⁽⁴⁾ Selon les données des enquêtes nationales sur l'emploi de l'INS, les chiffres pour les années suivantes n'étant pas encore publiés.

⁽⁵⁾ Ben Sédrine et Geisser, 1997.

⁽⁶⁾ Voir notamment Ghali, Mohnen, 2002.

financer six catégories d'actions en faveur des travailleurs et concerné 2800 entreprises et 33 000 travailleurs.

Sur l'ensemble de ces nouvelles questions sociales (émergence d'une nouvelle précarité, développement du chômage des diplômés, informalisation de l'économie et de l'emploi, gestion de la relation emploi/formation, activité féminine), les appareils d'information statistiques classiques des trois pays ont montré leurs limites et leurs insuffisances. Certes, ils permettent ⁽⁷⁾ de repérer les grands phénomènes, mais non d'analyser leurs composantes et d'aider à fonder des politiques efficaces, notamment en matière de formation professionnelle.

La construction des observatoires dans les pays du Maghreb: stratégies et difficultés rencontrées

Dans le contexte des bouleversements affectant leur économie et leur marché du travail, les pays du Maghreb sont d'abord intervenus rapidement, comme on vient de le voir, par des mesures en faveur de l'emploi et de lutte contre le chômage, mais aussi de façon plus structurelle, en cherchant à transformer leurs systèmes de formation professionnelle, acteurs clés des marchés du travail, mais qui n'offraient que des formations figées ne répondant plus aux nouvelles orientations économiques.

C'est en partant de la nécessité de réorienter la formation professionnelle vers la satisfaction de la demande du marché que s'est posé le problème de la qualité des informations produites sur l'emploi et la formation professionnelle et de l'installation d'observatoires pour remédier aux carences les plus criantes.

Chaque pays a suivi sa propre démarche pour concevoir et tenter de mettre en place des observatoires, sans qu'aucun à ce jour ne parvienne à des systèmes opérationnels. On tentera d'avancer quelques-unes des raisons pour lesquelles cette volonté affichée d'améliorer l'information sur l'emploi et la formation professionnelle s'est soldée à ce jour par des résultats aussi maigres.

Les observatoires, instruments de la réorientation des systèmes de formation professionnelle

L'Algérie

Dans un premier temps, l'Algérie a mis en place avec le Pnud en 1997 un projet d'«appui à la mise en œuvre de la politique de préservation et de promotion de l'emploi» pour soutenir la stratégie nationale reposant sur les incitations à l'investissement productif par le secteur privé et le développement des PME/PMI, l'ouverture effective du secteur financier et bancaire à la concurrence internationale, l'amélioration de la compétitivité et

(7) Au prix de quelques acrobaties statistiques, comme le fait Charmes (1991) pour la mesure de l'emploi informel en Algérie.

de la productivité des entreprises algériennes publiques et privées et la restructuration du secteur public. La stratégie estimait nécessaire l'intervention des pouvoirs publics pour amortir le choc social consécutif à la mise à niveau des unités de production aux normes de compétitivité internationale, résultant de l'adhésion de l'Algérie à l'Organisation mondiale du commerce et son association à l'Union européenne.

Ce projet se donnait pour objectif d'assurer la transition par la conversion professionnelle des effectifs exclus du système de production et l'organisation du redéploiement des activités, tout en renforçant les mécanismes de solidarité nationale pour empêcher l'extension de la pauvreté. Il comportait trois grands aspects, intégrant le souci de favoriser l'amélioration des informations sur l'emploi et la formation: (i) soutenir la mise en œuvre de la stratégie nationale de l'emploi, de la formation et de l'apprentissage, (ii) renforcer les capacités conceptuelles et opérationnelles des institutions nationales et des partenaires privés dans les domaines de l'aide à l'emploi, de la gestion des programmes et des mesures associées pour la mise en place du système statistique, (iii) renforcer les capacités des services centraux et des organismes du ministère du travail, en vue de la production des informations nécessaires au pilotage de la politique de l'emploi et à l'évaluation des impacts des politiques macro-économiques sur le marché du travail.

Ce dernier volet esquissait un projet d'observatoire (le mot n'étant pas utilisé), chargé de la production des «informations et modèles nécessaires au pilotage, au suivi et à l'évaluation de l'emploi et de la formation», débouchant sur un tableau de bord, après inventaire des sources et données disponibles et identification des besoins nouveaux d'information. Il impliquait aussi l'harmonisation des concepts et des nomenclatures, la conception et le développement des enquêtes complémentaires, comme les enquêtes d'insertion des sortants de la formation professionnelle. Le projet incluait la production des informations opérationnelles capables de faire évoluer l'appareil de formation professionnelle conformément aux besoins du marché. Il prévoyait aussi d'associer les partenaires sociaux et de les former à la maîtrise des concepts et à l'application des normes internationales pour renforcer les conditions du développement économique et social. Enfin, il prévoyait également la diffusion des informations et l'évaluation des politiques. Bien que formulé en termes très généraux, le projet comportait tous les éléments de base des projets d'observatoires dans le domaine formation et emploi que l'on retrouve dans les trois pays.

Ce projet a été clôturé en 2001 sans produire les résultats escomptés, si ce n'est, pour la composante observatoire, d'avoir permis de réaliser un diagnostic approfondi sur le système d'information et les besoins des différents acteurs⁽⁸⁾. Cependant, il n'a pas donné lieu à la mise en place d'un nouveau système d'information.

(8) Rapport établi par le CREAD, Centre de recherche et d'études appliquées sur le développement, en 1999.

Le chantier a été rouvert en 2001 grâce à la constitution, avec l'aide de la Fondation européenne pour la formation (ETF), d'un «groupe projet» réunissant les représentants des principaux acteurs du système emploi/formation (notamment le ministère du travail et de la sécurité sociale, le ministère de la formation professionnelle, le Cerpeq, l'Indefoc, le CREAD, le ministère des finances, l'UGTA, l'ONS⁽⁹⁾). Ce groupe a impulsé une dynamique dans laquelle les cadres du ministère de la formation professionnelle ont joué un rôle moteur, cherchant à associer étroitement les informations sur l'emploi et la formation professionnelle.

Le travail du groupe aboutit à la conception d'un observatoire de la formation professionnelle et de l'emploi (OFPE), dispositif d'anticipation des besoins en emplois et qualifications, qui ne serait pas une nouvelle structure, mais une fonction nouvelle organisée sous la forme d'un réseau intersectoriel. Le rapport final en décrit les modalités de fonctionnement et d'organisation, les champs et domaines d'observation, les indicateurs, etc. Ce travail de réflexion peut être considéré comme le fruit d'un ensemble de recherches et de débats, qui ont donné lieu en Algérie à de nombreux rapports sur lesquels le groupe-projet a pu s'appuyer: les travaux du CREAD (cités ci-dessus), le rapport du CNES sur la formation professionnelle (1999), l'expertise du Pnud sur la formation professionnelle (2000), le rapport sur la formation professionnelle de la Fondation européenne pour la Formation (2001). Le ministère des finances a produit également un audit du système de la formation professionnelle (2001).

Le travail du groupe-projet a permis la signature d'un protocole d'accord de partenariat pour la création d'un dispositif de type observatoire sur la formation et l'emploi, entre le ministère algérien de la formation professionnelle et le ministère de l'emploi (novembre 2001), qui augurait bien d'un processus de mise en réseau de partenaires en vue de développer la «fonction observatoire». Pourtant, cet accord n'a pas eu de suite.

Vers une dualité d'observatoires en Algérie?

La situation relative au projet de mise en réseau des partenaires pour assurer la fonction observatoire en Algérie s'est modifiée récemment par l'apparition de deux projets. Un «projet d'appui à la mise à niveau de la formation professionnelle en Algérie», cofinancé par le gouvernement algérien et la Communauté européenne et rattaché au ministère de la formation et de l'enseignement professionnels, prévoit un important volet pour «appuyer l'articulation du marché de l'emploi et de la formation», dont un des moyens est de «mettre en place un observatoire de la formation et de l'emploi».

Ses missions seraient «d'élaborer à la demande des pouvoirs publics, des employeurs, des organisations professionnelles et des partenaires

⁽⁹⁾ CERPEQ (Centre d'études et de recherches sur les professions et les qualifications), IN-DEFOC (Institut national de développement et de promotion de la formation continue), ONS (Office national des statistiques), UGTA (Union générale des travailleurs algériens).

sociaux, tout type d'enquête permettant: i) d'identifier pour chaque branche ou secteur d'activité les données du marché de l'emploi, aux niveaux local et régional et à tous les niveaux de qualification, ainsi que ces perspectives à moyen et long termes des évolutions liées aux projets et programmes de développement engagés ou prévus; ii) de valoriser ces données dans l'intérêt, notamment, du pilotage du système de formation; iii) d'assurer la diffusion des résultats de ces enquêtes auprès des acteurs concernés et du public; iv) d'ériger le réseau de l'observatoire de la formation et de l'emploi au centre de ressources du dispositif de veille stratégique dédié au pilotage du système de formation et d'enseignement professionnels». Cependant, l'unité de gestion du projet n'a pas encore lancé les opérations de mise en œuvre de cette composante.

Or, en juillet 2004, le ministère de l'emploi a créé une nouvelle structure, installée officiellement par le ministre de l'emploi sous le nom d'«observatoire pour la protection et la promotion de l'emploi» (OPPE). Il est conçu comme un cadre de concertation et de coordination, qui regroupe l'ensemble des secteurs et organismes concernés directement par les questions de l'emploi. Il s'inscrit en droite ligne du programme présidentiel, qui fixe pour le quinquennat 2004/2009 l'objectif de création de 2 millions d'emplois. Il est composé de représentants de onze ministères créateurs d'emplois, de six instituts spécialisés, de six partenaires économiques et sociaux et de quatre agences spécialisées dans l'emploi. Ses missions portent sur l'évaluation trimestrielle des programmes d'emploi par secteur, l'élaboration d'un bilan national et d'un rapport sur l'emploi et la mise en place d'une banque de données sur l'emploi. Quatre commissions se chargent de densifier l'information, de collecter des données relatives à l'emploi, de mettre en place une stratégie de gestion de l'emploi entre tous les secteurs d'activité et d'informer les jeunes. En ce qui concerne la stratégie, les principaux secteurs porteurs de gisements d'emplois sont déjà identifiés (habitat, agriculture, PME/PMI, tourisme et travaux publics): ils devraient permettre, selon le ministre, de créer 2,5 millions d'emplois et réduire le taux de chômage de 23,6 % à 11 % sur cinq ans.

Il est trop tôt pour juger si cette double création favorisera la production des informations qui font défaut pour le pilotage des politiques d'emploi et de formation professionnelle, grâce à une bonne coordination des efforts, ou si elle sera source de difficultés nouvelles, en provoquant, par exemple, des conflits d'approches, comme il y en a eu à propos de la mesure du chômage (Edjekouane, 1998).

Le Maroc

Depuis le milieu des années 1990, plusieurs lois et règlements ont été adoptés en vue de mieux organiser le secteur de la formation professionnelle, reconnu comme un maillon indispensable de la politique de l'emploi par la Charte nationale de l'éducation et de la formation (promulguée en décembre 1999). Le système de formation professionnelle marocain s'est fortement développé et structuré depuis les années 1980, mais il ne

répondait pas à toutes les attentes, notamment celles de la demande de formation d'une population déscolarisée qui ne cesse de grossir (environ 200 000 jeunes par an quittent le système éducatif sans solution autre que le secteur informel ou l'émigration) et à celles des entreprises.

La formation professionnelle connaît donc depuis une dizaine d'année un processus de mise à niveau, qui vise la restructuration progressive du secteur pour lui permettre de produire les compétences nécessaires au développement du pays. Très nettement orientée vers les besoins des entreprises, la réforme engagée demeure peu ouverte sur la demande sociale. Elle vise à développer les relations de partenariat avec les associations professionnelles et à diversifier les formations initiales par la création de nouvelles filières, la restructuration des programmes et le développement de nouveaux modes de formation (alternance, apprentissage, etc.) et de la formation continue dans les entreprises.

Cette réforme est appuyée, au plan technique et financier, par différents bailleurs de fonds (Banque mondiale, Union européenne, France, Allemagne, Canada, Belgique, Italie et Espagne) à travers plusieurs projets.

À la suite du projet MEDA I, qui concernait déjà la mise à niveau de la formation professionnelle, le projet MEDA II, soutenu par l'Union européenne et réalisé sous l'autorité du ministère en charge de la formation professionnelle, a retenu l'approche sectorielle comme étant la plus pertinente. En effet, trois secteurs (tourisme, textile-habillement, nouvelles technologies de l'information et de la communication) ont été considérés au Maroc comme particulièrement porteurs pour le développement. Dans chacun de ces secteurs, le projet vise trois objectifs: appuyer l'émergence des besoins en compétences des entreprises, développer la connaissance du marché de l'emploi et rassembler l'information nécessaire pour cerner les besoins sectoriels, développer la capacité d'offre de formation publique. La production de données pertinentes pour orienter la formation professionnelle est donc placée au cœur du projet.

Des projets tardifs d'observatoire au Maroc

Le Maroc est entré plus tardivement que les deux autres pays dans la problématique de l'information nécessaire à la transformation des systèmes de formation professionnelle. Il a certes fait réaliser des études sur l'opportunité et la faisabilité d'observatoires à la fin des années 1990, notamment un projet de création d'un centre d'études des liaisons emploi/formation (CELFE) et une étude de mise en place d'un observatoire régional emploi/formation à Casablanca. Toutefois, ces projets n'ont pas eu de suite.

Ce n'est que récemment (en 2003) que le Secrétariat d'État à la formation professionnelle (SEFP) s'est de nouveau saisi de ce dossier. La période 2002-2003 correspond à la phase de transition du projet MEDA I d'appui à la formation professionnelle, réalisé avec la Communauté européenne, au projet MEDA II, dans lequel la question de l'information né-

cessaire au pilotage par la demande du système de formation se trouve, comme on l'a vu plus haut, plus directement intégrée à la problématique de mise à niveau de la formation.

Le SEFP s'est par ailleurs tourné vers la Fondation européenne pour la formation (ETF) pour une assistance à la relance des projets d'observatoire ébauchés quelques années auparavant, mais il a marqué une hésitation sur l'approche la plus appropriée. Préférant au départ mettre en place un observatoire régional (sur le «grand Casablanca»), il a ensuite rapidement opté pour une approche sectorielle, qui devrait être articulée avec les activités du projet MEDA II.

Il faut noter que par rapport aux deux autres pays du Maghreb, la situation marocaine est marquée par la forte demande des fédérations professionnelles des trois secteurs prioritaires pour améliorer les outils nécessaires à une meilleure gestion des métiers et des qualifications dans leurs domaines respectifs. Bien que située hors du champ du projet, la dynamique fédération des industries mécaniques électriques et électroniques (FIMME) a engagé en 2003 un travail pionnier de réalisation d'un ensemble de fiches-métiers sur le modèle des fiches du ROME français utilisé par l'ANPE, qui se voulait la base d'un observatoire des métiers de ce secteur et pouvait être considéré comme une expérience pilote de grand intérêt pour les autres fédérations professionnelles.

L'assistance d'ETF a consisté à proposer, à partir des travaux d'un groupe de travail intersectoriel et de groupes de travail sectoriels, la constitution d'observatoires sectoriels de métiers, en tant que première étape de la constitution d'un réseau de partenaires capables de produire des données utiles au pilotage stratégique des politiques d'emploi et de formation. Il paraît en effet indispensable de développer les observatoires sectoriels que demandent les fédérations professionnelles, mais il faut envisager d'élargir la perspective à une approche plus globale, visant à installer une «fonction observatoire» au plan national, en recherchant les collaborations des organismes partenaires (au premier rang desquels la Direction de la statistique, l'Agence nationale pour la promotion de l'emploi et des compétences et les partenaires sociaux). À la fin de l'année 2004, les groupes de travail avaient à peine entamé leurs premières réunions.

