

N° 36 septembre - décembre 2005/III

ISSN 0378-5092

FORMATION

R e v u e e u r o p é e n n e

PROFESSIONNELLE





Cedefop
Centre européen
pour le développement
de la formation
professionnelle

Europe 123
GR-570 01 Thessalonique
(Pylea)
Adresse postale:
B. P. 22427
GR-551 02 Thessalonique

Tél. (30) 2310 49 01 11
Fax (30) 2310 49 01 17

E-mail:
info@cedefop.eu.int
Page d'accueil:
www.cedefop.eu.int
Site Web interactif:
www.trainingvillage.gr

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 «Formation professionnelle» est prévue à l'article 3 du règlement fondateur du Cedefop du 10 février 1975.

Il n'en demeure pas moins que la Revue est indépendante. Elle s'est dotée d'un comité de rédaction évaluant les articles selon la procédure du double anonymat - les membres du comité de rédaction, et notamment les rapporteurs, ignorent qui ils évaluent, et les auteurs ignorent par qui ils sont évalués. Ce comité, présidé par un chercheur académique reconnu, est composé de chercheurs scientifiques auxquels s'adjoignent deux experts du Cedefop, un expert de la Fondation européenne pour la formation (ETF) et un représentant du Conseil d'administration du Cedefop.

La Revue européenne «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*).

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,

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,

Gerald Straka

Centre for Economic Performance, Royaume-Uni

Ivan Svetlik

Groupe de recherche LOS, Université de Brême, Allemagne

Manfred Tessaring

Université de Ljubljana, Slovénie

Éric Verdier

Cedefop, Grèce

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 Luísa 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

Eveline Wuttke

professionnelle, Kaunas, Lituanie

Université Johannes Gutenberg, Mayence (Mainz),

Allemagne

Rédacteur en chef:

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Grèce

Secrétaire de la revue:

Catherine Wintrebert

Cedefop, Grèce

Publié sous la responsabilité de:

Aviana Bulgarelli, Directrice

Christian Lettmayr, Directeur adjoint

Responsables de la traduction:

Sylvie Bousquet;

Amaryllis Weiler-Vassilikioti

Maquette: Zühlke Scholz & Partner GmbH, Berlin

Couverture: M. Diamantidi S.A., Thessalonique

Production technique avec micro-édition:

M. Diamantidi S.A., Thessalonique

Clôture de la rédaction: juin 2005

Reproduction autorisée, sauf à des fins commerciales, moyennant mention de la source.

N° de catalogue: TI-AA-05-036-FR-C

Printed in Belgium, 2006

La publication paraît trois fois par an en allemand, anglais, espagnol, français et portugais.

Les opinions des auteurs ne reflètent pas obligatoirement la position du Cedefop. Les auteurs expriment dans la Revue européenne «Formation professionnelle» leur analyse et leur point de vue individuels qui peuvent être partiellement contradictoires. La Revue contribue ainsi à élargir au niveau européen une discussion fructueuse pour l'avenir de la formation professionnelle.

Si vous souhaitez contribuer par un article, cf. page 92



10 - 20 - 30

Cela pourrait être une chanson de Jacques Brel. 10 ans, 20 ans, 30 ans. Les âges de la vie. Les âges du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, le Cedefop.

Le Cedefop a 30 ans, bon pied, bon œil. Comme nous le rappelle Maria Eleonora Guasconi dans son article sur *«les syndicats et la relance de la politique sociale européenne»*, publié dans le numéro 32 de la *Revue européenne Formation professionnelle*, c'est sous la poussée des partenaires sociaux, tout particulièrement des syndicats, et grâce à la persévérance de Maria Weber, syndicaliste du DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund, en français, la Confédération allemande des Syndicats), que le Cedefop a été créé en 1975. En 1971 déjà, la CESL (Confédération européenne des syndicats libres), ancêtre de la Confédération européenne des syndicats (CES), déclarait que *«la création d'un Institut européen pour l'étude scientifique de la formation professionnelle»* avait pour objectif *«l'intensification de l'information réciproque sur les expériences faites et les méthodes et programmes utilisés»*. Cédant à cette poussée, le sommet de Paris d'octobre 1972 en venait à considérer que pour parvenir à développer une politique sociale européenne, il convenait de *«mettre en œuvre une politique commune de formation professionnelle en vue d'atteindre progressivement ces objectifs et en particulier le rapprochement des niveaux de formation professionnelle, en créant notamment un centre européen de formation professionnelle»*. C'est bien à cela que le Cedefop, centre de référence de la Formation professionnelle en Europe, continue de travailler, 30 ans après sa création: information sur la formation professionnelle en Europe, mise en réseau des différents acteurs et partenaires, visites d'étude, organisation de forums, comme les fameuses et désormais incontournables Agoras Thessaloniki, et soutien à la recherche en matière de formation professionnelle.

Les visites d'étude ont 20 ans, bon pied, bon œil. Intégré au programme Leonardo da Vinci depuis la décision du Conseil européen du 26 avril 1999, le programme communautaire de visites d'étude que pilote le pi-

lote le Cedefop existe en fait depuis 1985, comme nous le rappelle Marie-Jeanne Maurage dans son éditorial du numéro 34 de la *Revue européenne*, et *«depuis l'origine ce programme permet [...] aux décideurs des politiques de formation professionnelle d'échanger et de discuter sur des sujets d'intérêt commun au niveau européen»* selon le principe *«aller voir pour comprendre»*. *«La visite d'étude permet à ses participants de réfléchir et de discuter, non pas à l'écart, mais au cœur de la réalité des pays concernés par le programme Leonardo da Vinci. Les visiteurs peuvent rencontrer les acteurs significatifs du système de formation professionnelle et les spécialistes du sujet étudié, sur les lieux mêmes où les actions se déroulent. au sein d'un groupe multinational et multifonctionnel de dix à quinze personnes. Toutes sont investies d'une mission d'acteur de la formation professionnelle: administrateurs publics de niveau national ou régional, élus locaux, représentants des organisations d'employeurs ou de salariés, chercheurs, responsables d'organismes de formation. Cette diversité des fonctions - et donc des approches - s'ajoute à la diversité des origines nationales pour enrichir encore plus les débats.*

La *Revue européenne Formation professionnelle* a 10 ans, bon pied, bon œil. Pour être tout à fait exact, elle entre en 2005 dans sa onzième année puisqu'elle est en réalité née à Berlin et que cela fait cette année 10 ans exactement que le Cedefop a déménagé et habite en Grèce, à Thessalonique. Si la publication d'un bulletin était une obligation, prévue par le règlement fondateur du Cedefop, le Bulletin est devenu en janvier 1994 une revue à caractère scientifique, indépendante du Cedefop et de la Commission européenne. Les articles qui y sont publiés sont soumis à une critique exigeante et sélectionnés par un comité éditorial composé de chercheurs académiques et d'universitaires reconnus par leurs pairs, sur le principe de l'expertise en double aveugle. Les rapporteurs ne connaissent pas les auteurs des articles qu'ils évaluent, les auteurs ne savent pas qui rapporte sur leur article.

La *Revue*, dont l'ambition est de contribuer au débat sur la formation professionnelle en



Europe, s'adresse principalement aux chercheurs, aux décideurs politiques, aux praticiens et aux partenaires sociaux. Elle cherche à publier des articles de recherche, mais aussi d'analyse des politiques de formation professionnelle et de présentations des réalités du terrain et d'études de cas.

Tout article touchant à la formation professionnelle, à la problématique de la relation entre la formation et l'emploi et à celle de la relation entre le travail et la formation est susceptible d'intéresser la *Revue*. Les articles portant sur les pays et les régions de l'Union européenne, de l'Espace économique européen et les pays candidats sont bien évidemment ceux qui intéressent la revue en premier ressort, mais les articles posant des problèmes d'ordre universel sur la *Formation professionnelle initiale et continue* (FPIC) qui s'appuieraient sur une expérience extra-européenne peuvent être également considérés par le comité de rédaction, en fonction de leur intérêt.

Surtout, la *Revue* s'enorgueillit d'être publiée dans cinq langues européennes différentes, l'espagnol, l'allemand, l'anglais, le français et le portugais, et d'accepter les manuscrits qui lui sont envoyés dans toutes les langues officielles de l'Union européenne, de l'Espace économique européen et des pays candidats. Car c'est aussi cela le service européen offert par la *Revue européenne Formation professionnelle*: la liberté de pouvoir écrire dans sa langue, et la certitude d'être lu partout en Europe.

30 ans d'expertise inlassablement développée et partagée, 20 ans de rencontres partout en Europe, 10 ans de rigueur scientifique dans la publication d'articles, ce sont trois anniversaires que nous souhaitons fêter avec vous et que nous tenons à vous dédier, lecteurs et auteurs de la *Revue européenne Formation professionnelle*, partenaires indispensables dans ce travail quotidien visant, par le développement de la formation professionnelle, à donner à chaque Européen une plus grande maîtrise de son destin.



Sommaire

10 – 20 – 30 **1**

Recherche et réflexions théoriques

Vers un modèle de production néo-artisanal de services sur mesure numérisés? **5**

Alain d'Iribarne

Cet article présente une réflexion sur un modèle de production en cours d'émergence en relation avec le développement d'Internet et permet de mieux comprendre les jeux et enjeux nationaux autour des recompositions actuelles concernant le travail et les besoins en formation.

Apprentissage expansif: possibilités et limites de la théorie scientifique du sujet **16**

Anke Grotlüschen

Selon une théorie de l'apprentissage répandue en Allemagne, pour pouvoir apprendre de manière expansive, l'apprenant doit reconnaître le sens des contenus de l'apprentissage pour le monde dans lequel il vit. La théorie scientifique du sujet autrefois contestée est maintenant remise à l'honneur dans la recherche de deuxième génération sur la formation continue.

Les défis de la réforme de la FEP pour le corps enseignant: vers une perspective d'apprentissage tout au long de la vie **22**

Bernhard Buck

La capacité de la FEP à jouer un rôle essentiel dans l'apprentissage tout au long de la vie dépend de la disposition des enseignants à intégrer des mesures de réforme complexes dans leur travail quotidien et de la capacité des établissements de FEP à faire face au changement.

Le baccalauréat professionnel français: espace de transition plurielle pour les jeunes **36**

Bénédicte Gendron

Le baccalauréat professionnel français apparaît représenter pour les apprenants un espace et une période de transition plurielle: de l'échec vers le succès, du manque d'assurance vers la confiance en soi, de la dépendance vers l'autonomie, de l'enfance vers la maturité, de l'école vers le travail.

Élargissement de la participation dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels: l'expérience roumaine **51**

Lucian Ciolan, Madlen Șerban

Dans les économies de transition comme celle de la Roumanie, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) passe par le renforcement de la participation des différents acteurs (partenaires sociaux). L'action concertée de ces partenaires doit être soutenue par des mesures politiques appropriées en matière tant de gestion que de transmission et d'acquisition des connaissances.



Statistiques comparables au niveau international sur l'éducation, la formation et les compétences: état des lieux et perspectives 64

Pascaline Descy, Katja Nestler, Manfred Tessaring

Cet article, avec le tableau qui l'accompagne, présente une vue d'ensemble des statistiques comparables au niveau international sur l'éducation, la formation et les compétences. Il entend attirer l'attention sur l'absence de certaines données essentielles et renforcer la transparence quant aux sources de données disponibles, à leur potentiel et à leurs limites.

Lier la recherche, la politique et la pratique en matière de formation et d'enseignement professionnels: une vue personnelle 75

George Psacharopoulos

La recherche montre qu'il est plus rentable d'investir dans l'enseignement primaire ou secondaire général que dans un enseignement professionnel/supérieur plus coûteux. Un rôle plus important devrait être laissé à l'individu en matière d'investissement dans la formation professionnelle et le secteur privé devrait élargir son offre dans ce domaine.

À lire

Choix de lectures 81

Anne Waniart

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



Vers un modèle de production néo-artisanal de services sur mesure numérisés?

Introduction

Les chercheurs spécialistes du travail et de la formation professionnelle observent avec constance les transformations du travail qui s'opèrent au cours du temps dans les différents pays, essayant de décrire le mieux possible les mouvements observés, cherchant à les expliquer et à leur donner un sens. Les recherches en la matière sont abondantes et particulièrement riches par leur diversité, comme le montrent par exemple les nombreux articles publiés en France dans les revues *Sociologie du Travail* et *Formation Emploi*, ou ceux publiés à l'échelon européen dans la *Revue européenne Formation professionnelle*. Nous connaissons en outre les interrogations et les débats qui, au fil du temps, se sont noués à propos des technologies comme déterminants de la transformation du travail et des qualifications. Avec des variations d'un pays à l'autre en fonction des situations empiriques observées et des présupposés théoriques dominants, ces interrogations et débats ont eu lieu tout au long des années 70 à propos de l'organisation taylorienne du travail et de la mécanisation, reprenant de plus belle dans les années 80 et 90 autour de l'évolution du travail et des qualifications dans des entreprises «post-tayloriennes» qui s'informatisaient.

On les a vus réapparaître depuis la fin des années 90 et le début des années 2000, avec l'arrivée des nouvelles générations de «technologies de l'information et de la communication» (TIC ou NTIC), dans un contexte de mondialisation et de développement des activités de service (Iribarne, 2001), les questions posées étant récurrentes: quelles sont les transformations actuelles du travail et des activités professionnelles effectivement observables? À quoi attribuer ces transformations? En quoi remettent-elles en cause les capacités professionnelles jusque-là requises? En quoi ces évolutions sont-elles bénéfiques

ou au contraire constituent-elles de nouveaux «dégâts du progrès», pour qui et dans quelles conditions? Quelles politiques mettre en place pour y remédier ou, encore mieux, les éviter? Il y a là autant de questions qui sont d'autant plus lourdes pour les théoriciens et les praticiens qu'elles renvoient à des interrogations sur la manière dont sera structurée l'organisation productive dans cette «société de l'information» en train de se faire ou, mieux, dans cette «société de la connaissance», qui, on le sait, est devenue le credo de l'Union européenne depuis la publication en 1993 du Livre blanc consacré à la croissance, la compétitivité et l'emploi, et qui a été politiquement entérinée lors du sommet de Lisbonne de 2000 (CEE, 1993).