La Tunisie

Le gouvernement tunisien a mis la formation en bonne place dans sa stratégie destinée à améliorer la compétitivité et à développer les ressources humaines du pays (programme Manforme de mise à niveau des entreprises et de la formation professionnelle). Les principales institutions concernées étaient les services de la formation professionnelle (notamment l'ATFP, Agence tunisienne de la formation professionnelle), et les services de l'emploi (ATE, Agence tunisienne de l'emploi, récemment devenue Agence tunisienne de l'emploi et du travail indépendant).

En ce qui concerne la formation professionnelle, le diagnostic des problèmes rencontrés fait ressortir le rôle essentiel que doit jouer désormais

l'information sur l'emploi et le marché du travail. Pendant longtemps, la *manpower approach* a prévalu pour prévoir les qualifications requises et déterminer les programmes de formation professionnelle. «Avec le développement d'une économie de marché, et l'État ayant réduit son rôle de pourvoyeur d'emplois, ce qu'il faut maintenant, c'est une approche à la planification et à l'affectation des ressources dans laquelle l'analyse du marché du travail et les signaux relatifs à l'offre et à la demande de qualifications sont à la disposition des différents agents économiques. L'accent mis présentement sur la planification par l'État du développement futur des besoins de formation doit être remplacé par une analyse du marché du travail, pour laquelle il n'y a pas d'informations fiables et ponctuelles» ⁽¹⁰⁾.

Les services de l'emploi connaissaient trois problèmes majeurs: la prolifération de services pour les primo-demandeurs d'emploi, l'absence de données précises de coûts et avantages qui permettraient une évaluation de l'efficacité des différents programmes gérés par l'ATE, l'absence enfin de services d'emploi pour les travailleurs licenciés.

L'objectif principal du deuxième projet Emploi et Formation financé par un prêt de la Banque mondiale, pour soutenir la stratégie du gouvernement visant à accroître la compétitivité de l'économie tunisienne, était de mieux adapter la formation et les services de l'emploi aux besoins des individus et des entreprises, en s'appuyant sur la production d'une meilleure information sur le marché du travail. Le projet comportait trois composantes: a) la création d'un système d'information sur le marché du travail, b) le développement des services de l'emploi, c) le développement des services de formation (absorbant 81 % des crédits).

Pour développer l'information sur le marché du travail, le projet retenait trois dimensions: (i) développer un système d'information du marché du travail et renforcer la capacité institutionnelle du MEFP pour suivre l'évolution des marchés du travail et utiliser plus efficacement les sources existantes d'information sur le marché du travail; (ii) développer la capacité du MEFP à suivre et améliorer la rentabilité et l'efficacité des programmes et des services de formation et d'emploi et effectuer les évaluations d'impact; (iii) mettre en œuvre un système de diffusion de l'information, effectuer des suivis socioprofessionnels et des petites enquêtes et produire un bulletin périodique qui fournira des outils de décision aux entreprises individuelles lors de l'adoption de décisions en matière de formation basées sur les signaux du marché.

La matrice détaillée du projet donnait des précisions qui situent parfaitement les orientations techniques initiales. Les divers objectifs du système d'information du marché du travail impliquaient une série d'actions. D'abord «développer une approche de planification stratégique afin d'améliorer l'efficacité du marché du travail», ce qui demande la création d'un

⁽¹⁰⁾ Extrait d'un rapport d'évaluation de la formation professionnelle du 14 mars 1996 (rapport du ministère de la formation professionnelle non publié).

bulletin de l'emploi, d'un modèle de comportement du marché du travail, la réalisation d'enquêtes périodiques. Ensuite, «assurer l'efficacité du système de gestion active de la formation professionnelle et du marché de l'emploi», ce qui requiert la mise en place d'indicateurs pour l'analyse du système de formation professionnelle et l'évaluation périodique des programmes d'emploi (sur la base d'enquêtes spécifiques). Enfin, «développer l'information pour aider les opérateurs et les promoteurs publics et privés à rationaliser leur méthode de recrutement et de formation», qui débouche sur la mise en place d'un système permettant d'assurer le suivi des salaires, de l'emploi et des coûts de la formation professionnelle, afin de développer des signaux pour le marché du travail.

La production de l'observatoire tunisien est restée peu visible

La composante «système d'information» du projet a effectivement démarré en 1997 en cherchant à développer un ensemble d'études, dont la réalisation a été confiée à des bureaux d'études privés. Plusieurs chantiers ont été ouverts, dont les principaux ⁽¹¹⁾ ont été les études d'évaluation d'impact de la formation initiale, l'étude des indicateurs du marché de l'emploi et de la formation professionnelle, l'étude de l'harmonisation des sources statistiques et des nomenclatures, le modèle macro-économique du comportement du marché de l'emploi, le dictionnaire des professions et des emplois, la carte nationale de la formation professionnelle. Sur le plan institutionnel, un observatoire de l'emploi et des qualifications (ONEQ) a été créé en 2000, formant une des directions générales du MFPE.

Cette abondance de travaux réalisés de 1997 à 2003 doit être appréciée en fonction des résultats réels obtenus. Le système d'indicateurs n'a pas débouché sur un système opérationnel, bien qu'une base de données informatisée ait été entretenue à l'ONEQ, en restant à usage interne. Le projet d'harmonisation n'a pu être mené à son terme. Le modèle macro-économique n'a pas été officialisé (il n'existe aucun document qui en fournisse la présentation). Le dictionnaire n'a pas été introduit comme manuel opérationnel pour les services des ministères intéressés. Les études d'évaluation d'impact n'ont pas été publiées, la méthodologie utilisée n'ayant pas été jugée pertinente (la Banque mondiale elle-même en a fait une évaluation critique).

La scission du ministère de la formation professionnelle et de l'emploi (la formation professionnelle étant rattachée à la fin de 2002, lors d'un remaniement ministériel, au ministère de l'éducation), fait que l'ONEQ ne se trouve plus étroitement lié au développement de la formation professionnelle, mais est bien davantage interpellé par les nouvelles orientations de la politique du ministère de l'emploi, mettant en avant la question de l'emploi des cadres, du suivi conjoncturel de l'emploi, ou de la création des micro-entreprises. En fin de compte, l'observatoire tunisien n'est

⁽¹¹⁾ cf. le document (non daté) du ministère de la formation professionnelle et de l'emploi tunisien: «Présentation de l'Observatoire national de l'emploi et des qualifications».

pas encore parvenu à occuper la place qui devrait lui revenir dans le système tunisien d'information sur l'emploi.

Comparaison des approches nationales

Les récits qui précèdent retracent sans caricature, tout en les simplifiant, les cheminements douloureux adoptés par les trois pays pour tenter de mettre en place des observatoires au service de l'amélioration de la situation de l'emploi et de l'efficacité de la formation professionnelle. Ils font ressortir que ces tentatives n'ont pas encore abouti, à la fin de l'année 2004, à la production des données et informations nouvelles qui étaient attendues.

Dans les trois pays, une période de sept ans n'a pas suffi à permettre à tous les acteurs intervenant dans le champ emploi/formation, associés aux acteurs de la production statistique, à mettre en place les structures ou les réseaux efficaces et productifs, notamment capables de traiter les problématiques énoncées dans les projets de réforme de la formation professionnelle, en liaison avec le marché de l'emploi et les besoins des entreprises. Les projets contiennent de longs catalogues d'actions à réaliser qui n'ont pas abouti à des réalisations probantes, voire n'ont même pas reçu un début de réalisation. On constate bien un début de mise en œuvre en Tunisie, avec la création d'un observatoire au sein du ministère de l'emploi, mais ses résultats sont très peu visibles. En Algérie, la création d'un observatoire par le ministère de l'emploi est trop récente pour que l'on puisse juger de sa pertinence et de son efficacité. Quant au Maroc, la création d'un observatoire n'est encore qu'ébauchée.

Il ne faudrait pas en déduire que la situation est restée figée en matière de production de données sur l'emploi. En particulier, les organismes nationaux de statistiques ont amélioré leurs enquêtes sur l'emploi (trimestrialisation de l'enquête au Maroc, annualisation en Tunisie et projet de trimestrialisation) et ont réalisé de nouvelles enquêtes auprès des entreprises (notamment les micro-entreprises).

Toutefois, les approches de l'emploi développées par les organismes publics de statistique ne conviennent pas toujours aux opérateurs de la formation et aux structures en charge des mesures en faveur de l'emploi. D'abord le caractère trop global des résultats disponibles, essentiellement dû à la trop faible taille des échantillons utilisés, ne permet pas de répondre aux questions qui se posent dans les espaces régionaux ou locaux. Ensuite, l'absence de nomenclature de métiers/emplois adaptée aux besoins de la formation professionnelle ne permet pas aux services spécialisés de disposer de données par types d'emplois.

Une des questions centrales est aussi de clarifier non seulement les objectifs, mais également le mode opératoire que l'on veut retenir pour la construction des observatoires. Le choix qui se présente est en effet soit une structure ministérielle, soit un dispositif partenarial (en réseau), qui paraît beaucoup mieux adapté aux réalités du champ emploi/formation, mais nettement plus difficile à mettre en œuvre. La question des parte-

nariats a été abordée de front en Algérie, mais n'a pas encore conduit à une mise en œuvre, elle a été plutôt éludée en Tunisie et au Maroc. En particulier, les services de l'emploi sont eux-mêmes déficients (sauf en Tunisie), alors qu'ils sont une pièce maîtresse de tels dispositifs. Mais aucun n'a jamais abordé la nature exacte des informations à produire, les méthodologies à mettre en œuvre et les responsabilités des uns et des autres (le partage du travail).

On verra que les démarches effectivement engagées se sont heurtées à de nombreux obstacles, qui freinent la construction des observatoires

Des stratégies confrontées à de multiples difficultés

Le propos n'est pas ici de conduire une évaluation en règle des tentatives des pays du Maghreb de mettre en place des observatoires de l'emploi et de la formation professionnelle, mais, plus modestement, de faire ressortir combien les obstacles à de tels projets ont pu être sous-estimés.

La conception et la mise en place d'observatoires s'est révélée être une opération pleine d'embûches dans ces pays, alors même que les moyens financiers existaient: le processus de maturation s'est avéré très lent, et si des progrès sensibles sont intervenus au cours des dernières années par rapport à une situation plutôt bloquée (Fourcade, 2000), on peut s'interroger sur les principales raisons qui ont empêché que les observatoires dans les pays du Maghreb puissent être considérés à l'heure actuelle comme opérationnels.

Trois grandes catégories de facteurs ont agi comme autant de freins: l'absence d'une culture de l'information adéquate, les obstacles institutionnels, des raisons techniques.

L'absence d'une culture de communication est particulièrement sensible dans le fonctionnement des administrations publiques des trois pays. Les ministères et les administrations, acteurs centraux et puissants dans les économies administrées, ont développé des pratiques très cloisonnées en matière de production et de traitement de l'information, dans le cadre des territoires de compétences qu'ils entendent conserver jalousement. L'information détenue est réservée ordinairement à l'usage interne, elle n'est ni publiée ni diffusée, car elle n'est pas destinée à circuler, sinon sous une forme très réduite. On pourrait relever de multiples exemples où l'information ne circule même pas entre départements ministériels relevant d'un même champ, ou entre services d'un même département ministériel. Les nouvelles structures en charge des programmes d'action sur le marché de l'emploi, placées sous la tutelle des ministères, ont la plupart du temps agi de la même façon et elles n'ont pas développé à leur niveau de système d'information performant ⁽¹²⁾.

La rétention d'informations est longtemps restée la règle (tacite) majeure de fonctionnement au sein des administrations, notamment sur les don-

⁽¹²⁾ À quelques exceptions près, comme la CNAC – Caisse nationale d'assurance chômage – en Algérie, ou l'ANETI – Agence nationale de l'emploi et du travail indépendant – en Tunisie.

nées considérées comme stratégiques ou sensibles (comme la question du chômage). Il apparaît difficile de passer rapidement à une culture de l'échange, de l'ouverture et du débat sur les données et leur production. *A fortiori*, la politique de publication, de mise à disposition des informations, reste délicate à concevoir et à mettre en œuvre. La création de «sites internet» est un pas en avant important, mais n'offre pas la garantie que l'information diffusée soit l'information utile et pertinente. Le passage d'une économie administrée à une économie de marché ouverte implique un changement de «gouvernance» et des nouveaux modes de gestion de la mise à disposition des données sociales dont les acteurs ont besoin.

Institutionnellement, il existe un conflit potentiel entre les ministères de l'emploi et de la formation professionnelle pour porter les projets d'observatoire dans le champ emploi/formation. Seule la Tunisie a réussi pendant une dizaine d'années à réunir en un même ministère (de la formation professionnelle et de l'emploi) les deux secteurs et à tenter d'y implanter un observatoire chargé de développer la production d'informations sur les deux versants. Néanmoins, le retour à une séparation de la formation professionnelle et de l'emploi en 2002, sans que la structure créée (l'ONEQ) ne parvienne à s'imposer comme efficace et novatrice, souligne les difficultés à faire fonctionner institutionnellement de façon satisfaisante l'articulation pourtant indispensable entre formation et emploi.

Quand les observatoires ont été tentés dans le cadre de projets d'appui aux ministères du travail, qui sont habituellement des ministères faiblement dotés, largement imprégnés de l'ancienne culture autoritaire et de contrôle dont l'inspection du travail a souvent été le symbole, ils se sont heurtés à leur faible empressement de disposer d'indicateurs qui pourraient faire ressortir l'incidence médiocre des politiques mises en place.

Par ailleurs, ces ministères techniques en charge de la formation et/ou de l'emploi rencontrent de réelles difficultés à recruter ou à former un personnel technique compétent et détenant une véritable professionnalité dans la maîtrise des données sociales, du fonctionnement du marché de l'emploi et des liaisons emploi/formation. Les services d'études de ces ministères sont en général constitués par des personnels diplômés de l'enseignement supérieur, mais rarement dans les disciplines les plus adéquates, et ne possèdent presque jamais des statisticiens professionnels formés dans les écoles spécialisées de leur pays ou de l'étranger ⁽¹³⁾. Lorsqu'ils sont parvenus à recruter ou à former des personnels disposant d'un bon profil, ils sont le plus souvent victimes d'un processus de mobilité vers des organisations plus efficaces, ou surtout plus lucratives. Ces services ne parviennent pas à renouveler les cadres porteurs du «capital technique».

La faiblesse des contacts et des coopérations pour la production des données est très nette entre les ministères de l'emploi et les ministères

⁽¹³⁾ La Tunisie tente actuellement une intéressante expérience de collaboration avec des étudiants de l'École.

de la formation professionnelle et les instituts nationaux de statistique. Le manque d'articulation entre ces structures est sensible dans les trois pays, particulièrement en matière de réalisation d'enquêtes sur l'emploi auprès des entreprises. L'absence de statisticiens professionnels dans les structures ministérielles de l'emploi et de la formation professionnelle est un facteur aggravant la difficulté de mettre en place des collaborations.

Sur le plan technique, les implications de la volonté de se doter d'une capacité de production de nouvelles données sur le marché de l'emploi n'ont pas été clairement recherchées et établies. On ne constate pas d'innovation déterminante dans les concepts utilisés, les méthodes à déployer, les dispositifs d'enquêtes à mettre en place. Aucune véritable réflexion n'a été conduite sur les domaines d'informations à considérer comme prioritaires, les batteries d'indicateurs les plus pertinents, les méthodes les plus économiques pour les obtenir. Les recherches préliminaires conduites en Algérie, par exemple, portent davantage sur l'architecture organisationnelle du futur observatoire que sur les requis techniques et conceptuels.