Face à des mouvements qui se manifestent tant au sein d'un même pays que d'un pays à l'autre, notre intention n'est pas de proposer une nouvelle «théorie du capitalisme» (Boyer, 2004). Elle est — plus modestement — de proposer un cadre analytique et interprétatif permettant de mieux caractériser ce qui constitue une nouvelle étape dans la rencontre dynamique entre des technologies et des organisations productives au sein de nos sociétés. Nous nous appuyons sur l'idée que cette étape s'inscrit beaucoup plus dans une continuité que dans une rupture avec les étapes précédentes, le mouvement se faisant à travers des jeux continuels de déconstruction/reconstruction de normes, aussi bien de marché que d'emploi, de travail et de compétences.

Pour caractériser cette étape, notre raisonnement s'appuiera sur une double perspective «régulationniste» et «sociétale». Ces perspectives sont destinées à mettre en relation des «universaux» — paradigmes et modèles — avec des «singularités» — les sociétés dans lesquelles ils viennent prendre leur forme concrète par leur mise en œuvre. En conséquence, des enseignements venant

Alain d'Iribarne

Directeur de recherche au CNRS,

Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST),

Aix-en-Provence

Les réflexions sur les recompositions en cours, qui, combinées avec la diffusion d'Internet, touchent aussi bien le contenu du travail que les capacités professionnelles requises par les employeurs, ou plus globalement les relations formation/emploi, laissent à penser que nos sociétés contemporaines sont confrontées à l'émergence d'un nouveau paradigme productif. Pour décrypter ces recompositions et leur donner un sens, il est proposé de lire ce paradigme comme correspondant à l'émergence d'un modèle productif qui associerait néo-artisanat et production de services sur mesure numérisés. Ce nouveau modèle, dont le moteur principal est plus économique que technologique, s'inscrit dans les dynamiques à long terme de déconstruction/reconstruction du modèle taylorien/fordien et de l'État providence qui ont commencé à la fin des années %70.



des recherches antérieures – en particulier celles basées sur des comparaisons internationales –, nous avons retenu comme universaux les modèles économiques, technologiques, organisationnels et gestionnaires qui concourent à la constitution des paradigmes productifs, et comme singularités les constructions «sociétales» nationales ⁽¹⁾. L'ensemble est construit sur des bases systémiques ⁽²⁾, tout en considérant que, dans l'état actuel des choses, c'est avant tout «l'économique» qui tire l'ensemble du système, que «le social se saisit de la technique autant que la technique se saisit du social» et que les techniques sont des «outils formatés» par les deux autres composantes du système, principalement par l'économique.

Sur cette base, il nous semble que les mouvements en cours, qui concernent aussi bien le travail, l'emploi et les capacités professionnelles requises que l'éducation/formation, peuvent d'autant mieux se comprendre qu'on les situe dans le cadre interprétatif de l'«@-production». Ce cadre met l'accent sur un paradigme productif qui s'appuie sur un nouveau modèle de production «néo-artisanal de services sur mesure numérisés» en cours d'émergence. Il est lié à l'arrivée d'Internet dans les organisations productives au milieu des années 90 ⁽³⁾ et se trouve en filiation directe avec un modèle précédent, auquel il est étroitement mêlé: un modèle qualifiable de «postindustriel de singularité standardisée», qui a commencé à émerger au début des années 80 et dont il constitue un développement. Ainsi apparaît la «*learning enterprise*» à coté de la «*lean enterprise*». De même, on voit se superposer le «*knowledge management*» au «management participatif», tandis que la logique de réseau, supportée par l'allégorie de la «*net enterprise*», se généralise, tout en se spécifiant.

L'organisation productive et les normes de marché

Ayant désigné ce nouveau modèle productif sous le vocable de «néo-artisanal de services numérisés», il nous faut au moins en expliciter les caractéristiques en relation avec les termes retenus pour le désigner, sachant que ces caractéristiques sont avant tout liées à des normes de marché.

Le qualificatif de «services sur mesure» vise à mettre l'accent sur l'initiative du secteur productif qui affiche la production de «relations de services» comme étant la base de

ses activités (De Bandt et Gadrey, 1994). Cette relation peut venir en complément de la production de biens industriels ou l'englober: ceux-ci seraient en quelque sorte dissous dans la relation de services. Face à des clients qui tendent à leur échapper, le problème principal des entreprises est d'essayer d'obtenir un avantage concurrentiel stable en les conquérant et en les fidélisant. Pour cela, elles affichent la volonté de leur offrir des services sur mesure, de façon à leur donner le sentiment d'être en situation d'hyper-choix: les entreprises essaient de vendre des sentiments de liberté. Ainsi s'explique pourquoi il est dit qu'on passe d'une économie de la diversité à une économie de la singularité. Dans le même temps, les pressions exercées sur les coûts de revient n'étant pas près de se relâcher, les pressions exercées en faveur d'une «néo-industrialisation» massive de ces services ne sont pas près de se desserrer.

Le qualificatif de néo-artisanal est proposé parce que la relation de service singularisée, même si elle est fortement codifiée et médiatisée par des «artefacts» techniques, exige, pour fonctionner convenablement, de donner l'impression au client qu'il est une personne que l'on écoute et qu'on est capable de répondre directement et intégralement à son problème, même si on a besoin, pour cela, d'assistance. On retrouve ainsi les bases de l'artisanat traditionnel: les entreprises essaient de vendre à leurs clients le sentiment qu'ils existent et la logique de «métier» refait son apparition (Capdevielle, 2001).

Le qualificatif de «numérisé» vient de ce que les nouvelles générations de technologies de l'information et de la communication sont appelées à devenir le support privilégié de ces services, soit directement en étant intégrées dans le service offert, soit indirectement en assistant sa production. Elles sont, en effet, totalement fonctionnalisées dans un modèle qui cherche à évoluer vers un modèle de «fluidité», voire de «liquidité», à partir de celui de flexibilité/adaptabilité/créativité.

Dans ce modèle, les structures productives les plus puissantes cherchent systématiquement à se débarrasser de tout actif matériel. Elles utilisent ensuite ces actifs sous forme «d'intrants», de préférence loués quand il s'agit de capital fixe, ou achetés à terme quand il s'agit de capital circulant. Les fonctions gardées systématiquement en propre,

⁽¹⁾ Les comparaisons internationales montrent qu'il existe pour chaque société des façons de construire les institutions et des organisations qui leurs sont spécifiques et qui, en particulier, structurent leur façon de produire et de travailler (Maurice et Sorge, 2000). En outre, ces constructions ne peuvent pas se comprendre sans la prise en compte de traits caractéristiques qui peuvent être qualifiés de «culturels». Ces traits sont, en effet, suffisamment stables pour structurer des représentations et des comportements de leurs membres dans leurs relations sociales et, en particulier, dans leurs façons de «travailler ensemble» (d'Iribarne, 1989).

⁽²⁾ Suivant la perspective tracée par B. Gilles (Gilles, 1978).

⁽³⁾ Il existe de grandes différences entre ce qui est dit dans la littérature volontariste sur l'«*e-enterprise*», qui est quasiment présentée comme un fait acquis, et la réalité, qui montre une migration lente de l'informatique précédente vers cette «*e-enterprise*» (DARES, 2001).



sans partage, sont celles qui permettent de générer la production de valeur et de contrôler sa valorisation: c'est-à-dire les fonctions de conception/création et de contrôle des droits de propriété. Les fonctions de commercialisation et de R&D font l'objet de plus d'interrogations et de partenariat. Pour les entreprises qui œuvrent dans la sphère de la matière, l'ambition est de se rapprocher des modes de fonctionnement des entreprises commerciales et, encore mieux, des entreprises financières d'intermédiation. En effet, celles-ci n'ont pratiquement que des actifs circulants ou des actifs immatériels, d'où les notions de hollow entreprise ou «d'entreprise virtuelle» (Ettighoffer, 2001).

D'une certaine façon, le modèle de l'entreprise de production performante devient celui de l'entreprise de production cinématographique, dont l'existence concrète est liée à des projets qui se succèdent dans le temps. Le projet l'emporte sur la structure pérenne, et l'entreprise n'a en immobilisation propre que les ressources nécessaires pour assurer la «gouvernance» des projets: il s'agit des ressources nécessaires pour le contrôle de leur conception et de leur réalisation conformément à un cahier des charges, ainsi que pour le contrôle de la valorisation des ressources propres engagées. Ainsi, la logique de désagrégation concrète de l'entreprise pérenne se poursuit, tandis que la logique de pilotage d'organisations éphémères agrégeant des ressources multi-origine et multi-propriété, tend à l'emporter, accréditant la notion d'entreprise en réseau ⁽⁴⁾.

Dans ce modèle, les PME poursuivent leur montée en puissance au côté des grandes entreprises: non seulement elles deviennent proportionnellement encore plus nombreuses, mais surtout elles tendent à devenir les principaux employeurs. C'est donc dans leur «magma» que se joue de plus en plus l'avenir des normes d'emploi et de travail. Dans la littérature, ces PME sont agencées suivant deux modèles de réseaux qui sont en concurrence élargie:

□ L'«entreprise réseau»: elle correspond à la poursuite/achèvement de la désagrégation de la grande entreprise qui, «se recentrant sur son métier», réduit encore plus le périmètre de son «noyau dur» et des ressources qui lui sont associées. Celle-ci se place en posture de contrôle du réseau qu'elle fait fonctionner sur des bases «verticalisées» et dont elle attend un retour sous la

forme d'une valorisation maximale de ses actifs propres à travers une flexibilité/adaptabilité qui lui manquait. Ses avantages concurrentiels résident dans sa puissance, qui lui permet de se présenter sur de gros marchés et de faire des économies d'échelle en R&D, ainsi que sa capacité stratégique à positionner convenablement l'ensemble du réseau sur des chaînes de valeur et à trouver les bons business models qui leurs sont associés, ce qui n'est pas évident.

□ Le «réseau d'entreprises»: il cherche, lui, à gagner en taille pour pouvoir entrer en compétition avec les réseaux précédents. Pour cela, il procède à des agrégations, sur des bases plutôt égalitaires, d'ensembles d'entreprises généralement de taille petite ou moyenne. Ces réseaux tirent leurs avantages comparatifs de leur flexibilité/adaptabilité/créativité dans la prestation de service, par la mutualisation de leurs ressources, qui leur permettent de réaliser des économies d'échelles tout en leur assurant, à travers leur singularité, des capacités de services de proximité. Ces réseaux sont souvent présentés comme étant constitués sur des bases territorialisées, en prolongement des logiques sous-jacentes aux districts industriels de l'Italie du Nord (Bagnasco, Sabatini, 1994).

Dans un cas comme dans l'autre, les clients sont destinés à être intégrés dans les réseaux non seulement comme consommateurs, mais également comme coproducteurs de services en application de la notion de «servuction» (Eiglier et Langeard, 1987), d'autant plus que les services offerts sont pour leur totalité des «services en ligne», comme avec l'«e-procurement» et l'«e-commerce». Ils sont censés être au cœur de l'entreprise «reformatée» en relation avec la double logique de centralisation stratégique et de décentralisation opérationnelle, à l'écoute et au service de leurs attentes et de leurs besoins ⁽⁵⁾. Dans les deux cas, les supports technologiques et techniques sont les mêmes, avec les mêmes tuyaux, les mêmes protocoles, les mêmes équipements supports et les mêmes applications. Dans un cas comme dans l'autre, la maîtrise de réseaux logistiques de distribution – les *supply chains* – capables d'être à la hauteur des services attendus reste déterminante. En revanche, les deux types de réseaux diffèrent par les modalités d'agrégation de leurs acteurs, l'organisation de leur structure de gouvernance et la répartition de la valeur produite par les ensembles agrégés.

⁽⁴⁾ On notera qu'une caractéristique importante de l'entreprise en réseau est qu'il y a une dissociation entre son périmètre juridique et son périmètre technico-économique de fonctionnement, de sorte qu'il devient très difficile de savoir où elle commence et où elle finit, la détermination de ses pourtours devenant encore plus dépendante qu'avant des conventions retenues.

⁽⁵⁾ On a utilisé ici le terme de «reformaté» pour traduire le terme anglais de re-engineering.



Les techniques et technologies mises en œuvre

On a dit que le système technique de référence était celui de «la galaxie Internet» (Castells, 2001), c'est-à-dire de l'ensemble des techniques et équipements «multimédias» qui fonctionnent en réseau sous «protocole Internet», traduisant une convergence de la parole, des données et des images sur une base numérisée. Ainsi, par rapport à l'informatique précédente, deux détails changent tout: le protocole «IP», qui permet de constituer le «réseau de réseaux»; le lien «hyper texte», qui permet techniquement d'aller naviguer sur ces réseaux à l'aide de «moteurs de recherche», pour trouver des informations implantées sur des «sites».

Cependant, tous les équipements de base – tuyaux, connexions, supports d'interface, logiciels – correspondent à des «technologies génériques» et à des «technologies de grappe» dérivées de l'électronique, de l'optique, de l'informatique, l'ensemble étant qualifié de NTIC pour le distinguer des générations antérieures (Caron, 1997). Ces équipements peuvent servir pour des applications à finalité multiple aussi bien d'information que de communication, ou de transaction. Ils peuvent assister aussi bien des workflows destinés à automatiser des processus de traitement de données, que des sites web, des forums et divers supports de travail coopératif. Ils peuvent également assister des migrations du «courrier électronique» et des échanges de données EDI (Electronic Data Interchange) qui fonctionnaient déjà sur des réseaux propriétaires de la génération antérieure.

Le plus significatif, peut-être, vient de l'architecture des réseaux et des systèmes d'information qu'ils soutiennent. En effet, contrairement à la vague précédente où ils étaient propres à chaque entreprise, plus organisés suivant les grandes fonctions de l'entreprise et plus focalisés sur les fonctions techniques et gestionnaires en relation avec la production, ces nouveaux systèmes et les applications qui leurs sont associées se font de façon beaucoup plus «transversale», même si on continue à les désigner par leurs domaines fonctionnels d'application: e-commerce, e-procurement, e-learning...⁽⁶⁾. La vocation majeure des «transversalités intégratrices» affichées par cette informatique autour d'«Intranets» et «Extranets» associés à des «bases de données» est d'organiser les systèmes d'in-

formation des entreprises, pour qu'ils constituent l'épine dorsale des «réseaux d'entreprises» et des «entreprises réseaux» sur la base de coordinations transversales. C'est ainsi qu'au-delà des applications singulières, les grands fournisseurs de logiciels vendent des logiciels intégrés suivant deux orientations complémentaires qui se rejoignent: les «ERP» (*Enterprise Resources Providers*) tournés vers la gestion du back office; et les «CRM» (*Consumer Relationship Managers*) tournés vers le commercial à travers les «relations clients»: gestion de campagne marketing, aide à la vente, gestion de centres d'appel...