En ce qui concerne les données indispensables, les lacunes les plus graves sont relatives au fonctionnement du marché de l'emploi, notamment du suivi et de l'étude des déséquilibres de l'offre et de la demande d'emplois par les services publics d'intermédiation. Les problèmes que rencontrent jusqu'ici l'Algérie et le Maroc à organiser leurs agences de l'emploi pour produire des données fiables et pertinentes sur les populations privent les observatoires d'une source précieuse.

Réussir cette avancée technique pour la production des données et informations dans le champ emploi/formation milite fortement en faveur d'un fonctionnement en réseaux, comme y invite la Fondation européenne pour la formation. Cependant, cela apparaît comme une exigence maximaliste, qui se heurte aux réflexes de repliement sur soi encore bien ancrés. Débloquer la situation demande que les initiatives en matière d'observatoire emploi/formation soient prises au plus haut niveau politique, comme elles ont pu l'être pour les programmes de mise à niveau des entreprises. Le caractère intrinsèquement plurisectoriel du champ emploi/formation appelle moins la constitution d'instances plurisectorielles que la réunion ad hoc, dans des configurations variées, des partenaires directement impliqués dans la production des catégories de données considérées comme prioritaires. À titre illustratif: le ministère de l'emploi et l'institut national de statistique pour la réalisation d'enquêtes auprès des entreprises, le ministère de l'emploi et le ministère de la formation professionnelle pour la réalisation d'enquêtes d'insertion auprès des jeunes formés, etc.

Un autre élément technique doit être intégré: les observatoires ne pourront rester longtemps limités aux seuls rapports entre la formation professionnelle et l'emploi, mais devront élargir la perspective à l'ensemble des types et niveaux d'éducation et leurs rapports avec l'ensemble des professions, en intégrant les perspectives de la formation tout au long de la vie. Les secteurs de l'éducation et de l'enseignement supérieur devront alors rejoindre les réseaux constitués.

Dans un autre ordre de considérations, les observatoires devraient être des instruments du dialogue social, comme le recommande notamment le BIT, et ils devraient, dans cet esprit, instituer les partenaires comme demandeurs, voire comme producteurs d'information. Toutefois, l'indépendance de ces partenaires par rapport au pouvoir politique n'est pas toujours assurée et les pratiques de dialogue sont balbutiantes. La représentativité des organisations est par ailleurs souvent sujette à caution. Enfin, la capacité technique des partenaires sociaux est faible par rapport aux nouvelles préoccupations concernant les nouveaux aspects du fonctionnement du marché du travail (quelle est l'information pertinente dont il faut disposer? Quels sont les besoins en formation? Comment les définir? etc.).

Enfin, on doit évoquer le fait que la mise en place des observatoires dans le cadre de la recherche de la compétitivité de pays en voie d'intégration dans la zone de libre-échange avec l'Europe ne peut se faire avec les seules capacités nationales actuelles. La participation d'experts extérieurs peut apporter les éléments de formation complémentaire, notamment sur le plan méthodologique, qui transmettront l'expérience aux cadres nationaux en charge de cette nouvelle fonction sociale. La mise en réseau avec des partenaires européens fait également partie des objectifs qu'il faut viser pour l'amélioration des capacités d'analyse des cadres nationaux. À cet égard, le récent lancement du programme ETE par la Fondation européenne pour la formation témoigne de l'ouverture d'un espace d'échange technique qui doit favoriser l'avancement de la mise en production d'observatoires dans la région MEDA. Un tel espace, dans lequel certains pays ont réussi à mettre en place plus rapidement des dispositifs ou des mécanismes efficaces, peut permettre, par la diffusion et la discussion des expériences les plus avancées, d'accélérer le processus de construction des observatoires.

Conclusion

Les observatoires de l'emploi et de la formation ont été essentiellement conçus dans les années 1990 comme une pièce intégrée dans les dispositifs de redynamisation de la formation professionnelle favorisant la compétitivité des entreprises et, partant, l'intégration à la ZLE. Les premiers projets d'appui à ces dispositifs ont vu le jour en 1997 et force est de constater qu'en 2004, les observatoires des pays du Maghreb ne fonctionnent toujours pas, ou n'ont au mieux qu'une existence administrative. Dans tous les cas, ils ne sont guère «visibles» dans l'environnement social. Conçus comme outils d'accompagnement technique des transformations des systèmes d'emploi et de formation professionnelle, ils n'ont pas encore réussi à s'imposer en tant que tels.

On serait donc en peine de montrer et d'analyser à l'heure actuelle les résultats positifs et les améliorations qu'ils ont apportés à la production

d'informations sociales adaptées au nouveau contexte d'ouverture des économies et à la gestion des systèmes de formation professionnelle.

La mise en place d'observatoires du marché du travail, appuyée par les bailleurs de fonds, dans le cadre de projets plus particulièrement ciblés sur la formation professionnelle, s'est heurtée aux vieux réflexes de rétention de l'information sociale, mais aussi à l'inexpérience des acteurs et à une série de déficiences conceptuelles et méthodologiques.

Toutefois, dans les trois pays, les prochaines années devraient voir le décollage effectif de cette fonction de veille du marché et d'anticipation de l'évolution des besoins. La difficulté fondamentale tient au fait qu'il n'existe pas de schéma tout fait, ou de modèle à imposer pour construire les observatoires. Des démarches nationales particulières sont inévitables pour aboutir, ce qui n'empêche pas de rechercher l'échange des bonnes pratiques et l'objectif de convergence entre les pays partenaires de l'Union européenne.

Dans le domaine de la production des données sociales, où il est impératif de mettre en pratique une véritable politique de partenariat, cette idée pourtant élémentaire et de bon sens a du mal à frayer son chemin. Implanter un observatoire (qu'il faut concevoir davantage comme une fonction que comme une institution ou une structure) nécessite de repenser l'ensemble des conditions de production des données sociales: qui les produit, quels sont les objectifs, quels sont les concepts et les méthodes à mettre en œuvre? L'ampleur de cette tâche a été, jusqu'ici, largement sous-estimée. Les pays du Maghreb devront s'attacher rapidement, chacun pour son compte mais aussi collectivement, à renforcer leur investissement dans cette entreprise, s'ils souhaitent disposer d'un instrument de pilotage des politiques de développement des ressources humaines qu'appelle l'intégration dans la ZLE. ■

Bibliographie

- Ben Sédrine, S.; Geisser, V. Les diplômés à la sortie de l'Université, devenir social et stratégies d'insertion professionnelle. *Monde arabe Maghreb-Machrek*, n° 157, juillet-septembre 1997.
- Bernard, C. Ajustement structurel et secteur informel au Maghreb. In: Vernières, M. (dir.), *Ajustement, éducation, emploi*, Economica, 1995.
- Bounoua, C. *Processus d'informalisation de l'économie algérienne et économie de marché: éléments d'une problématique*. Communication aux XII^{es} journées d'étude du Gratices, Paris, juin 2002.
- Charmes, J. *Mesure statistique de la population active et du secteur informel en Algérie. Situation actuelle et orientations méthodologiques*. Rapport de la mission pour le Bureau statistique des Nations Unies et le PNUD auprès de l'ONS, 1991.
- Charmes, J. Secteur informel et emploi informel au Maghreb: un état des lieux et des connaissances par rapport à d'autres expériences dans

- le monde. Communication au colloque international «La question de l'emploi en Afrique du nord, tendances récentes et perspectives 2020», Alger, juin 2004.
- Edjekouane. *Quelques éléments d'analyse du chômage*. Rapport au Conseil national économique et social, République algérienne démocratique et populaire, juin 1998.
- Fourcade, B. Les observatoires de l'emploi et de la formation professionnelle, outils de gestion des transformations du marché du travail? Les cas de l'Algérie et de la Tunisie. Note LIRHE, n° 3332000.
- Hammouda, N. E. *Secteur et emploi informels en Algérie: définitions, mesures et méthodes d'estimation*. Communication aux XII^{es} journées d'étude du Gratice, Paris, juin 2002.
- Hammouda, N. E.; Musette, M.S. La mesure de l'activité en Algérie: une nouvelle génération d'indicateurs du marché du travail? In: Alcouffe; Fourcade; Plassard; Tahar (dir.) *Efficacité versus équité en économie sociale*. Paris: L'Harmattan, 2000.
- Ghali, S.; Mohnen, P. Restructuring and economic performance: the experience of the tunisian economy. *Série scientifique*, Cirano, Montréal, mars 2002.
- MFPE. Conférence sur la formation professionnelle dans le bassin méditerranéen, Barcelone, 24-26 novembre 1996.
- Ministère tunisien de l'industrie et de l'énergie. *Enquête d'évaluation du PMN*. Bulletin de la mise à niveau, n° 5, mai 2002.
- Musette, M. S. *Sources et qualité des données sur l'activité en Algérie*. CREAD, doc. ronéo, 1997.
- Musette, M. S.; Isli; Hammouda, N. E. *Marché du travail et emploi en Algérie: éléments pour une politique nationale de l'emploi*. Communication à la Conférence Euro-Maghrébine organisée par le ministère de la formation professionnelle et le Bureau de l'OIT à Alger sur le thème «La Formation, l'emploi et l'employabilité», les 27, 28 et 29 avril 2002.
- Rama, M. How bad is unemployment in Tunisia? Assessing labor market efficiency in a developing country. *The World Bank Research Observer*, vol. 13, n° 1, février 1998.
- Sbouï, F. *Les systèmes productifs informels en Tunisie: diversité, dynamisme et efficacité*. Communication aux XII^{es} journées d'étude du Gratice, Paris, juin 2002.
- Talahite, F. Les statistiques de l'emploi et de la formation en Algérie. Une approche en termes de conventions. In: *Éducation et emploi dans les pays du Maghreb, ajustement structurel, secteur informel et croissance*. Actes du colloque international de Marrakech, 24 et 25 octobre 1996, documents Céreq, séminaires, 1997.
- Vernières, M. (dir.) *Ajustement, éducation, emploi*. Paris: Économica, 1995.

Apprentissage et citoyenneté dans les organisations

Résultats et perspectives de projets de recherche relevant des quatrième et cinquième programmes cadres communautaires

Massimo Tomassini

Chargé de recherches à l'Isfol (Institut pour le développement de la formation professionnelle des travailleurs)
et Maître de conférences à l'université de Rome La Sapienza
(Département de sciences de l'éducation de la Faculté de philosophie)

RÉSUMÉ

Le projet communautaire *Vers l'économie apprenante* visait à la fois à valoriser les résultats globaux de plusieurs projets de recherche socio-économique soutenus par les quatrième et cinquième programmes cadres et à proposer des axes stratégiques pour le développement de la recherche dans le domaine de l'enseignement et de la formation, notamment de l'apprentissage tout au long de la vie.

Les projets de recherche étudiés montrent dans leur majorité que l'apprentissage organisationnel est favorisé par des pratiques de management portant à la fois sur la compréhension autonome des processus de travail («connaissance des processus de travail») et sur la participation à des formes nouvelles de «citoyenneté organisationnelle».

La «connaissance des processus de travail» est fondamentalement une connaissance d'ordre pratique englobant une dimension d'appréhension théorique associée à un savoir-faire acquis par l'expérience dans des cultures d'entreprise spécifiques, tandis que la citoyenneté organisationnelle est fondée sur un positionnement actif des individus dans une pluralité d'organisations et de communautés de pratique.

Les systèmes d'enseignement et de formation devraient de plus en plus prendre en compte ces aspects et s'engager dans des stratégies de développement tout au long de la vie en interaction avec les entreprises, les partenaires sociaux et les communautés locales.

Mots clés:

Competence;
citizenship; enterprise;
knowledge; learning;
learning organisation

Introduction

Cet article présente quelques résultats d'un travail de recherche récent mené dans le cadre de la série de projets (2001-2003) «Vers l'économie apprenante». Cette série de projets visait à la fois à valoriser les résultats globaux de plusieurs projets de recherche socio-économique soutenus par les quatrième et cinquième programmes cadres et à proposer des axes stratégiques pour le développement de la recherche dans l'enseignement et la formation (¹). En particulier, l'objectif de la série de projets ne consistait pas à explorer systématiquement les résultats des projets en question, mais à relever les idées importantes issues des projets eux-mêmes et gestatrices d'hypothèses novatrices pour les futures politiques européennes de l'éducation et de la formation.

Les résultats présentés proviennent d'un volet de la série de projets intitulé «Connaissances, apprentissage et compétences dans les organisations», qui comprenait 10 projets de recherche menés par différentes équipes européennes entre 1997 et 2002, couvrant un grand nombre de secteurs et largement fondés sur les méthodologies des études de cas (voir, en annexe, tableaux 1, 2 et 3).

Les projets ont été analysés pour déterminer et valoriser les facteurs intéressants les politiques d'apprentissage tout au long de la vie liées à la dynamique organisationnelle, qui fait son apparition dans les entreprises industrielles et de services dans toute l'Europe. En d'autres termes, on a postulé que l'apprentissage tout au long de la vie ne relève pas tant de l'amélioration des niveaux d'éducation (comme le veulent diverses approches actuelles, notamment dans l'enseignement et la formation), mais représente plutôt un élément structurel du développement continu de l'individu et de l'organisation, conformément aux thèses de la «globalisation de l'économie apprenante» en Europe (Lundvall & Borras, 1999).

Dans la perspective de l'économie apprenante, les frontières traditionnelles entre la dimension économique et la dimension sociale, ainsi qu'entre travailler, apprendre, savoir et organiser, s'estompent de plus en plus. La performance économique des entreprises, des régions et des pays, et à bien des titres aussi celle des individus, est liée à leur aptitude à apprendre et à s'adapter à des conditions nouvelles. En même temps,

(¹) Le projet «Vers l'économie apprenante», Conclusions des projets des 4^e et 5^e programmes cadres (contrat HPHA-CT-2000-00051, EU FFRP), a reçu un soutien au titre du 5^e programme cadre (PC5). Il a été mis au point par un partenariat composé de Michael Kuhn, coordinateur du projet (Forum européen de politique régionale, université de Brême), qui a développé le thème «Apprendre dans la société apprenante», Robert-Jan Simons (Ivlos, université d'Utrecht), qui a développé le thème «Les TIC dans l'éducation et la société», et Massimo Tomassini (Isfol et université de Rome), qui a développé le thème «Connaissances, apprentissage et compétences dans les organisations».

Un ouvrage est en instance de parution (Kuhn, M.; Simons, R.J.; Tomassini, M. (dir.), *Towards a learning economy? Contributions from European educational research*, New York: Peter Lang), dans lequel figurent plusieurs contributions d'experts européens ayant participé aux conférences et ateliers organisés pour le projet.

l'apprentissage est tributaire de l'accumulation et de la mise en œuvre compétente de connaissances tacites, produites dans des contextes organisationnels spécifiques, et d'une formule dynamique d'intégration permanente de ces savoirs contextuels et des savoirs codifiés (données et informations de divers types).

La dimension organisationnelle est capitale dans l'économie apprenante, sa dynamique intimement imbriquée avec les formes collectives de création, d'utilisation et de diffusion des connaissances. Les connaissances et l'organisation sont dans un rapport mutuel de création commune permanente. Ce rapport a fait l'objet d'interprétations importantes: la nécessité d'encourager l'interaction continue entre savoirs explicites et savoirs tacites dans les entreprises novatrices (Nonaka & Takeuchi, 1995), la nature de l'apprentissage organisationnel, généré dans un continuum de pratique, d'apprentissage et d'organisation (Gherardi & Nicolini, 2000), et l'importante fonction des communautés de pratique (Wenger, 1998; Wenger et al., 2002) assurant l'apprentissage et la coopération dans des structures organisationnelles et interorganisationnelles informelles.