Enfin, les supports d'interface – principalement PC et téléphone – de fixes deviennent de plus en plus mobiles, permettant, à travers la «connexion itinérante», d'élargir le périmètre de mobilisation de l'entreprise au personnel nomadisé.

Les normes de travail et d'emploi

Alors que le modèle antérieur tend à accroître les diversifications des normes de travail et d'emploi, celui-ci, dans un mouvement inverse et complémentaire, vient au contraire les unifier autour de postes de travail conçus comme des supports techniques de «nœud de réseaux» économiques et sociaux (Benghozi et al., 2000). Le poste technique de travail ainsi conçu devient en effet le support universel des activités professionnelles, quel que soit le statut juridique, quelle que soit la fonction et quel que soit le niveau hiérarchique exercé. Cette tendance à l'homogénéisation se fait dans deux sens, en relation avec les rapports de temps et d'espace.

Sous l'aspect des normes d'emploi, la «net compagnie élargie» à la recherche d'une profitabilité basée sur la «liquidité», tend à associer à des intégrations techniques et économiques des désintégrations organisationnelles et juridiques. Les possibilités de coopérer avec d'autres tout en étant ailleurs à travers le «travail à distance», les réductions ou abolitions des contraintes du «présentiel», les organisations par projets «inter-métiers», les fonctionnements «itinérants» favorisent des formes diversifiées de «télétravail». Elles sont, en outre, associées à des agrégations de «professionnels autonomes, responsables et entrepreneurs», cette autonomie-responsabilité-entrepreneuriat professionnel⁽⁷⁾ rapprochant la norme de l'emploi salarial de la norme de l'emploi indépendant. Il en résulte que peu

⁽⁶⁾ Dans l'industrie, les déplacements se font au profit de la conception à travers les modélisations et les «conceptions virtuelles» permettant une «ingénierie concourante» en réseau autour d'une base commune à tous les acteurs concernés.

⁽⁷⁾ On l'utilise ici sous sa forme large, c'est-à-dire non limitée au travail «chez soi». Elle correspond donc à la possibilité de «non-localisation» spécifique de l'activité professionnelle.



de choses empêchent que ce mouvement se traduise par une volonté d'abandon du statut salarial au profit de celui de travailleur indépendant, d'où un sentiment de retour possible à la «précarité pour tous»⁽⁸⁾.

Sous l'aspect des normes de travail, le poste technique de travail, support médiatisé de la coordination/coopération/mutualisation, base de l'organisation collective et de son efficacité, devient le pivot des nouvelles conditions de travail à travers sa fiabilité, l'ergonomie de ses interfaces homme-machine et les modalités de fonctionnement de ses multiples connexions en réseau. Ainsi «la souris» et le «double clic» seraient la source d'une nouvelle génération de maladies professionnelles⁽⁹⁾. De même, le travail étant de plus en plus souvent organisé en projets indépendants, le poste technique de travail devient le lieu support privilégié de conflits de priorités, conflits d'autant plus difficiles à gérer qu'ils se font sous une contrainte accrue des temporalités d'action liées à l'interactivité et au raccourcissement des délais de réalisation. Ainsi, à l'angoisse de la précarisation vient se superposer celle de la pression du temps: conjointement, elles s'expriment massivement sous forme de «stress» (Lasfargue, 2000)⁽¹⁰⁾. Enfin, le système technique devient le support privilégié du contrôle de l'activité, puisqu'il permet à tout moment de connaître «en ligne» non seulement le temps de travail passé, mais l'état d'avancement du travail confié, ainsi que les modes opératoires suivis pour les réaliser. La crainte du contrôle se généralise donc. Plus globalement, c'est la question de la «transparence» et de sa signification qui est posée à tous⁽¹¹⁾.

D'une certaine façon, la figure emblématique de l'«e-travail» est celle de technicien dans les «centres d'appel» de technicité intermédiaire ou supérieure, comme ceux qui fonctionnent en «assistance clients». Le rôle du technicien est d'être capable de fournir dans les délais les plus courts et avec précision les réponses voulues aux questions posées, que ce soit des demandes de renseignement ou de dépannage. Il dispose pour cela de son expertise propre, assistée par le système d'information auquel il a accès via son ordinateur, et, éventuellement, d'expertise de renfort (Institut des métiers, 2001). Il fonctionne donc sur un «néomodèle artisanal», puisqu'il doit être capable de répondre à la demande du client de façon autonome en mobilisant tous les «savoirs de

son métier». Toutefois, dans le même temps, il est entièrement sous le contrôle de son système technique, qui le guide et qui enregistre ses activités en temps réel, aussi bien en durée qu'en procédures suivies.

Plus précisément, les NTIC permettent de puissamment brouiller les frontières de référence du travail «taylorien» construites autour de la relation espace/temps et des spécialisations qui leurs sont associées – travail, loisir, formation – et tendent à faire perdre leur signification aux «standards» constitués par les temps de travail législatifs et contractuels (Institut Chronopost, 2005)⁽¹²⁾. Mais ce qui est peut-être le plus nouveau avec les NTIC, c'est que, là où se conjugaient des contraires, donc des exclusions – centralisation ou décentralisation; autonomie ou contrôle; intensif ou extensif... –, ces technologies permettent de conjuguer des associations, donc des inclusions au même titre que des exclusions.

L'«e-organisation»: des possibilités d'association

- Concurrence et coopération;
- centralisation stratégique et décentralisation opérationnelle;
- autonomie de fonctionnement et contrôle en ligne;
- stabilité des procédures et instabilité des processus;
- prédictibilité à travers la veille et imprédictibilité par l'instabilité et la mobilité stratégique;
- temps court et temps long (contrôle des coûts par reporting quotidien et orientations stratégiques);
- intensification du temps et extension du temps (synchrone et asynchrone);
- intensification du lieu et extension du lieu (ici et ailleurs ou le don d'ubiquité).

Les capacités professionnelles requises: une hybridation des savoirs

En accompagnement de ces renouvellements des repères économiques et sociaux de production, ainsi que des outillages support des activités productives, c'est la hié-

⁽⁸⁾ Ce sentiment est accentué par le fait que les entreprises, se voulant de plus en plus stratégiques, sont amenées à travailler beaucoup plus leur périmètre d'activités, achetant mais aussi fermant ou vendant des filiales, des établissements ou des départements. Il s'ensuit un sentiment élargi d'insécurité associé à un sentiment de réification des activités professionnelles.

⁽⁹⁾ Le «double clic» provoquerait des lésions au niveau de la main, du poignet, du coude, de l'épaule, de la nuque et des cervicales. Selon B. Valdières, ostéopathe spécialisé dans les troubles osseux liés aux activités professionnelles: «Dans l'histoire du travail, l'homme n'a jamais été exposé à de tels mouvements légers mais répétitifs», cité dans P. Gilly. Double clic, danger public? France TGV, mai 2002, n°44, p. 12.

⁽¹⁰⁾ Plus généralement, les progrès de la recherche médicale montrent de mieux en mieux les interdépendances qui existent entre les maladies dites «psychosomatiques» et les maladies «fonctionnelles» telles que les cancers. On peut donc légitimement penser que les nouvelles normes d'emploi et de travail vont produire, avec des décalages de temps importants, de nouvelles maladies qui seront d'origine professionnelle (Iribarne, 2004).

⁽¹¹⁾ On connaît l'importance des problèmes juridiques qui sont associés à ces questions (Ray, 2001).