Ainsi, le concept de l'organisation apprenante (Senge, 1990), souvent évoqué dans les débats au cours de la dernière décennie, doit être associé à des références conceptuelles plus larges à la nature des processus d'apprentissage qui interviennent dans les organisations.

En outre, dans un monde où les échanges d'informations et de connaissances se multiplient sans cesse, il faut voir aussi dans la dimension organisationnelle une dimension interorganisationnelle. Le déclin des modes traditionnels de travail en grandes organisations et la multiplication de nouvelles formes socio-économiques de production et d'organisation, toutes plus ou moins agencées en réseaux, ont créé de nouvelles formes de savoir et d'apprentissage. Les systèmes interorganisationnels, notamment ceux qui concernent la collaboration en réseaux de PME (agglomérats, districts industriels, etc.), sont des sources décisives de création et de développement des connaissances. Des facteurs tels que la proximité, la confiance et l'interprétation collective permettent la création de ressources sociales et cognitives en vue de l'acquisition permanente d'avantages concurrentiels locaux (Lazaric & Lorenz, 1998; Lawson & Lorenz, 1999).

L'évolution du rôle de la connaissance et l'importance croissante de la dimension organisationnelle dans l'économie/la société apprenante engendrent de nouveaux besoins de compétences et de nouvelles façons d'appréhender leur signification sociale, qui à certains titres diffèrent des approches plus traditionnelles. Alors que celles-ci privilégient la négociation et la reconnaissance des compétences par une certification, même à travers des moyens technologiques nouveaux, les nouvelles exigences requièrent un développement permanent des compétences empruntant des itinéraires souvent imprécis ou mal définis. «La compétence en tant que connaissance-en-action» (Schön, 1983) est extrêmement dynamique et contextuelle. Les compétences d'une majorité significative d'employés reposent sur des corpus spécifiques de connaissances et des modes de ré-

solution de problèmes qui sont en constante évolution. En outre, le fait que les compétences sont «en situation» dans des contextes spécifiques d'apprentissage et de pratique dans l'organisation, le lien strict entre travail et socialisation, la nature collective/communautaire de nombreuses compétences et la corrélation entre aptitudes de l'individu/du groupe et capacités stratégiques de l'organisation, tout cela contribue à rendre inefficaces les structures prédéfinies et impose de nouvelles formes d'identification, d'évaluation et de développement des compétences (Consoli & Benadusi, 1999).

Les systèmes d'éducation et de formation de l'ensemble de l'Europe sont généralement «à la traîne» par rapport à ces tendances, alors qu'il importerait de créer une culture européenne de l'apprentissage qui serve de toile de fond au développement des compétences personnelles/sociales et à la croissance des connaissances informelles et du capital social (Gavigan et al., 1999). La nécessité d'une notion que l'on peut définir comme un apprentissage tout au long de la vie élargi semble apparaître en relation avec plusieurs hypothèses politiques dans ce domaine. On ne saurait identifier de nouvelles politiques cohérentes d'apprentissage tout au long de la vie uniquement au niveau des ressources d'enseignement formel; même la reconnaissance générale de voies d'enseignement non formel et d'apprentissage informel des individus (OCDE-Ceri, 2001) semble inappropriée face aux formes complexes de connaissances et de compétences qui font leur apparition. De nouveaux types de rapports entre l'univers de l'éducation et celui des organisations s'imposent et il faudrait que s'instaurent des niveaux plus élevés de réflexivité au sein des systèmes d'enseignement et de formation, ainsi que dans d'autres institutions et formes de vie sociale (Giddens, 1991). Les exigences qui émergent dans ce domaine semblent demander un investissement dans de nouvelles idées et approches pratiques quant aux liens réels entre travail, apprentissage et éducation.

L'analyse des projets de recherche présentée ici considère différents aspects qui paraissent concorder avec les postulats formulés ci-dessus, et elle met en lumière certains facteurs qui requièrent une nouvelle interprétation du terme «organisation apprenante» et de nouvelles hypothèses pour le développement de la recherche. Le chapitre qui suit examine certains aspects des fondements théoriques des projets. Le chapitre 3 rend compte des pratiques de développement des connaissances, de l'apprentissage et des compétences dans les organisations étudiées. Le chapitre 4 formule quelques suggestions d'actualisation du concept d'organisation apprenante en concordance avec les formes émergentes de travail et d'organisation. Il propose en particulier le concept de citoyenneté organisationnelle comme un descripteur adéquat des pratiques sociales actives de participation et d'affirmation identitaire dont la nécessité découle, de manière peut-être contradictoire, des processus actuels. Le chapitre 5 conclut en formulant quelques remarques suggérant essentiellement de nouvelles perspectives pour les systèmes d'enseignement et de formation.

Approches théoriques

L'analyse des projets, menée compte tenu des objectifs de «valorisation» qui leur étaient assignés, s'est concentrée sur plusieurs concepts que l'on peut considérer comme typiques de la recherche socio-économique européenne récente.

Un exemple intéressant est le concept de connaissance du processus de travail (comme dans les projets *Whole* et *OrgLearn*), par lequel la métaphore bien connue de l'organisation apprenante se trouve amplement remise à jour. Le terme de connaissance du processus de travail élargit la signification du terme *Arbeitsprozesswissen* (Kruse, 1986), qui désigne le type de connaissances que les employés doivent posséder pour appréhender les rapports d'interdépendance entre différentes fonctions et activités au sein des processus complexes menés par le personnel. Dans le projet *Whole*, l'accent ne porte pas sur le personnel mais sur le travail, englobant à la fois le personnel et les processus de production. Aux postes de travail informatisés flexibles, la connaissance des processus de travail est considérée comme utile pour différents types d'activités et de besoins, comme ceux de répondre aux exigences de flexibilité fonctionnelle, de superviser des systèmes de production informatisés complexes, de jouer le rôle de nœuds dans des systèmes de décision distribués (Boreham, 2002).

La connaissance des processus de travail est fondamentalement une connaissance d'ordre pratique, mais on ne saurait la confondre avec un simple savoir-faire ou une connaissance procédurale; elle englobe une dimension d'appréhension théorique associée à un savoir-faire acquis par l'expérience collective et individuelle dans des cultures d'entreprise spécifiques. Les membres des organisations sont dans cette perspective également des membres de communautés de pratique; ils «créent et mettent en commun des connaissances dans la pratique de leur travail et enregistrent leurs perceptions individuelles dans les structures qui constituent leur culture» (Boreham, 2002, p. 5). Les dimensions pratique, théorique et sociale des connaissances restent indissociées: la connaissance des processus de travail est «tacite mais pas indéfinissable» et intégrée dans la manière d'agir des individus, mais elle doit être rendue explicite et échangeable au sein des politiques et des dispositifs de l'organisation.

L'expérience individuelle se trouve hautement valorisée dans ce type d'approche. L'expérience individuelle est à la base de la connaissance des processus de travail: elle «contient des idées, des concepts, des réflexions et des émotions» et «soutient la connaissance des processus de travail en intégrant action esthétique, pratique et rationnelle» (Fischer, 2002). L'accent porte essentiellement sur les processus individuels d'apprentissage et sur les voies complexes d'intégration entre la dimension de l'individu et celle de l'organisation, la première étant supposée être à l'origine de la seconde. «Les connaissances de l'organisation sont plus

complexes que les connaissances de l'individu et les informations "distribuées", mais ont leur origine dans le mouvement des représentations des connaissances de l'individu» (Sauquet, 1999).

Les optiques sociale et institutionnelle des processus d'apprentissage au sein des organisations n'en figurent pas moins parmi les concepts des projets analysés. C'est ainsi que dans le projet *Whole*, Pauwels et Van Ruysseveldt (2002) adaptent à l'apprentissage dans l'organisation la structure du processus d'institutionnalisation, articulé en trois phases: externalisation, objectivation, internalisation. «Dans les organisations, il y a externalisation lorsque les connaissances personnelles sont transmises à autrui. Cela peut se faire par des canaux formels ou informels, par des contacts personnels, ou par le recours aux technologies de la communication» (Pauwels & Van Ruysseveldt, 2002, p. 42). Ces connaissances peuvent être objectivées par l'organisation sous forme de règles, procédures, structures, etc., et peuvent donc fonctionner comme une sorte de mémoire de l'organisation.

L'intégration des dimensions individuelle et situationnelle (culturelle et institutionnelle) de l'apprentissage a été tentée par le projet *Latio*, où les phénomènes d'apprentissage sont considérés en termes non pas d'organisation apprenante, mais d'environnement apprenant, conditionné dans certains cas spécifiques par différents types de contextes: contextes institutionnels nationaux, contextes organisationnels, contextes de travail et contextes de communication à distance. En outre, les environnements apprenants sont considérés comme des réalités multiples instaurées dans différentes perspectives, en particulier la perspective managériale et celle de l'éducation. Dans ces deux perspectives, l'apprentissage peut être regardé comme un objet relationnel dans lequel les connaissances, les aptitudes, les compétences – tout ce qui est appris – sont considérées comme des qualités des relations humaines avec le monde qui entoure l'apprenant (Svennson et al., 2002).

Le développement des compétences est l'un des grands aspects de tous les projets examinés. Suivant le projet *Whole*, les compétences sont considérées comme des ressources au service de l'activité de travail, créées au sein d'activités constructives, fondées généralement sur l'expérience (Rambardel & Duvenci-Langa, 2002). Les compétences sont déterminées par les connaissances externes et les compétences collectives ou sociales auxquelles le sujet au travail peut accéder par la médiation d'autres travailleurs ou d'artefacts, par le type de situations rencontrées et par des attitudes intrinsèques subjectives vis-à-vis de l'apprentissage.

Le même projet repère des liens intéressants entre la compétence d'une part et, d'autre part, les connaissances du processus de travail et les sources d'apprentissage par l'expérience. Il considère la compétence professionnelle, dans un sens assez semblable mais pas identique, comme une connaissance opérationnelle englobant «des connaissances conceptuelles du monde sur lequel il faut agir» et «l'aptitude à opérer dans des systèmes d'acteurs» (Rogalski et al., 2002). De ce point de vue, les compétences sont des ressources de connaissances intégrant des potentiels

d'action: les connaissances opérationnelles actuellement disponibles ou pouvant être mobilisées, les modes d'action pour différents types de situations, et les propriétés individuelles et collectives permettant aux opérateurs de s'adapter aux pressions des situations spécifiques.

Les compétences peuvent être individuelles ou collectives. Les compétences collectives peuvent avoir une double signification: elles peuvent faire simplement référence aux activités des individus effectuant une recherche collective, mais elles peuvent aussi signifier qu'une équipe – un ensemble d'opérateurs effectuant une tâche commune – peut être considérée comme une entité, c'est-à-dire comme un opérateur virtuel chargé d'accomplir la tâche. Au niveau individuel, les compétences sont considérées comme des ressources à la disposition du sujet, qu'il développe dans son activité productive en concordance avec les tâches et la nature des situations rencontrées, notamment en ce qui concerne les rapports avec les autres et avec lui-même (Rogalski et al., 2002).

Pratiques de développement

Les projets ont abouti à d'importants résultats sur les pratiques mises en œuvre par les organisations pour développer les connaissances, l'apprentissage et les compétences. Les recherches empiriques effectuées dans différents projets ont montré que de nombreuses activités de développement sont menées dans différentes organisations et que des moyens et dispositifs de divers types sont utilisés pour permettre des gains simultanés au niveau à la fois de l'apprentissage et de l'efficacité des processus de production.

Le projet *OrgLearn* a rendu compte des interventions directes des opérateurs dans les procédures opératoires standards. Des opérateurs de différentes usines œuvrent à rédiger des manuels d'exploitation où figurent les connaissances nécessaires pour faire fonctionner l'usine, respecter les règlements de sécurité et résoudre les problèmes. Alors que ces manuels étaient naguère élaborés par des ingénieurs et des techniciens assumant des responsabilités spécifiques dans l'usine, les nouvelles dispositions permettent aux ouvriers normaux de produire de tels documents complexes basés sur leur expérience quotidienne du processus de production. La rédaction de ces manuels se fait en petits groupes composés d'un ou de plusieurs ouvriers expérimentés, d'un nouveau venu et d'un animateur. De temps en temps, des étapes spécifiques du processus sont analysées sur le mode interactif pendant une période de trois à quatre semaines. L'analyse est alors convertie en un chapitre du manuel de l'usine, qui comporte aussi des réponses aux questions susceptibles d'être soulevées en matière de résolution des problèmes et de sécurité. D'importants effets d'apprentissage résultent des discussions menées au sein de l'équipe de rédaction, basées davantage sur les connaissances acquises par l'expérience que sur les connaissances techniques (Fischer & Roben, 2002), ainsi que des possibilités d'inclure dans les procédures

opératoires des suggestions d'amélioration, des idées de gestion et des comptes rendus d'incidents.

Des liens sont dans certains cas établis entre ces méthodologies de rédaction de manuels et les systèmes internes de développement des compétences. Les équipes de rédaction des manuels sont alors considérées comme des «cellules apprenantes» et leurs résultats sont intégrés dans la mémoire de l'organisation au niveau notamment de la formation, lorsque de nouveaux cours sont conçus face aux besoins d'apprentissage qu'imposent la mise en commun des expériences et la résolution collective des problèmes (Boreham & Morgan, 2002).

Les systèmes de gestion des compétences occupent une place spécifique parmi les pratiques de développement des organisations. Ils tendent à constituer des cadres servant à la reconnaissance des compétences, à la gestion des carrières, aux politiques de recrutement et de mobilité, à l'évaluation des besoins de formation et à nombre d'autres aspects importants. Certaines des raisons de la diffusion de ces systèmes ont été décrites avec clarté dans l'une des études de cas du projet *Latia*. Un système de gestion des compétences permet à la direction de l'entreprise de:

- (a) se maintenir au courant de l'accessibilité des connaissances incluses dans les compétences dans l'ensemble de l'entreprise;
 - (b) gérer les demandes de compétences liées aux changements dans les environnements externes;
 - (c) trouver des informations utiles pour vérifier la concordance entre les nouveaux processus et les compétences existantes dans le cadre de projets de restructuration ou de réaménagement;
 - (d) concevoir des stratégies de RH (y compris des stratégies de formation) appropriées pour l'accès à de nouveaux segments du marché;
 - (e) canaliser les efforts pour renforcer la flexibilité au niveau non seulement des besoins de compétences techniques, mais aussi des objectifs plus généraux de développement, par exemple compétences interpersonnelles, aptitude au commandement, innovation, etc.
- (Svensson et al., 2002).

Les résultats des projets semblent montrer que le développement des compétences est largement répandu dans les entreprises européennes, mais que les objectifs et les méthodes varient très fortement dans différents contextes. Dans de nombreux cas, les politiques de compétences se développent sous la forme d'un langage commun que chacun, dans l'organisation, peut comprendre et adapter à des exigences spécifiques. Les politiques et instruments de développement des compétences peuvent contribuer à l'organisation de la gouvernance en fournissant à la fois des paramètres de mesure de la valeur (économique) des performances et des notions (culturelles) communes générées par les différentes communautés de pratique qui résident au sein de l'organisation.

Une exception négative dans le paysage du développement des compétences semble être constituée par la dévalorisation qualitative systématique des emplois de service de statut inférieur, constatée par le pro-

jet *Servemploi* dans des secteurs, en l'occurrence vente au détail et services financiers, qui emploient surtout des femmes. Le projet a dressé un tableau assez pessimiste des possibilités de développement des connaissances et des compétences dont disposent les employées de rang peu élevé. Il a également souligné que les visions actuelles de la société de la connaissance et de l'économie basée sur la connaissance ne reconnaissent pas l'existence de ces problèmes et ne reconnaissent pas le rôle capital des inégalités liées à la classe sociale et au sexe.

Apprentissage et citoyenneté organisationnels

Les projets visés jusqu'ici relevant d'une démarche qualitative, il est impossible d'évaluer l'ampleur des phénomènes dont ils font état. Compte tenu de leur contexte et de leurs méthodologies (études de cas et réunions d'experts), ils tendent à valider les hypothèses les plus progressistes au détriment des situations dans lesquelles le travail, loin d'être basé sur les connaissances, est déqualifié aux niveaux tant cognitif que relationnel. Un seul projet de la série, on l'a vu, a été consacré aux niveaux de qualification inférieurs et a rendu compte d'une situation infirmant le développement de l'apprentissage.

Mais dans un nombre notable de situations, où l'organisation est plus dynamique et où la valorisation des ressources humaines représente tout au moins un objectif perçu, le modèle basé sur l'apprentissage est bien plus que plausible: il apparaît constituer un réel besoin.

Il reste raisonnable d'user du terme d'organisation apprenante, même s'il ne s'agit ni d'un concept idéologique (comme c'était le cas dans les années 1990 dans une certaine littérature managériale), ni d'un simple synonyme d'«organisation flexible», où l'apprentissage équivaut à une adaptation rapide – et peut-être irréfléchie – aux nouvelles conditions d'exploitation et aux changements inopinés de l'utilisation des ressources en personnel. Au contraire, les études indiquent que l'«organisation apprenante» est un concept fortement orienté sur la pratique, qui met l'accent sur des aspects tels que la valorisation de l'expérience, l'application systématique de pratiques de réflexion, l'encouragement des procédures d'auto-organisation et des attitudes culturelles, les impulsions actives de la direction pour «animer» et aider en matière d'apprentissage/désapprentissage. Une telle orientation semble être confirmée par un bref examen des pratiques de développement des compétences présentées dans les projets analysés.

Dans une logique plus appropriée à la dynamique de ce siècle, l'ensemble de la série d'études analysées jusqu'ici fournit d'importants indices plaidant moins pour la validation d'un modèle général de l'organisation apprenante – auquel de nombreux projets font actuellement référence – et plus pour une meilleure compréhension de la dimension organisationnelle de l'apprentissage, qui a une valeur stratégique au sein de l'économie apprenante.

Il est très fréquent que la dimension organisationnelle soit négligée ou mal comprise, non seulement dans l'enseignement et la formation, mais aussi, par exemple, dans l'économie de l'éducation. Lorsque les spécialistes des questions d'éducation et, d'une façon générale, les experts en éducation, parlent de l'économie de la connaissance, ou bien de l'économie de l'apprentissage et de la nécessité de l'apprentissage tout au long de la vie, ils tendent à oublier le fait simple mais capital que les connaissances et l'apprentissage (et les compétences) sont pour une bonne part générés au sein de la dynamique spécifique d'une organisation. Le sujet qui acquiert ou qui possède des connaissances est en premier lieu un sujet des relations organisationnelles, ou, en fin de compte, de l'organisation elle-même en tant que sujet pluriel. C'est l'organisation qui sans cesse crée des connaissances et requiert des individus qu'ils s'adaptent au rythme et supportent la charge de cette création.

Les connaissances et l'apprentissage sont non seulement des ressources très appréciées, mais aussi les piliers d'une nouvelle citoyenneté organisationnelle dont les principaux acteurs sont des travailleurs, des spécialistes, des cadres et des entrepreneurs, qui en permanence créent, utilisent et échangent des connaissances dans leur propre contexte spécifique d'activité.

Cette idée d'une citoyenneté organisationnelle est empruntée à différentes sources du courant de pensée organisationnel. Dans une appréhension globale, la notion de citoyenneté organisationnelle s'exprime par des comportements et performances constructifs et coopératifs qui ne sont ni prescrits ni contractuellement gratifiés par des systèmes formels de rémunération, mais interviennent librement au titre de l'aide mutuelle et de l'accomplissement des tâches dans les organisations. La citoyenneté organisationnelle apparaît ainsi rattachée à des caractéristiques telles que l'altruisme, la méticulosité, la sportivité, la vertu civique et la courtoisie (Organ, 1988).

Selon une démarche plus critique, la citoyenneté organisationnelle représente avant tout une pratique sociale, c'est-à-dire «un mode de vie suivi par des individus – à l'intérieur et à l'extérieur des organisations – qui ont en commun un contexte historique dans lequel ils contestent le sens de normes sociales ou juridiques et luttent pour définir une identité collective et individuelle» (Gherardi, 2000, p. 115; Gherardi, 2003). De ce point de vue, la citoyenneté organisationnelle apparaît comme une métaphore par laquelle il est possible d'appréhender différents aspects des cultures des organisations et de mettre en lumière différents paradoxes et ambiguïtés, y compris – en particulier dans l'approche de Gherardi – ceux qui concernent la participation des femmes à la vie de l'organisation, c'est-à-dire la citoyenneté homme-femme. La citoyenneté est ainsi postulée moins dans le sens «libéral et individualiste» courant (où la qualité de citoyen dans un pays démocratique est un droit statutaire acquis par la naissance ou obtenu par une procédure légale) que dans le sens «civique et républicain classique», qui implique la participation à la vie ci-

vique. «Dans le premier cas, les individus n'ont pas à faire quoi que ce soit pour devenir citoyens parce qu'ils le sont de plein droit, tandis que dans le second cas, les individus prouvent être citoyens par ce qu'ils font. L'action soutenue par une attitude d'esprit constitue, dans ce second cas, la citoyenneté, et elle maintient une communauté dont les membres assument la responsabilité conjointe de la continuité et de l'identité» (Gherardi, 2000, p. 116; Gherardi, 2003). On peut identifier dans cette dernière perspective dynamique différents modèles de citoyenneté organisationnelle, qui tous ont en commun l'idée que la citoyenneté est une question d'interprétation et de construction par le discours de notions au sein de communautés spécifiques de pratique.

Dans les études relatives à la gestion, le thème de la citoyenneté organisationnelle a récemment été développé en termes de citoyenneté de l'entreprise, perçue comme une évolution de la notion actuelle de citoyenneté – «un statut légal essentiellement passif n'impliquant qu'un minimum d'obligations civiques et misant sur une élite gouvernante distante et bien établie» – applicable à bien des titres aussi bien aux sociétés modernes qu'aux organisations (Manville & Ober, 2003, p. 48). La nouvelle acception de la citoyenneté, qui se réfère aux besoins en émergence dans les entreprises, est rattachée par Manville et Ober au concept grec classique de la *politeia*: un «système qui n'est pas imposé mais croît de manière organique à partir des besoins, des convictions et des actions des individus». La *politeia* ainsi comprise est «autant un esprit de gouvernance qu'un ensemble de règles ou de lois». Selon ce modèle – en nette concordance avec les fondements théoriques de l'«apprentissage organisationnel»⁽²⁾ – le fonctionnement d'une *politeia* organisationnelle est caractérisé par l'existence de «structures participatives», de «valeurs communes» et de «pratiques d'engagement».

Quand on considère les approches ainsi évoquées, l'hypothèse qui émerge – et qu'il reste à valider par de nouvelles initiatives de recherche – est que le «citoyen organisationnel/apprenant» dans notre économie apprenante mondialisée est le sujet d'une *politeia* multiple composée de différentes organisations et communautés de pratique, en rapport avec lesquelles un ensemble extrêmement complexe de compétences doit être acquis et développé en permanence. Un tel ensemble comprend des compétences techniques, sociales, discursives et éthiques qui ne peuvent être intégralement formalisées et sont difficiles à comprendre si on les transpose depuis leurs contextes spécifiques. La perspective de la citoyenneté organisationnelle peut ainsi soutenir des choix allant au-delà des optiques linéaires et fonctionnalistes de l'éducation (et de la gestion), qui demandent de rechercher des modèles d'interprétation plus complexes en concordance avec la nécessité de comprendre les nouvelles tendances

(²) «...les organisations sont des systèmes politiques. Elles sont politiques à la fois au sens ancien de la *polis* (c'est-à-dire qu'elles sont des gouvernements) et au sens plus contemporain de l'interaction d'intérêts opposés et de pouvoirs associés» (Argyris & Schön, 1978, p. 328).

des environnements de travail et les nouveaux modes de développement de l'apprentissage tout au long de la vie (Commission européenne, 2002).

Outre l'apprentissage tout au long de la vie, une telle perspective peut fournir un soutien conceptuel aux transformations qui interviennent dans ce contexte, même dans les systèmes d'éducation et de formation où les connexions entre expériences éducatives et expériences du travail devraient être de plus en plus favorisées. Ces connexions sont initialement développées dans l'un des projets de recherche analysés, intitulé *L'expérience du travail comme stratégie novatrice d'éducation et de formation*.

Le projet consacré à l'expérience du travail nous permet de comprendre les complexités des objectifs qui devraient être conçus non seulement pour les politiques de FEP, mais aussi pour les politiques d'enseignement général à l'intention des jeunes qui n'ont pas encore accédé à des situations de travail et ont donc besoin de cadres actualisés facilitant leur transition (Guile & Griffith, 2001). Le projet décrit cinq modèles différents d'enseignement et de formation, depuis le modèle traditionnel d'adaptation (fondé sur l'idée de «lancer» les jeunes dans des situations de travail) jusqu'au modèle plus récent de connectivité visant à favoriser les aptitudes cognitives et sociales pertinentes pour l'expérience du travail. Le modèle de connectivité inclut non seulement le développement «vertical» de capacités intellectuelles, mais aussi le développement «horizontal» lié à la maîtrise des processus de changement et à l'aptitude à développer de nouveaux concepts médiateurs pour répondre à l'impératif de travailler efficacement dans différents environnements organisationnels (Engestroem, 1995; Guile & Griffith, 2002). Il faut de nouveaux programmes cadres qui puissent développer dans un même temps les connaissances, les compétences et l'identité.

Conclusions

La majorité des études analysées montrent la vitalité des questions d'apprentissage dans l'organisation et, en même temps, toutes ses facettes que l'on ne saurait inscrire dans des catégories homogènes. Les différentes pratiques des entreprises (portant sur l'intégration des connaissances explicites et tacites, l'amélioration des processus de participation et la gestion des compétences) visent à développer des formes d'apprentissage organisationnel à différents niveaux.

Si la métaphore de l'organisation apprenante a perdu l'effet pionnier qu'elle avait naguère, elle peut toujours couvrir des phénomènes de première importance, pour les organisations tout comme pour les individus, au niveau de la valorisation de l'expérience, de l'application systématique de pratiques de réflexion, des procédures et attitudes d'auto-organisation. Ce n'en sont pas moins des clés d'interprétation nouvelles et plus riches qui devraient être fournies aux décideurs; ils devraient de plus en plus considérer la dimension organisationnelle complexe dans laquelle l'ap-

prentissage intervient dans une logique individuelle et transindividuelle (celle-ci étant encore insuffisamment développée dans les approches actuelles de l'apprentissage tout au long de la vie).

L'une de ces clés d'interprétation peut être localisée dans un concept actualisé de citoyenneté organisationnelle, considéré comme une pratique sociale active de participation et d'affirmation de l'identité dans l'action. Ce concept peut caractériser des comportements qui sont typiques de notre «modernité tardive» (Giddens, 1991) et souligne le caractère contextuel et émergent du travail, du savoir et de l'apprentissage dans les organisations.

La citoyenneté organisationnelle, dans cette perspective, ne fait pas référence à des modes statiques d'appartenance à telle ou telle organisation. Elle représente la nécessité du développement d'un apprentissage permanent (tout au long de la vie) fondé sur un positionnement actif des individus dans une pluralité d'organisations et de communautés de pratique, dont celles, par exemple, qui sous-tendent la création et la gestion de micro-entreprises et d'activités professionnelles indépendantes.

L'enseignement et la formation devraient de plus en plus prendre en compte ces exigences et s'engager dans des formes de développement tout au long de la vie, marquées non pas par le rôle central de l'institution éducative, mais par son interaction avec d'autres sujets éducatifs concernés, parmi lesquels les entreprises, les partenaires sociaux et les communautés locales. ■

Bibliographie

- Argyris, C.; Schön, D. A. *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading Mass: Addison-Wesley, 1978.
- Boreham, N. Work process knowledge in technological and organisational development. In Boreham, N.; Samurcay, R.; Fischer, N. (dir.). *Work process knowledge*. Londres: Routledge, 2002.
- Boreham, N.; Morgan, C. Cases of organisational learning in company U (United Kingdom). In: Fischer, M.; Röben, P. (dir.) *Ways of organisational learning in the chemical industry and their impact on vocational education and training*. A literature review. Brême: document non publié pour le projet «OrgLearn», 2001.
- Commission européenne. *FP 6 integrating programme. Priority 7: citizens and governance in a knowledge based society*. Disponible sur Internet: http://fp6.cordis.lu/citizens/call_details.cfm?CALL_ID=176 [consulté le 20.12.2005].
- Consoli, F.; Benadusi, L. L'emergere della metodologia delle competenze nel pensiero teorico e pratico manageriale. *Osservatorio ISFOL*, 1999, vol. 20 (5-6), p. 30-89.
- Engestroem, Y. *Training for change*. Londres: publications de l'OIT, 1995.

- Fischer M., Röben P. *Cases of organisational learning in European chemical companies: an empirical study*. ITB-Arbeitspapiere 35. Brême: rapport non publié, 2002.
- Fischer, M.; Röben, P. (dir.). *Ways of organisational learning in the chemical industry and their impact on vocational education and training: a literature review*. Brême: document non publié pour le projet «Org-Learn», 2001.
- Gavigan, J.; Ottitsch, M.; Mahroum, S. *Knowledge and learning: towards a learning Europe* (Eur 19034 En). Bruxelles: Commission européenne, 1999.
- Gherardi, S. Cittadinanza Organizzativa, cittadinanza di genere e discorsi civici dentro e fuori dalle organizzazioni. *Sociologia del Lavoro*, 2000, n° 80, p. 111-128.
- Gherardi, S. Gender citizenship in organizations. In: Jeffcut, P. (dir.) *The foundations of management knowledge*. Londres: Routledge, 2003.
- Gherardi, S.; Nicolini, D. The organizational learning of safety in communities of practice. *Journal of Management Inquiry*, 2000, vol. 9, n° 1, p. 7-18.
- Giddens, A. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Londres: Polity, 1991.
- Guile, D.; Griffith, T. *Learning through work experience*. Université de Londres: document non publié, 2002.
- Kruse, W. On the necessity of labour process knowledge. In: Schweitzer, J. (dir.) *Training for a human future*. Bâle: Weinheim, 1986.
- Lawson, C.; Lorenz, E. Collective learning and knowledge development in the evolution of regional clusters of high technology SMEs in Europe. *Regional studies*, 1999, vol. 33, n° 4, p. 305-317.
- Lazarcic, N.; Lorenz, E. (dir.). *The economics of trust and learning*. Londres: Elgar, 1997.
- Lundvall, B.-A.; Borrás, S. *The globalising learning economy: implications for innovation policy*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1999.
- Manville, B.; Ober, J. Beyond empowerment: building a company of citizens. *Harvard Business Review*, janvier 2003, p. 48-53.
- Nonaka, J.; Takeuchi, H. *The knowledge creating company*. New York: Oxford Press, 1995.
- OCDE-CERI, *Education policy analysis*. Paris: publications de l'OCDE, 2001.
- Organ, D.W. *Organizational citizenship behavior: the good soldier syndrome*. Lexington: Lexington Books, 1988.
- Pauwels, F.; Van Ruyseveldt, J. Cases of organisational learning in the company B (Belgium). In: Fischer, M.; Röben, P. *Cases of organisational learning in European chemical companies: an empirical study*. ITB-Arbeitspapiere 35. Brême: rapport non publié, 2002.