⁽¹²⁾ Cette construction est la base de la mise en forme juridique du travail, puisque c'est elle qui définit les lieux, les temps des activités de travail, avec les droits et les obligations qui leurs sont associés. On rejoint ici la plus grande déstabilisation potentielle des normes d'emploi et de travail par les NTIC.



rarchie et le contenu des savoirs qui font l'objet de profondes remises en cause: les savoirs anciennement requis se voient en grande partie recomposés par hybridation (Zune, 2003; Orgogozo, 2004). Ainsi, de nouvelles exigences génériques apparaissent, s'exprimant en termes de «capacités requises». Dans ces exigences nouvelles figurent de façon classique les usages des techniques et les rapports qu'entretiennent les capacités d'usage des techniques avec celles de métier. Mais apparaissent également, de façon explicite et nouvelle, des attentes «comportementales» en relation avec les aspects «culturels» et, au-delà des normes sociales, avec les attributs psychophysiologiques. Ces nouvelles exigences résultent moins de problèmes d'appropriation, liés à la diffusion des nouvelles générations de TIC, que des exigences formulées pour leur appropriation dans le cadre des contraintes productives précitées. Conjointement, ces exigences constituent un principe unificateur à ce nouveau modèle, dans la mesure où elles sont formulées vis-à-vis de toutes les activités professionnelles, quels que soient leurs niveaux, leur nature et leurs lieux d'exercice.

⁽¹³⁾ Les capacités techniques évoquées ici ne correspondent pas à des connaissances traditionnelles en électronique de type *hardware*, ni à des connaissances en informatique de type «programmation», il s'agit de connaissance des «systèmes» et de leur fonctionnement qui permettent de comprendre les «paramétrages», le système pouvant être l'ordinateur et sa bibliothèque de programme ou, plus redoutable, l'ordinateur et ses réseaux de connexion. La nécessité de ces capacités se révèle régulièrement au moment des installations à travers la «configuration» du système. Ces capacités se révèlent également chaque fois qu'un élément ou un autre de la configuration initiale est modifié, ou chaque fois qu'un problème apparaît dans le fonctionnement: Quelle est la nature du problème? Résulte-t-il simplement d'une fausse manœuvre? S'agit-il d'une panne? Où se situe-t-elle? Que dois-je faire pour y remédier? Autant de questions que l'utilisateur se pose avec d'autant plus d'angoisse qu'il ne bénéficie pas d'un environnement de proximité ayant les capacités voulues.

⁽¹⁴⁾ Ce n'est donc pas le hasard si l'on voit émerger partout dans le monde de la GRH une rhétorique de la compétition sportive qui vient faire écho à celle de la guerre dans le monde du «business». Il s'agit de créer une sorte de médiation soft, et finalement assez cynique, entre des acteurs qui ont intérêt à comprendre qu'ils ont intérêt à coopérer pour accroître leurs performances collectives et, par ce biais, en retour, leurs performances individuelles.

Connaître les techniques et leurs usages. La diffusion massive et généralisée à toutes les formes d'activité de ces technologies fait que la nécessité de leur apprentissage devient incontournable. La nécessité de connaître ces techniques et d'en maîtriser l'usage à des niveaux relativement élevés résulte, d'une part, de leur fiabilité relativement limitée et, d'autre part, du durcissement des contraintes productives ⁽¹³⁾. Mais ces technologies faisant système avec les anciennes qui leurs sont préexistantes, l'apprentissage de leurs usages ne peut se faire en dehors de leur réinterprétation systémique. Cela signifie concrètement que c'est la connaissance des zones de pertinence d'usage des différentes technologies disponibles en fonction des travaux à effectuer qui devient la base des capacités professionnelles en la matière, et non point les simples compétences manipulatoires traditionnelles.

Les capacités de métier. D'un point de vue professionnel, ces capacités d'usage sont cependant moins essentielles que les capacités de métier. En effet, dans la pratique, la relation entre les techniques génériques et les métiers est double. D'une part, l'usage des techniques s'exerce dans des contextes qui peuvent être éminemment variés, puisque

constitués par les différents métiers de référence dans lesquels elles s'inscrivent. D'autre part, en dynamique, elles s'inscrivent dans des contenus de métiers qui sont eux-mêmes amenés à changer en fonction des évolutions dans les produits/services mis sur les marchés et en fonction des outillages et modes d'organisation mobilisés pour les produire: dans ce cas, leur diffusion concourt, par interaction, à la dynamique des métiers. Mais, contrairement à ce qui est souvent dit, dans cette dynamique interactive les savoirs de base des métiers restent remarquablement stables, les évolutions se faisant beaucoup plus par recombinaison et hybridation des activités professionnelles existantes que par création «ex nihilo» de «nouveaux métiers» qui mobiliseraient des savoirs nouveaux, rendant «obsolètes» les «anciens» (Danzin et al., 2001; Iribarne et Tchobanian, 2003). L'essentiel ici est que la mise en relation des capacités d'usage avec les capacités de métier, dans la perspective d'une nouvelle étape de recombinaison des métiers anciens, devient une source importante de brouillage des repères traditionnels de la formation et du conseil à l'emploi. En effet, tant les contenus d'activités que les appellations perdent en signification en raison des relâchements qui peuvent être observés dans leur correspondance.

Les compétences comportementales. Elles constituent une composante nouvelle des capacités requises. Elles viennent en effet se superposer aux précédentes en raison des problèmes spécifiques que posent les NTIC mises au service d'une volonté managériale de coopération/mutualisation intégrée dans des réseaux étendus qui dépassent les frontières traditionnelles des services, des entreprises et des États. La communication est en effet avant tout anthropologique et les outils de communication viennent buter sur les incompréhensions culturelles, que celles-ci relèvent des univers différenciés de métiers ou, plus largement, des univers de pays ou de civilisations (Iribarne, 1998). La connaissance, ou du moins la faculté à comprendre l'univers de l'autre différent, devient ainsi une composante essentielle des capacités professionnelles. Mais cette faculté n'est pas suffisante, dans la mesure où la coopération requise s'inscrit dans un contexte de concurrence généralisée et renforcée: il est donc demandé, dans un contexte de compétition, d'être capable de «coopérer loyalement», tout en acceptant le continuuel «défi à l'autre» ⁽¹⁴⁾



Capacités comportementales individuelles requises

- Être capable de chercher, sélectionner et analyser des informations, pour décider sous de fortes contraintes de temps;
- être capable de hiérarchiser les informations et les contraintes;
- être capable de classer les informations pour qu'elles soient accessibles à tout moment;
- être capable de travailler efficacement, de façon hachée, sur plusieurs sujets en parallèle;
- avoir intériorisé les relations entre des délais impartis et des moyens alloués, comme contraintes de la définition de son travail.

Capacités comportementales collectives requises

- Être capable de coopérer avec des personnalités variées, sans besoin de modérateurs;
- être capable de bien saisir sa place dans l'organisation collective;
- être capable d'informer/de rapporter avec discernement;
- être capable d'apporter aux autres ses propres connaissances suivant des modalités qui leurs sont utiles.

Il nous faut aller plus loin dans l'examen des exigences comportementales en relation avec ce qui a été dit sur le «stress». Dans la mesure où les activités professionnelles ont comme caractéristiques structurelles d'être instables et imprévisibles, de s'inscrire dans des univers relationnels flous et de générer de perpétuels conflits de priorité et d'intérêt, les capacités à faire face à ce type de situation deviennent, elles aussi, des compétences génériques: elles deviennent opposables à tous les candidats à un emploi.