- Rabardel, P.; Duvenci-Langa, S. Technological change and the construction of competence. In: Boreham, N.; Samurcay, R.; Fischer, N. (dir.) *Work process knowledge*. Londres: Routledge, 2002.
- Rogalski J.; Plat, M.; Antolin-Glenn, P. Training for collective competence in rare and unpredictable situations. In: Boreham, N.; Samurcay, R.; Fischer, N. (dir.) *Work process knowledge*. Londres: Routledge, 2002.
- Sauquet, A. (dir.) Small business training and competitiveness: building case studies in different European cultural contexts, TSER project. Disponible sur Internet: http://improving-ser.jrc.it/default/show.gx?Object.object_id=TSER——0000000000000387&_app.page=show-TSR.html [consulté le 20.12.2005].
- Schön, D.A. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- Senge, P.M. *The fifth discipline: the art and practice of the practice of the learning organisation*. New York: Doubleday Currency, 1990.
- Svensson, L. et al. *Learning environments of knowledge intensive company units in five European countries*. Rapport final, 2002.
- Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Wenger, E.; McDermott, R.; Snyder W. *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

ANNEXE

Tableau 1. **Projets des 4^e et 5^e programmes cadres traitant des connaissances, de l'apprentissage et des compétences**

Thème	Acronyme(*)	Coordination	Type	Partenaires
Connaissance du processus de travail dans le développement technologique et organisationnel	Whole	UK	Réseau thématique	BE, DK, DE, ES, FR, IT, PT, FI, SE, UK
Modes d'apprentissage organisationnel dans l'industrie chimique et leur impact sur la formation et l'enseignement professionnels	OrgLearn*	DE	Projet de recherche	BE, DE, IT, UK
Le rôle du DRH dans les organisations pour l'instauration de possibilités d'apprentissage tout au long de la vie: concepts et pratiques dans sept pays d'Europe	DRH y LLL*	NL	Projet de recherche	BE, FR, EL, IT, NL, FI, UK
Innovations dans les secteurs de la société de l'information – implications pour le travail, la compétence et les perspectives des femmes dans les entreprises européennes	Servemploi	IE	Projet de recherche	DK, DE, ES, IT, SE
Formation et apprentissage dans l'entreprise, environnements d'apprentissage d'unités d'entreprises à forte intensité de savoir dans cinq pays européens	Latio	SE	Projet de recherche	DK, IE, NL, SE, UK
Coordination des compétences et des connaissances dans l'industrie automobile	CoKeas	FR	Projet de recherche	DE, ES, FR, IT, NL, UK
Développement d'un modèle d'organisation apprenante dans des groupes de PME européenne	Delos	IT	Projet de recherche	ES, IT, NL, AT, UK
Formation et compétitivité dans les petites entreprises: construction d'études de cas dans différents contextes culturels européens	SMEs-training	ES	Projet de recherche	ES, IT, NO, AT
L'expérience du travail comme stratégie novatrice d'éducation et de formation pour le XXI ^e siècle	Expérience du travail*	UK	Réseau thématique	DK, ES, IE, HU, SE, UK
Forum de recherche européenne sur la formation et l'enseignement professionnels (sous-groupe «l'organisation apprenante»)	Fervet/Lo*	DE	Réseau thématique	DE, EL, ES, IT, NL PT, FI, UK

(*) Acronymes attribués ici pour faciliter les citations. Les autres acronymes sont les acronymes originaux.

Tableau 2. **Secteurs concernés**

Whole	Services financiers, services de santé, services de distribution d'électricité, industrie chimique, industrie automobile, machines-outils, habillement
OrgLearn	Production chimique
Hrd & LII	Assurance, météorologie, services financiers, vente au détail (hypermarché), hôtellerie et tourisme, services de conseil, services postaux, nettoyage, transport routier, fabrication d'électroménager, industrie chimique, dispositifs électroniques de vente, agro-alimentaire, cosmétique, moteurs d'avions, machines à papier, bâtiment, métaux, brasserie, produits et services de TIC, télécommunications, fabrication de systèmes code-barres, extraction et production de minerai
Servemploi	Services financiers, vente au détail
Latio	Télécommunications, produits et services de TIC, bâtiment, transport aérien, services de distribution d'électricité, industrie chimique, industrie pharmaceutique, métaux, brasserie, plantes ornementales
CoKeas	Automobile
Delos	Machines-outils, équipementier automobile, jouets, matériaux et métaux, biomédecine, dépositaire presse
Smes-training	Services de conseil, services de nettoyage, services de santé, fabrication d'électroménager, production chimique, machines-outils, industrie agro-alimentaire, matériaux et métaux, fabrication de machines à papier, biomédecine, brasserie, produits et services de TIC, télécommunications, extraction et production de minerai, production viticole

Tableau 3. **Études de cas dans les projets de recherche**

OrgLearn	Pratiques d'apprentissage dans 15 usines de 4 grandes entreprises
DRH & LLL	Politiques de DRH dans 28 grandes entreprises
Servemploi	Politiques relatives à l'emploi et aux compétences dans 30 grandes entreprises
Latio	Environnements d'apprentissage dans 22 grandes entreprises
Delos	Processus d'apprentissage dans 12 groupes de PME
SME Training	Politiques de formation dans 22 PME



Ivan Svetlik / Branko Ilič (eds)

HRM's Contribution to Hard Work

A comparative analysis of human resource management

Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, 2006. 429 pp., num. tables and graphs
ISBN 3-03910-816-6 / US-ISBN 0-8204-8030-4 pb.

sFr. 99.- / €* 68.50 / €** 64.- / £ 44.80 / US-\$ 76.95

The book seeks answers to the question: how has Human Resource Management contributed and how could it have contributed to the development of organisations and economy? Based on theories and literature review each contribution compares HRM practices of several thousand European middle and large organisations, with a special focus on Slovenia, one of the new EU member states, which has successfully managed its transition to market economy. The analyses reveal how strategic the role of HRM in organisations is, how it balances between hard and smart work and between more or less friendly forms of work and employment flexibility. Critical observations of traditional managerial practices, including autocratic and non-participative leadership, which have impacts not only on the organisations but also on wider society, are made. The position of youth is particularly accentuated. Clear differences in these respects have been observed in the wider European area. Recommendations for managers on how their organisations and HRM should be shaped on the way to the knowledge economy are elaborated.

Contents: Ivan Svetlik/Branko Ilič: Foreword – Ivan Svetlik: Introduction: Cracks in the Success Story – Mirosljub Ignjatović/Ivan Svetlik: HRM of Low Intensity – Dana Mesner Andolšek/Janez Štebe: The HRM Function and Line Management in European Organisations; How Far has Devolution Gone? – Anton Kramberger/Branko Ilič/Andrej Kohont: Strategically-Oriented Management, Organisational Growth and Effectiveness: A Cross-Country Comparison – Miroslav Stanojević: Mobilising Human Resources to Improve Work Intensity – Matej Makarovič: Social Capital in Slovenian Organisations: The Missing Resource – Jana Nadoh/Klement Podnar: Unsuccessful Superior-Subordinate Communication - A Slovenian Problem – Branko Ilič: Stimulating Innovation with Monetary and Non-Monetary Rewards – Anja Kopač/Martina Trbanc: Extensive but less Development-Oriented Training – Aleksandra Kanjuo Mrčela/Mirosljub Ignjatović: Unfriendly Flexibilisation of Work and Employment - The Need for Flexicurity – Nevenka Černigoj Sadar: Work-Family Arrangements in Organisations – Andrej Kohont: Shallow Policy without an HRM Strategy in the Government Administration.

The Editors: Ivan Svetlik is professor of HRM, labour market and employment policy at Ljubljana University. He chairs the Organisations and Human Resources Research Centre, which is a member of a world wide CRANET network for HRM research. His research is particularly focused on employment, knowledge, education and training.

Branko Ilič is a teaching assistant in the field of socio-economics at Ljubljana University. He is a member of the Organisations and Human Resources Research Centre. His research field embraces personnel education, intellectual capital, innovation and knowledge management.

Our prices are recommended sales prices and do not include postage and handling. Prices are subject to change without notice. We allow a 5% discount for library orders. * includes VAT – only valid for Germany and Austria ** does not include VAT

Peter Lang AG · International Academic Publishers
Moosstrasse 1 · P. O. Box 350
CH-2542 Pieterlen / Switzerland

Tel.: ++41(0)32 376 17 17 · Fax: ++41(0)32 376 17 27
e-mail: info@peterlang.com
Website: www.peterlang.com

I order

copy:

Ivan Svetlik / Branko Ilič (eds): HRM's Contribution ...
ISBN 3-03910-816-6 / US-ISBN 0-8204-8030-4 pb.

sFr. 99.- / €* 68.50 / €** 64.- / £ 44.80 / US-\$ 76.95

Name

Address

Date / Signature

Invoice Eurocard/MasterCard VISA
Card No. Exp. Date

Signature

Peter Lang AG
International Academic Publishers
Moosstrasse 1
P. O. Box 350
CH-2542 Pieterlen
Switzerland

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

Entrepreneurship: a catalyst for urban regeneration

(L'entrepreneuriat, un catalyseur de la régénération urbaine)

Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE

Paris: OCDE, 2005 – 339 p.

(Développement économique et création d'emplois locaux)

Cet ouvrage prend appui sur les actes de la conférence sur l'entrepreneuriat et le développement économique dans les zones urbaines défavorisées (7-8 octobre 2003, Rome), qui était organisé par le programme LEED de l'OCDE en coopération avec l'UE, la municipalité de Rome et *Risorse per Roma*. Il présente une «boîte à outils» pour le développement de l'entrepreneuriat dans ce qui apparaît souvent comme l'environnement le plus hostile au développement économique de nos villes. Il montre comment l'entrepreneuriat peut prospérer, à condition d'être stimulé par des mesures appropriées.

L'évaluation formative: pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires

Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE

Paris: OCDE, 2004 – 467 p.

(Éducation et compétences)

Cette étude présente huit études de cas recueillies dans des écoles secondaires, ainsi qu'une analyse des publications internationales et des politiques relatives à l'évaluation formative – les évaluations fréquentes des progrès des élèves dans le but de diagnostiquer les besoins d'apprentissage et d'organiser les formations en conséquence. Elle examine les avantages de l'évaluation formative et les obstacles à cette pratique, les cadres et implications politiques et l'évaluation formative dans la pratique. Des travaux de recherche ont montré que les bénéfices de l'évaluation formative en termes de performance sont élevés. Pourtant, cette méthode n'est pas systématiquement appliquée. Cette étude plaide en faveur de l'évaluation formative et montre comment elle peut être mise en pratique.

Résoudre des problèmes, un atout pour réussir: premières évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003

Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE

Paris: OCDE, 2005 – 159 p.

ISBN 92-64-00642-7

Cet ouvrage examine les résultats du volet de l'enquête PISA 2003 consacré aux compétences en résolution de problèmes. L'étude, qui couvre 40 pays, donne, pour la première fois, une évaluation directe des compétences transdisciplinaires utiles dans la vie. Elle se penche sur la capacité des élèves à comprendre des problèmes situés dans différents contextes, à identifier les informations ou les contraintes pertinentes, à représenter des alternatives possibles ou des processus de résolution de problèmes, à sélectionner des stratégies de résolution, à résoudre des problèmes et à communiquer la solution. Elle examine la manière dont les pays peuvent relever leur niveau de performance dans ce domaine de compétence et ce que les pays dont le niveau de performance est plus faible peuvent apprendre des pays en tête du classement. Elle présente également quelques-uns des facteurs liés au développement des compétences en résolution de problèmes, leurs interactions et leurs implications pour la politique. Elle donne, pour terminer, un aperçu des pays qui ont à la fois un haut niveau de performance et un degré élevé d'égalité des chances dans l'éducation.

Research and innovation in vocational education and training: a European discussion / Elly de Bruijn, Westerhuis, Anneke

(Recherche et innovation dans la formation et l'enseignement professionnels: une discussion européenne)

Bois-le-Duc: CINOP, 2005 – 54 p.

ISBN 90-5003-446-2

Les innovations dans la pratique éducative sont depuis toujours un thème privilégié de la recherche pédagogique. Même si l'on est aujourd'hui très sceptique quant à l'impact concret de la recherche en éducation sur l'innovation dans la pratique éducative, nul ne conteste qu'elles devraient être reliées. Les relations traditionnelles entre, d'une part, les experts et les chercheurs, qui élaborent de nouveaux concepts, et, d'autre part, les écoles et les enseignants, qui les transposent dans la pratique, sont toutefois sous pression, et il est urgent de leur donner une nouvelle perspective. Cette publication présente les communications à une table ronde organisée sur ce thème à la conférence européenne annuelle sur la recherche en éducation, qui a eu lieu en septembre 2004 à l'université de Crète dans le cadre du réseau VETNET (*Network on Vocational Education and Training Research*, Réseau sur la recherche en enseignement et formation professionnels).

Union européenne: politiques, programmes, participants

Classification for learning activities – CLA: draft manual.

(Classification des activités de formation, projet de manuel)

Office statistique des Communautés européennes – EUROSTAT

Bruxelles: Eurostat, 2005 – 38 p.

La nécessité pour les responsables politiques de disposer de statistiques sur la participation des individus aux activités de formation tout au long de la vie a généré le besoin d'outils de mesure appropriés. La classification des activités de formation (*Classification of Learning Activities* [CLA]) est l'un de ces outils requis pour établir des statistiques sur les principaux aspects de la formation tout au long de la vie. Cette classification couvrira toutes les offres et filières d'enseignement/apprentissage. Elle doit être universelle par nature et applicable à tous les pays, quels que soient leur niveau de développement et leur système d'enseignement et de formation.

<http://forum.europa.eu.int/>

E-learning in continuing vocational training, particularly at the workplace, with emphasis on small and medium enterprises.

(*E-learning* dans la formation professionnelle continue, en particulier sur le lieu de travail, notamment dans les petites et moyennes entreprises)

Commission européenne. Direction générale Éducation et culture

Bruxelles: Commission européenne, 2005 – 112 p. + annexes

En septembre 2003, le lot n° 3, l'*e-learning* dans la formation professionnelle continue, en particulier sur le lieu de travail, notamment dans les petites et moyennes entreprises, a été attribué à Unisys et son partenaire EuroPACE. Ce lot fait partie des trois études de l'appel à propositions ouvert (DG EAC 21/02), lancé à la fin de 2002. Conformément au plan d'action *e-learning* adopté par la Commission européenne le 28 mars 2001, ces études visent à promouvoir l'utilisation des méthodes et des ressources du *e-learning* dans la formation tout au long et tout au large de la vie en fournissant des informations à jour et fiables sur la situation en Europe en ce qui concerne les aspects essentiels suivants: derniers développements de l'industrie et du marché du *e-learning* en Europe; utilisation des TIC par les apprenants et les enseignants dans la formation et l'enseignement professionnels initiaux; utilisation du *e-learning* dans la formation professionnelle continue, en particulier sur le lieu de travail, notamment dans les petites et moyennes entreprises (PME). Annexe A – questionnaires; annexe B – documents; annexe C – contacts; annexe D – enquête Inter-

net auprès des PME; annexe E – études de cas; annexe F – cadre de l'étude; annexe G – remarques sur les ateliers.

http://europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/doc/studies/vocational_educ_en.pdf

Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe (2004/2005): évolutions nationales dans le cadre du processus de Bologne

Bruxelles: Eurydice, 2005 – 234 p.