L'éducation/formation et les diplômes

Au même titre que les autres activités productives, les institutions qui relèvent de l'éducation/formation sont non seulement tou-

chées par les évolutions paradigmatiques que nous venons d'évoquer à travers les services rendus - production des capacités requises -, mais aussi dans leur organisation productive à travers au moins trois de ses dimensions constitutives: la coopération/concurrence, qui se généralise à tous les établissements et se traduit par la constitution d'alliances/consortia nationaux ou supranationaux (Iribarne, 2002); la «liquidité», qui se traduit par l'accent mis sur la «formation tout au long de la vie» (Iribarne, 1996); la «virtualité», avec l'*e-learning* et l'apprentissage à distance (Kreher, 2001; *Revue européenne Formation professionnelle*, 2002; Pollmann, 2004).

L'entreprise apprenante. En relation avec les NTIC et leurs usages, la volonté affichée par les employeurs de déconstruire le modèle taylorien/fordien associée à leur volonté d'accélérer la constitution d'une organisation productive nouvelle dotée des propriétés que l'on a esquissées, les conduit à mettre l'accent sur le *knowledge management* et l'*e-learning* pour favoriser la constitution d'une «entreprise apprenante», c'est-à-dire d'une entreprise qui serait capable de continuellement coproduire des *outputs* de services rendus aux clients et des *inputs* de capacité de production à travers des apprentissages individuels et collectifs (Centre for Educational Research and Innovation, 2000; Dierkes et al., 2001). Il s'agit donc pour elles de réendogénéiser et de spécifier, en liaison avec la production d'*e-services*, les capacités productives jugées nécessaires à la production et au renouvellement continu de leurs avantages compétitifs.

La certification des connaissances et des capacités professionnelles acquises. Suivant cette perspective, il est logique que la certification des connaissances acquises à travers des cursus de formation par des diplômes reconnus par l'État soit elle aussi remise en cause. Cette remise en cause se fait à travers des demandes de composition des processus et des acteurs de l'évaluation et de la reconnaissance des capacités acquises. D'une part, des demandes sont faites en matière de reconnaissance, à travers des demandes de certification des capacités professionnelles acquises par des «tiers certifiants»: ceux-ci sont en effet jugés plus rigoureux dans leur évaluation tant des institutions formatrices que des contenus de formation ou des connaissances et capacités acquises⁽¹⁵⁾. D'autre part, elles sont faites à

⁽¹⁵⁾ On retrouve là un prolongement, dans le domaine de l'éducation/formation, du phénomène plus global des certifications, phénomène lancé dans le domaine de la qualité avec les normes ISO 9000, puis étendu à celui de l'environnement, avec les normes ISO 14000.



travers la demande des entreprises d'être présentes dans le processus d'évaluation des capacités acquises.

Plus globalement, cette remise en cause se fait à travers un déplacement du système de référence de «l'univers de la qualification» vers celui de «la compétence»: la certification de ces capacités exprimées en termes de compétences s'effectue en effet dans un double mouvement, qui va de l'école vers les lieux de travail et des enseignants vers les responsables hiérarchiques des activités professionnelles, les entreprises déclarant ne plus croire dans les vertus des «savoirs», qui seraient trop figés face à la mobilité du monde, et voulant être sûres de «récupérer dans le faire» les résultats des investissements en formation. Ce sont en effet elles qui, en relation avec ces déplacements, s'estiment les mieux à même d'évaluer la pertinence et la validité des savoirs acquis, dans le contexte même des activités productives, tandis que les organisations syndicales tendent à contester ces prétentions ou demandent à être également présentes au nom de la lutte contre l'arbitraire ⁽¹⁶⁾.

Le statut et la rémunération des savoirs. En relation avec ces perspectives, trois éléments nous paraissent essentiels. Ils concernent:

- la volonté de déclasser le statut des savoirs qui sont jugés comme étant des «connaissances fossilisées» et continuellement dépassées, au profit de connaissances opératoires, c'est-à-dire continuellement mobilisables dans les processus productifs immédiats;
- la volonté de ne rémunérer ces connaissances que si elles sont effectivement mobilisées dans des processus productifs identifiables et évaluables dans leurs résultats individualisés;
- la volonté de ne payer le travail fait qu'une fois que ce dernier a pu être valorisé sur les marchés des produits ou des services.

Ainsi, suivant la logique bien connue des analyses menées en termes de «capital humain», le «aux de rendement de l'éducation» - ce que les Anglo-Saxons appellent le *pay-back* d'une formation - devient un élément essentiel de son évaluation avec, comme corollaire, une tendance à favoriser l'individualisation des rémunérations.

Les compromis sociaux et l'«régulation»

Enfin, plus globalement encore, les déplacements observés dans les règles, les normes et les procédures viennent également déstabiliser les compromis sociaux qui, à travers les grands mouvements du XX^e siècle, ont permis l'émergence et la mise en forme du salariat moderne. Cette déstabilisation touche la puissance publique à travers la remise en cause de «l'État-providence». Cette remise en cause se traduit au niveau international par une réduction du périmètre et de la légitimité de l'intervention des États, les accords de libre-échange cherchant à assimiler les législations nationales qui assurent des protections sociales à des atteintes à la libre concurrence (Arnaud, 2004). Elle se traduit, au niveau national, par une volonté de donner plus de place aux relations professionnelles considérées comme le pivot de la régulation collective du rapport salarial fordien, à travers leur rôle dans l'élaboration des règles et des normes (Le Goff, 2004). Dans un cas comme dans l'autre, la place accordée à la loi et aux règlements tend à être réduite au profit des accords et des contrats.

Les relations professionnelles, quant à elles, se trouvent questionnées sur l'architecture de leurs niveaux de régulation, sur les modalités et contenus des négociations qui leur sont associés, ainsi que sur les acteurs appelés à participer à l'élaboration des règles. Dans l'Union européenne, on assiste en la matière à un double déplacement qui s'opère à partir des négociations centrales dont la légitimité d'intervention tend à s'affaiblir. D'un côté, au nom d'une plus grande flexibilité et de meilleurs ajustements aux réalités du «terrain», un premier déplacement s'opère sous la poussée des employeurs vers les entreprises et leurs établissements, de même que, sous l'influence du modèle des États fédéraux, vers les collectivités territoriales de différents niveaux (Jobert, 2000; Tallard, 2000) ⁽¹⁷⁾. À l'inverse, un déplacement vers le supranational s'opère sous la contrainte de la construction européenne.

Le cybersyndicalisme, dont l'apparition traduit l'émergence d'Internet dans le domaine des relations professionnelles, constitue lui aussi une nouveauté dans la régulation collective, venant troubler le jeu à différents niveaux. D'une part, avec le courriel et les sites web, il le trouble au niveau des syndicats tra-

⁽¹⁶⁾ On retrouve à travers ce mouvement un autre élément du retour vers le modèle artisanal. En effet, dans ce modèle, les unités de lieu et de temps de la formation et du travail étaient dominantes, la validation et la certification des compétences acquises étant faites strictement dans le cadre des professions, organisées il est vrai en corporations.