Cette publication, qui a été préparée pour la réunion des ministres de l'enseignement supérieur à Bergen en mai 2005, rend compte de l'évolution de l'organisation de l'enseignement supérieur dans les 40 pays signataires de la déclaration de Bologne. Elle évalue les progrès accomplis vers la réalisation de chacun des objectifs suivants du processus de Bologne: adoption d'une structure en deux cycles (*Bachelor/Master*), intégration de programmes de doctorat en tant que troisième cycle, mise en place du système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS), mise en œuvre du supplément au diplôme et institution d'un système d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur. Un aperçu comparatif précède les descriptions successives de chaque pays. Chaque description est accompagnée d'un diagramme illustrant la structure de l'enseignement supérieur dans le pays en 2004/2005, avec les principales filières, les conditions d'accès aux niveaux CITE 5 et 6, et la durée des différents cursus.

<http://www.eurydice.org/Documents/FocHE2005/en/Frame>

http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/fr/frameset_analysis.html

From polarisation to partnership: time for change: conference summary

(De la polarisation au partenariat: il est temps de changer – résumé d'une conférence)

Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail – EFILWC

Comité économique et social européen – CESE

Luxembourg: EUR-OP, 2004 – 44 p.

ISBN 92-897-0254-0

La Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail et le Comité économique et social européen ont organisé conjointement une grande conférence sur «Le changement industriel en Europe: situation actuelle, perspectives, responsabilités». Cette conférence a

exploré les perspectives de maîtrise du changement dans un contexte où tout évolue rapidement et elle s'est penchée sur le débat autour d'une coopération plus étroite entre les partenaires sociaux.

<http://www.eurofound.eu.int/publications/files/EF0444EN.pdf>

**Quality assurance in VET: building sustainable cooperation:
discussion paper for the DGVT meeting of 18-19 April 2005**

(Assurance qualité dans la FEP: mettre en place une coopération durable: document de discussion pour la réunion des DGFP, 18-19 avril 2005)
Commission européenne. Direction générale Éducation et culture
Bruxelles: Commission européenne, 2005 – 7 p.

Ce document vise à souligner la nécessité de développer une base cohérente, structurée et durable pour l'assurance qualité (AQ) dans la FEP dans et entre les États membres. Il prend appui à cette fin sur les acquis de la coopération européenne dans ce domaine. Cette base est cruciale pour accroître et pérenniser la visibilité et la cohérence des initiatives d'assurance qualité dans et entre les États membres de l'Union européenne.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2005_0048_en.pdf

**La transparence des qualifications: un processus européen:
un enjeu pour la citoyenneté et la cohésion sociale /**

Simone Barthel [et al.]

European Network of Education Councils Brussels: European Network of Education Councils, 2005 – 205 p.

Cette publication est le résultat des conférences organisées par l'EUNEC à Riga et Bruxelles avec le soutien du programme Leonardo da Vinci. Elle donne un aperçu des développements récents en Europe sur le thème de la transparence des qualifications et elle analyse leur impact sur la citoyenneté et la cohésion sociale européennes. Son but est d'aider les responsables politiques, les enseignants, les formateurs, les partenaires sociaux et les citoyens à comprendre l'évolution de la politique éducative européenne.

<http://www.vlor.be/bestanden/eunec/Léonardo%20livre%20FR.pdf>

États membres

BE Évaluation interne et évaluation externe: concurrence ou complémentarité? / Bonami, M.

Université catholique de Louvain – UCL
Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation – GIRSEF
Louvain-la-Neuve: GIRSEF, 2005 – 20 p.

Cette publication est une description commentée des évaluations internes et externes dans la communauté francophone de Belgique.

http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/038cahier.pdf

DE Die Reform der beruflichen Bildung: Berufsbildungsreformgesetz 2005

(La réforme de la formation professionnelle: la loi de 2005)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
(Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche)
Bonn: BMBF, 2005 – 56 p.

La loi sur la formation professionnelle (*Berufsbildungsgesetz*, BBiG) a été entièrement actualisée et elle est entrée en vigueur le 1^{er} avril 2005. Cette brochure comprend aussi le texte de la loi de 1969 sur la formation professionnelle et de la loi de 1981 sur la promotion de la formation professionnelle.

http://www.bmbf.de/pub/die_reform_beruflichen_bildung.pdf

DE Internationalization of higher education: foreign students in Germany: German students abroad: results of the 17th social survey of the Deutsches Studentenwerk (DSW) conducted by HIS Hochschul-Informationssystem

(Internationalisation de l'enseignement supérieur: étudiants étrangers en Allemagne, étudiants allemands à l'étranger: résultats de la 17^e enquête sociale du *Deutsches Studentenwerk* [DSW] réalisée par HIS *Hochschul-Informationssystem*)

17^e éd.
Bonn: BMBF, 2005 – 90 p.

Cette enquête fournit des informations sur la mobilité des étudiants (étudiants allemands à l'étranger et étudiants étrangers en Allemagne).

DE **Berufliche Bildung - Europas Zukunft: Europäische Bildungspolitik im Kontext nationaler Interessen / Gerhard Lange**

(Formation professionnelle – L'avenir de l'Europe: la politique éducative européenne dans le contexte des intérêts nationaux)

Die berufsbildende Schule, 2005, vol. 57, n° 3/4, p. 76-79.

Wolfenbüttel: Heckners Verlag, 2005

ISSN 0005-951X

Cet article décrit le développement de la politique d'enseignement et de formation en Europe depuis le début des années 1990 et explique les objectifs de cette politique et les initiatives de l'UE, souvent appelées «initiative de Bruges», «déclaration de Copenhague» et «résolution de Lisbonne». Il se termine par un examen de lignes directrices importantes, telles que le Cadre européen des qualifications, l'Europass et le système européen de transfert d'unités capitalisables pour la formation et l'enseignement professionnels ECVET.

EL **Βιομηχανική κληρονομιά της Θεσσαλονίκης: από τον 19ο αιώνα μέχρι τα μέσα του 20ού / Παναγιώτης Ι. Γεωργούλης**

(Héritage industriel de Thessalonique: du 19^e siècle au milieu du 20^e)

Thessalonique: SBBE, 2005 – 150 p.

ISBN 960-88720-0-6

Ce livre est publié à l'occasion du 90^e anniversaire de la création de l'association de l'industrie de la Grèce du Nord. Il est dédié à ceux qui ont osé et eu le courage de créer une entreprise dans une région de la Grèce chargée d'histoire et qui se distingue par son caractère multiculturel.

ES **Cuaderno informativo de orientación académica y profesional: 2005 / Francisco Sánchez García, Andrés Negro Moncayo, Julia Sánchez Núñez**

(Cahier d'information sur l'orientation dans l'enseignement général et professionnel)

Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2005 – 272 p.

ISBN 84-451-2728-4

Cette publication est la version augmentée et actualisée de la brochure d'information sur l'orientation scolaire et professionnelle. Elle informe sur les différents enseignements accessibles à la fin de l'enseignement secondaire obligatoire (ESO), ainsi que sur les différentes filières de formation conduisant à un diplôme après l'enseignement secondaire obligatoire, sur l'enseignement post-obligatoire (deuxième cycle de l'enseignement secondaire, formation pro-

fessionnelle spécifique), sur les programmes de garantie sociale, sur les programmes d'enseignement spéciaux, ainsi que sur la formation continue et l'éducation des adultes. La seconde partie est consacrée au réseau de centres de formation faisant partie de la communauté autonome de Madrid ou soutenus par elle. Ce guide est complété par des annexes, avec une liste des cycles de formation supérieure, des programmes universitaires, des centres d'emploi et de formation continue et des centres de formation rattachés au conseil des affaires sociales.

ES Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social / Mariangeles Molpeceres Pastor

(Identités et formation pour l'emploi en marge du système éducatif: scénarios contradictoires dans les programmes de garantie sociale)

Montevideo: CINTERFOR, 2004 – 299 p.

(Herramientas para la transformación; 24)

ISBN 92-9088-167-4

Cette publication présente une première compilation de travaux résultant d'un projet de recherche de trois ans intitulé «la construction de l'identité des travailleurs dans les programmes de garantie sociale. L'incidence de la transformation du secteur éducatif sur les processus d'enseignement professionnel».

FR De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie: dossier / Jean-Claude Forquin [et al.]

Savoirs – *Revue internationale de recherche sur la formation et l'éducation des adultes*, janvier 2005, n° 6, p. 11-77

Paris: L'Harmattan, 2005.

ISBN 2-7475-7752-X

Ce numéro aborde le concept d'éducation permanente et la façon dont il s'est imposé dans le contexte international (*lifelong education*) puis français pour élargir la notion d'éducation des adultes. Avec la loi de 1971, mais aussi dans des contraintes socio-économiques, l'éducation permanente s'est recentrée sur sa dimension fonctionnelle et professionnelle. Quand la notion de formation professionnelle tout au long de la vie supplante celle d'éducation permanente, comment expliquer ce glissement? Alors que la formation des adultes semble se centrer sur la sécurisation des trajectoires professionnelles, comment réduire les inégalités par la formation? Les contributions suivantes sont réunies dans ce dossier: l'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960,

par Jean-Claude Forquin; l'éducation permanente en quête de reconnaissance, par Paul Santelmann; éducation permanente ou apprenance universelle, par Hubert Bouchet; les ou la raison(s) d'un échec, par Marc Dennerly; une illusion d'optique continue de détourner le sens de la notion de formation, par Pierre Dominicé; quitter l'autoroute pour reprendre des chemins escarpés, par Paul Santelmann.

FR **L'apprenance: vers un nouveau rapport au savoir /
Philippe Carré**

Paris: Dunod, 2005 – 224 p.
(Psycho Sup)
ISBN 2-10-048905-4

L'apprenance tend à se substituer au terme "d'apprentissage" et désigne l'acte d'apprendre envisagé dans sa dynamique et ses composants. Cet ouvrage propose un inventaire détaillé de ce concept "fédérateur" pour répondre aux questions: pourquoi, comment et où apprendre.

FR **Lorsque le processus d'insertion professionnelle paraît
grippé / Virginie Mora**

Bref, CEREQ, mars 2004, n° 206, p. 1-4.
Marseille: CEREQ, 2004
ISSN 0758-1858

Si le problème du chômage des moins de 25 ans est endémique, on ne se fait pas toujours une image claire de ces jeunes qui, après leur sortie du système scolaire, restent aux marges du marché du travail. Ils sont en fait aussi nombreux à avoir atteint le niveau du baccalauréat qu'à être sans qualification. Leurs débuts très difficiles dans la vie active sont marqués par plusieurs années pratiquement vierges de toute expérience professionnelle. Cela n'oblitére pas pour autant toute perspective d'insertion ultérieure.

<http://www.cereq.fr/pdf/b206.pdf>

LT **Education in Lithuania**
(Éducation en Lituanie)

Svietimo ir mokslo ministerija [Ministère de l'éducation et des sciences]
Vilnius: Svetimo aprupinimo centras, 2004 – 24 p.
ISBN 9986-03-559-7

Cet ouvrage présente le système éducatif de la Lituanie, les principaux textes le réglementant, sa structure administrative, le système de financement, les programmes de modernisation de l'enseignement, l'état d'avancement de la réalisation des objectifs fixés pour le système éducatif européen d'ici à 2010, ainsi que des informations importantes sur la Lituanie et les principales statistiques sur l'éducation.

http://www.smm.lt/en/docs/Education_LT2004.pdf

NL How much does education matter and why? The effects of education on socio-economic outcomes / Rolf van der Velden, Maarten Wolbers

(Quelle est l'importance de l'éducation, et pourquoi? Les effets socio-économiques de l'éducation)

Maastricht: ROA, 2004 – 30 p.

ISBN 90-5321-390-2

Cet article analyse les effets généraux (mesurés et non mesurés) de l'éducation sur différents paramètres socio-économiques. L'analyse montre que les modèles de régression classiques sous-estiment systématiquement les effets de l'éducation. Ces effets sont décomposés en trois sources de variation: les cursus, les écoles et la structure de la population scolaire. Il ne semble pas que les écoles aient un impact important. Les effets de l'éducation proviennent en grande partie de la sélection différentielle des élèves par cursus. Il y a toutefois une différence notable entre les bénéfices sociaux et économiques. Outre le niveau éducatif, la sélectivité et la spécificité des cursus ont également une incidence sur le marché de l'emploi.

<http://edata.ub.unimaas.nl/www-edocs/loader/file.asp?id=896>

NL Presidency conclusions on the quality of mobility: presidency conclusions on Citizenship education as part of the 'Lisbon agenda'

(Conclusions de la Présidence sur la qualité de la mobilité: conclusions sur l'éducation à la citoyenneté comme élément de l'«agenda de Lisbonne»)

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen – OCW

(Ministère de l'éducation, de la culture et de la science)

La Haye: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2004 – 5 p.

Conclusions de la réunion de l'UE sur la mobilité et la citoyenneté dans l'éducation européenne, qui s'est tenue les 12 et 13 juillet 2004 sous la Présidence néerlandaise.

http://eu2004.minocw.nl/docs/nl/presidency_conclusions_rotterdam.pdf

NL Werkprogramma Onderwijsraad 2005

La Haye: Onderwijsraad, 2004 – 27 p.
ISBN 90-77293-26-4

Rapport d'activité annuel du conseil de l'éducation pour 2004. Le conseil formule chaque année des recommandations pour son propre programme. Cette publication comprend également un bilan du mandat 2001-2004 du conseil et classe les recommandations de 2004 en quatre thèmes: (1) marché, État et société, (2) société de la connaissance, (3) développement des écoles et formation continue des enseignants, (4) groupes spéciaux.

http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/website_werkprogramma_2005.pdf

AT Gewinnbringende Lehrlingsausbildung / Kräftner, Florian

(L'apprentissage, ça rapporte)

In: *Arbeit & Wirtschaft*, n° 1 (2005), p. 34-35

Vienne: Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2005

Cet article commence par une présentation de l'ouvrage *Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe* (coût et utilité de l'apprentissage du point de vue des entreprises suisses). Il ressort de cette présentation que – malgré son coût élevé – la formation par apprentissage rapporte déjà pendant la période d'apprentissage pour près des deux tiers des entreprises suisses. L'auteur examine donc si ces résultats s'appliquent aussi à l'Autriche.

SK Education in the Slovak Republic: a brief overview

(L'enseignement en République slovaque: tour d'horizon)

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky [Ministère de l'éducation de la République slovaque] – MS SR [MoE SR]

Bratislava: MS SR, 2005 – 26 p.

Cette plaquette donne un bref aperçu du système éducatif slovaque après les réformes récentes de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. La réforme des écoles dites régionales (en général des écoles primaires) a débuté par une transformation de l'administration visant à une nouvelle répartition des responsabilités entre l'État et les pouvoirs locaux, ainsi que par une réforme du système de financement des écoles régionales. Pour l'enseignement supérieur, une nouvelle loi adoptée en 2002 modifie le statut des établissements, qui ne sont plus désormais des institutions financées sur le budget de l'État, mais des établissements publics à but non lucratif. Les étapes suivantes de la transformation du système éducatif consisteront à réformer le contenu des programmes des écoles régionales,

à développer le système de soutien social aux élèves et à instituer des droits d'inscription dans l'enseignement supérieur. La plaquette comprend trois parties. La première décrit l'organisation et la structure du système éducatif slovaque. La deuxième porte sur la transformation de l'administration de l'éducation par la législation récente. La troisième présente les changements récents dans le financement du système éducatif.

FI The Implications of using skills tests as basis for a national evaluation system in Finland: outcomes from a pilot evaluation in 2002-2003 in Finland / Mari Rökköläinen and Kathryn Ecclestone.

(Les implications de l'utilisation de tests de compétence comme base d'un système national d'évaluation en Finlande: résultats d'une évaluation pilote en 2002/2003)

Helsinki: Finnish National Board of Education, 2005 – 87 p.

(Evaluation; 1/2005)

ISBN 952-13-2366-3

À l'avenir, les cursus de qualification professionnelle initiale comporteront une évaluation des compétences basée sur des tests justifiant que les élèves ont atteint les objectifs fixés. Parallèlement sont développés un système national d'évaluation des résultats de l'apprentissage, ainsi qu'un ensemble de pratiques d'évaluation de l'élève, qui devront être utilisés par les prestataires d'enseignement et de formation. Dans l'évaluation pilote présentée ici, on a testé un modèle 1) qui intégrait l'évaluation des résultats de l'apprentissage à l'échelon national et l'évaluation de l'élève au moyen de tests de compétence et 2) dans lequel les tests de compétence organisés par les établissements étaient directement utilisés comme données d'évaluation. Ce compte rendu décrit les travaux à la base de ce modèle, les concepts de l'évaluation, les enjeux ressortant de l'expérience pilote et les résultats finals. Le modèle d'évaluation des résultats de l'apprentissage sera développé à partir de l'évaluation pilote et un plan sera établi pour l'extraction de données pour l'évaluation nationale des résultats des tests de compétence. Ce rapport s'adresse aux spécialistes en éducation finlandais et à toutes les personnes intéressées par le système finlandais de FEP et d'évaluation.

UK Key skills and the role of the tutor

(Compétences clés et le rôle du tuteur)

Learning and Skills Development Agency – LSDA

Londres: LSDA, 2004 – 37 p.

(Good Practice Guide [guide de bonnes pratiques])

Cette publication propose des conseils sur les possibilités de consolider et renforcer les compétences à l'aide de systèmes de tutorat dans les établissements scolaires et supérieurs. Elle examine le rôle attribué au tuteur personnel pour consolider et dispenser les compétences clés et analyse la manière dont un programme de tutorat efficace peut soutenir la gestion des compétences clés.

UK The Returns to apprenticeship training / Steven McIntosh

(Les bénéfices de la formation par apprentissage)

London School of Economics and Political Science – LSE

Centre for Economic Performance – CEP

Londres: LSE, 2004 – 30 p.

(CEP Discussion Paper; 622) (document de discussion du CEP, 622)

ISBN 0-7530-1724-5

À partir des données récentes de l'enquête sur les forces de travail au Royaume-Uni, l'auteur estime le gain moyen, en termes de salaire, pour les personnes qui ont mené à bien une formation par apprentissage. Il ressort de cette estimation que le salaire est supérieur d'environ 5 % à 7 % au salaire habituel pour les hommes et qu'il n'y a aucune différence par rapport au salaire habituel pour les femmes. Dans une analyse plus approfondie, les résultats sont ventilés par groupe d'âge, par qualification obtenue, par niveau de qualification antérieur le plus élevé et par secteur industriel. Une conclusion essentielle tirée de cette analyse est qu'il est important d'acquérir dans le cadre de l'apprentissage une qualification de niveau 3 ou plus.

<http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp0622.pdf>

Derniers numéros en français

N° 34/2005

Recherche

- Promouvoir la compréhension mutuelle en matière d'éducation en Europe. Les visites d'étude et la contribution de l'éducation comparée (Dimitris Mattheou)
- De l'importance de la formation professionnelle pour les jeunes adultes sur le marché du travail (Åsa Murray et Anders Skarlind)
- Perspective éducative sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur (Mariana Gaio Alves)
- La transmission efficace des compétences via Internet: exemple pratique (Marjolein C. J. Caniëls)
- La dimension existentielle de l'orientation scolaire et professionnelle - quand l'orientation devient une pratique philosophique (Finn Thorbjørn Hansen)
- Formation et organisation du travail: essai de recherche-action dans une entreprise de commerce et de distribution (Alda Bernardes et Albino Lopes)

N° 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 Tribuy)

Recherche

- Itinéraires de formation et aspirations familiales en France, une approche sur données de panel (Saïd Hanchane et Éric Verdier)

ReferNet – Réseau européen de référence et d'expertise

Cedefop

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

A PO Box 22427,
GR-55102 Thessaloniki,
Grèce
T (30) 2310 49 00 79
F (30) 2310 49 00 43
R M. Marc Willem,
Chef de l'aire D –
Information, communication
et diffusion
E mwi@cedefop.eu.int
W www.cedefop.eu.int
www.trainingvillage.gr

OEIFB

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 Schloegl
E peter.schloegl@oiefb.at
W http://www.ibw.at

LE FOREM

Office wallon de la Formation
professionnelle et de l'Emploi

A Boulevard Tirou 104
B-6000 Charleroi, Belgique
T (32-71) 20 61 56
F (32-71) 20 61 98
R M^{me} Sigrid Dieu
E sigrid.dieu@forem.be
W www.leforem.be

Human Resource Development Authority of Cyprus

A 2 Anavissou Str., Strovolos
P.O. Box 25431
CY-1392 Nicosie, Chypre
T (357-22) 39 03 67
F (357-22) 42 85 22
R M. Yiannis Mourouzides
E y.mourouzides@hrdauth.org.cy
W www.hrdauth.org.cy

NVF

Národní vzdělávací fond
Opletalova 25

A 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 www.nvf.cz

CIRIUS

Center for Information og
Rådgivning om International
Uddannelses- og
Samarbejdsaktiviteter

A Fiolstræde 44
DK-1171 Copenhague K,
Danemark
T (45-33) 95 70 99
F (45-33) 95 70 01
R M. Sven-Erik Povelsen
E sep@CiriusMail.dk
W www.ciriusonline.dk

INNOVE

Elukestva Öppe 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 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 www.oph.fi

Centre INFFO

Centre pour le développement
de l'information sur la formation
permanente

A 4, av. du Stade de France,
FR-93218 Saint Denis de la
Plaine Cedex, France
T (33-1) 55 93 91 91
F (33-1) 55 93 17 28
R M^{me} Henriette Perker
E h.perker@centre-inffo.fr
W 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 www.bibb.de

OEEK

Organismos Epangelmatikis
Ekpaidefsis kai Kartartisis

A Ethnikis Antistasis 41 and
Karamanoglu
GR-14234 Athènes, Grèce
T (30) 210 77 22 08
F (30) 210 2 71 49 44
R M. Argyros Protopappas
E tm.t.v@oEEK.gr
W www.oEEK.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. Tamas Kópeczi-Bocz
E kopeczit@omai.hu
W www.nive.hu

EDUCATE Iceland

A Grensásvegur 16al
S-108 Reykjavik, Islande
T (354) 511 26 60
F (354) 511 26 61
R M. Arnbjörn Ólafsson
E arnbjorn@mennt.is
W www.mennt.is/

FÁS

Training and Employment
Authority

A P.O. Box 45627-33
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 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 29 18 71
R M. Colombo Conti
E c.conti@isfol.it
W www.isfol.it

Academic Information Centre

A Valnu iela 2
LV-1050 Riga, Lettonie
T (371-7) 21 23 17
F (371-7) 22 10 06
R M^{me} Baiba Ramina
E baiba@aic.lv
W 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 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 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 www.education.gov.mt

CINOP

Centrum voor Innovatie van
Opleidingen

A Pettelaarpark - Postbus 1585
NL-5200 BP 's-Hertogen-
bosch, Pays-Bas
T (31-73) 680 08 00
F (31-73) 612 34 25
R M^{me} Martine Maes
E mmaes@cinop.nl
W www.cinop.nl

Organisations associées

TI

Teknologisk Institut
A Akersveien 24C
N-0131 Oslo, Norvège
T (47-22) 86 50 00
F (47-22) 20 42 62
R M. Halfdan Farstad
E signe.a.engli@teknologisk.no
W www.teknologisk.no

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal
A Condesa de Venadito 9
E-28027 Madrid, Espagne
T (34-91) 585 95 82
F (34-91) 377 58 81
R M^{me} María Luz de la Cuevas Torresano
E mluz.cuevas@inem.es
W www.inem.es

BKKK

Co-operation Fundul.
A Górnoslaska 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 www.cofund.org.pl

Skolverket – Statens Skolverk

A Kungsgatan 53
S-10620 Stockholm, Suède
T (46-8) 723 33 79
F (46-8) 24 44 20
R M. Fritjof Karlsson
E Sten.Petterson@skolverket.se
W www.skolverket.se

IQF

Institute for Quality in Training (former INOFOR)
A Av. Almirante Reis, n.º 72
P-1150-020 Lisbonne, Portugal
T (351-21) 81 07 000
F (351-21) 81 07 190
R M^{me} Fernanda Ferreira
E fernanda.ferreira@inofor.gov.pt
W www.inofor.pt

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 www.qca.org.uk

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 www.siov.sk

CP

Centra RS za poklicno izobraževanje
A Ob Železnici 16
SI-1000 Ljubljana, Slovénie
T (386-1) 58 64 216
F (386-1) 54 22 045
R M. Mojca Cek
E mojca.cek@cpi.si
W 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

EVTA / AEPF

EVTA – European Vocational Training Association
A Rue de la Loi 93-97
B-1040 Bruxelles, Belgique
T (32-2) 64 45 891
F (32-2) 64 07 139
W www.evta.net

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

ILO

International Labour Office
A 4 Route des Morillons
CH-1211 Genève, Suisse
T (41-22) 79 96 959
F (41-22) 79 97 650
W www.ilo.org

EFVET

European Forum of Technical and Vocational Education and Training
A Rue de la Concorde 60
B-1050 Bruxelles, Belgique
T (32-2) 51 10 740
F (32-2) 51 10 756

KRIVET

The Korean Research Institut for Vocational Education and Training
A 15-1 Ch'ongdam, 2-Dong
KR-135-102 Kangnam-gu, Seoul, Corée
T (82-2) 34 44 62 30
F (82-2) 34 85 50 07
W www.krivet.re.kr

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 www.etf.eu.int

NCVVER

National Centre for Vocational Education Research Ltd.
A P.O. Box 8288
AU-SA5000 Station Arcade, Australie
T (61-8) 82 30 84 00
F (61-8) 82 12 34 36
W www.ncver.edu.au

European Schoolnet

A Rue de Trèves 61
B-1000 Bruxelles, Belgique
T (32-2) 79 07 575
F (32-2) 79 07 585

OVTA

Overseas Vocational Training Association
A 1-1 Hibino, 1 Chome,
Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japon
T (81-43) 87 60 211
F (81-43) 27 67 280
W www.ovta.or.jp

EURYDICE

Le réseau d'information sur l'éducation en Europe
A Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles, Belgique
T (32-2) 600 53 53
F (32-2) 600 53 63
W www.eurydice.org

UNEVOC

International Centre for Technical and Vocational Education and Training
Unesco-Unevoc
A Görresstr. 15
D-53113 Bonn, Allemagne
T (49-228) 24 33 712
F (49-228) 24 33 777
W www.unevoc.unesco.org

Revue européenne
de formation
professionnelle

Appel à contributions

La *Revue européenne de formation professionnelle* publie des articles rédigés par des chercheurs ou des spécialistes de la formation professionnelle et de l'emploi. Nous sommes en quête de contributions permettant à un vaste public de décideurs politiques, de chercheurs et de praticiens à l'échelle internationale d'être informés des résultats des recherches de haute qualité qui sont menées, notamment de la recherche comparative transnationale.

La *Revue européenne* est une publication indépendante, dont les articles sont soumis à une critique exigeante. Paraissant trois fois par an en espagnol, allemand, anglais, français et portugais, elle jouit d'une large diffusion à travers l'Europe, à la fois dans les États membres de l'Union européenne et au-delà de ses frontières.

La *Revue* est publiée par le Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). Elle vise à contribuer au débat et à la réflexion sur l'évolution de la formation et de l'enseignement professionnels, notamment en l'inscrivant dans une perspective européenne. La *Revue* publie des articles qui présentent des idées nouvelles, rendent compte des résultats de la recherche, ou exposent les expériences et pratiques nationales ou européennes. Elle publie également des prises de position et des réactions à propos des questions liées à la formation et à l'enseignement professionnels.

Les articles proposés à la publication doivent être précis, tout en étant accessibles à un public large et varié. Ils doivent être suffisamment clairs pour être compris par des lecteurs d'origines et de cultures différentes, qui ne sont pas nécessairement familiarisés avec les systèmes de formation et d'enseignement professionnels d'autres pays. En d'autres termes, le lecteur devrait être en mesure de comprendre clairement le contexte et l'argumentation présentés, à la lumière de ses propres traditions et expériences.

Parallèlement à leur publication, les articles de la *Revue* paraissent sous la forme d'extraits sur Internet. Il est possible d'avoir un aperçu des numéros précédents à l'adresse suivante: http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publications.asp?section=18.

Les auteurs des articles peuvent les rédiger soit en leur nom propre, soit en tant que représentants d'une organisation. La longueur des articles devrait être de 2000 à 4000 mots. Ils peuvent être rédigés dans l'une des 26 langues suivantes: les 20 langues officielles de l'Union européenne (espagnol, tchèque, danois, allemand, estonien, grec, anglais, français, italien, letton, lituanien, hongrois, maltais, néerlandais, polonais, portugais, slovaque, slovène, finnois, suédois), les langues des deux pays associés (islandais et norvégien), les langues officielles des pays candidats (bulgare, croate, roumain, turc).

Les articles seront transmis au Cedefop par courrier électronique (annexe au format Word); ils seront accompagnés d'une biographie succincte de l'auteur indiquant ses fonctions actuelles, d'un résumé pour le sommaire (45 mots au maximum), d'un résumé (entre 100 et 150 mots) et de 6 mots clés en anglais non présents dans le titre et correspondant aux descripteurs du Thésaurus européen de la formation.

Tous les articles proposés seront examinés par le Comité de rédaction de la *Revue*, qui se réserve le droit de décider de leur publication et informera les auteurs de sa décision. Les articles publiés dans la *Revue* ne doivent pas nécessairement refléter le point de vue du Cedefop. Au contraire, la *Revue* offre la possibilité de présenter différentes analyses et des positions variées, voire contradictoires. ■

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

RECHERCHE

Offre de compétences en TIC au Royaume-Uni et en Allemagne: le défi aux entreprises et leur réponse

Hilary Steedman, Karin Wagner, Jim Foreman

Aptitude professionnelle: concept et construction sociale

Mike Rigby, Enric Sanchis

ANALYSE DES POLITIQUES DE FP

La reconnaissance officielle des acquis de l'expérience professionnelle – Vers une convergence des politiques sociales en Europe

Javier Baigorri López, Patxi Martínez Cía,
Esther Monterrubio Ariznabarreta

Deux ou trois filières d'enseignement professionnel?

Bilan et situation actuelle en Espagne

Rafael Merino

Apprentissage participatif par le travail:

formation en apprentissage et enseignement supérieur à temps partiel

Alison Fuller

Les observatoires de l'emploi et de la formation professionnelle au Maghreb: outils d'accompagnement des transformations du marché du travail et de la formation professionnelle?

Bernard Fourcade

REGARD THÉMATIQUE

Apprentissage et citoyenneté dans les organisations – Résultats et perspectives de projets de recherche relevant des quatrième et cinquième programmes-cadres communautaires

Massimo Tomassini



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.eu.int

Page d'accueil: www.cedefop.eu.int

Site web interactif: www.trainingvillage.gr



Office des publications

Publications.eu.int

Prix au Luxembourg (TVA exclue)

Par numéro EUR 12

Abonnement annuel EUR 25