⁽¹⁷⁾ Cette remarque est probablement plus spécifique à la France, où l'on connaît le poids de l'État central.



ditionnels dans le domaine classique de l'information de leurs «mandants», à travers le renouvellement des supports d'information et de communication. D'autre part, avec l'émergence des «cyberconflits», il le trouble au niveau de la «mobilisation» dans le cas de confrontations. On voit ainsi apparaître de nouveaux acteurs qui s'invitent dans les processus de régulation, remettant en cause non seulement les lieux et modalités des conflits, mais aussi les monopoles des acteurs traditionnels de la négociation, c'est-à-dire les syndicats bénéficiant d'une délégation électorale. Plus généralement, on voit apparaître à travers une extension des «coordinations» traditionnelles, des représentations autoproclamées qui, s'appuyant de plus en plus sur Internet et le «réseau planétaire», s'auto-invitent au nom de la représentation de «la base». Ces acteurs cherchent à déplacer les lieux d'action en les portant à l'extérieur de l'entreprise – sur l'agora – et cherchent à introduire dans le jeu de nouveaux acteurs – tels les consommateurs/clients –, avec pour objectif de changer les rapports de force dans la négociation. Le web et l'associatif deviennent ainsi le support d'une revendication d'une autre démocratie, une démocratie participative jugée plus représentative ⁽¹⁸⁾.

On l'aura compris, derrière l'«@-entreprise» et le paradigme productif qui lui est associé sous le vocable de mondialisation, c'est à des infléchissements spectaculaires que nos sociétés «postindustrielles» sont invitées, par rapport à leurs trajectoires du siècle écoulé. Cet infléchissement a commencé à la fin des années 1970, quand une première modification des rapports de force s'est opérée au profit des clients et au détriment des fournisseurs. Il s'est poursuivi dans les années 1980 et 1990, avec une extension de ces retournements au profit des apporteurs de capitaux et au détriment des apporteurs de travail. À l'aube du XXI^e siècle, c'est ainsi une généralisation de l'économie de marché qui cherche à s'imposer dans la perspective d'un approfondissement du modèle smithien modernisé par le modèle schumpéterien: celui de la destruction créatrice (Smith, 1991; Schumpeter, 1965). Plus fondamentalement encore, c'est le modèle d'une démocratie libérale à l'anglo-saxonne qui nous est proposé comme référence universelle (Weber, 1987), un modèle revisité par les TIC avec la figure emblématique du «bourgeois», comme idéal social d'accumulation et de partage de richesses (Sombart, 1966; Ponteil, 1968; Granou, 1977) ⁽¹⁹⁾.

Conclusions

Notre objectif, à travers cet exercice, est de proposer une construction paradigmatique équivalente à ce qui a pu être fait antérieurement pour le taylorisme et le toyotisme, l'un dans le cadre d'un paradigme productif de «production industrielle standardisée de masse» et l'autre dans le cadre d'un paradigme de «production postindustrielle de singularité standardisée». Pour nous, le trait dominant de ce nouveau paradigme est qu'il se fonde de façon généralisée sur la compétition, ainsi que sur le risque et l'incertitude (Beck, 1992). Dans cet univers de compétition effrénée, tout le monde est appelé à coopérer avec tout le monde, mais tout le monde est contraint à être en concurrence avec tout le monde. De même, dans cet univers généralisé de risque et d'incertitude, personne ne peut rien promettre à personne et tout le monde est appelé à accepter une fragilisation par la précarité du lien social, cette fragilisation débordant sur l'ensemble de la vie familiale à partir de la sphère du travail (Sennett, 2000; Supiot, 2004). En effet, dans l'accès aux richesses inégalement distribuées, seuls les «meilleurs» sont appelés à gagner, tandis que les premières places sont continuellement remises aux enchères par le jeu des innovations. En bonne logique, personne ni aucune institution ne devrait échapper à ce modèle de la performance requise, pas même les acteurs ni les institutions d'éducation/formation (Iribarne, 2002), le modèle emblématique de l'individu performant proposé en corollaire étant celui de l'artiste (Menger, 2002) ou du sportif du «Top 10».

L'élaboration d'un tel cadre analytique et interprétatif nous paraît indispensable pour pouvoir comprendre ce qui se passe actuellement dans les différents pays de l'Union européenne, avec leurs tensions et leurs enjeux. Cela est vrai en matière de transformation de la «qualité» du travail, mais aussi en matière de passage de la qualification à la compétence, de transformation des capacités professionnelles requises par les employeurs (Oiry, 2004) ou, enfin, de contenus de formation et d'ajustement dans les relations formation/emploi. En effet, c'est seulement la mise en relation de la dynamique des modèles et des paradigmes avec les constructions sociétales qui permet de comprendre les types de transformation en cours dans les différents pays

⁽¹⁸⁾ Ces mouvements peuvent être observés à un niveau de macrorégulation planétaire avec l'organisation des manifestations «antimondialisation» lors des différentes rencontres de l'OMC ou des G7, G8... de Seattle, Gènes... ou lors des «sommets alternatifs» de Davos organisés à Porto Alegre. Ils ont pu l'être également au moment des conflits de Danone, avec la création d'un site pirate, venant contrefaire le site de l'entreprise et invitant les consommateurs/clients à boycotter les produits de l'entreprise. Voir J.-E. Ray, op. cit., p. 177 à 239.

⁽¹⁹⁾ Il s'agit plus précisément du modèle libéral, qui a pris jour dans l'Angleterre calviniste et qui s'est érigé en doctrine pour atteindre à l'universalisme. Historiquement, la France a essayé à différentes époques de se l'approprier et, plus ou moins, de le mettre en œuvre, sans jamais y parvenir (Jaume, 1997).



avec les difficultés qu'elles rencontrent ou génèrent. Cela est vrai aussi bien au niveau microindustriel pour les pratiques de

gestion qu'au niveau macrosocial pour les politiques publiques.

Bibliographie

Arnaud, A.-J. *Entre modernité et mondialisation. Leçons d'histoire de la philosophie du droit et de l'État.* Paris: L.G.D.J, Maison des sciences de l'homme, 2004, (Collection Droit et société).

Bagnasco, A.; Sabel, C. F. *PME et développement économique en Europe.* Paris: la Découverte, 1994, (Collection Recherches).

Beck, U. *The Risk Society.* Londres: Sage Publications, 1992.

Benghozi, P.-J.; Flichy, P.; d'Iribarne, A. Le développement des NTIC dans les entreprises françaises: premiers constats. In Benghozi, P.-J.; Flichy, P.; Iribarne A. d' (dir.) *Internet en entreprise, Réseaux*, vol. 18, n° 104/2000 p. 33-57.

Boyer, R. *Une théorie du capitalisme est-elle possible?* Paris: Odile Jacob, 2004.

Capdevielle, J. *Modernité du corporatisme.* Paris: Presses de Sciences Po, 2001.

Caron, F. *Les deux révolutions industrielles du XX^e siècle.* Paris: Albin Michel, 1997, (Collection L'Évolution de l'humanité).

Castells, M. *La galaxie Internet.* Paris: Fayard, 2001.

CEE. *Croissance, compétitivité, emploi.* Livre blanc, Bulletin des Commissions européennes, Supplément 6/93, Luxembourg, 1993.

Centre for Educational Research and Innovation. *Knowledge management in the learning society: education and skills.* Paris: OCDE, 2000.

Danzin, A.; Quignaux, J.-P.; Toporkoff, S. *Net Tr@vail: Création, destruction de métiers.* Paris: Economica, 2001.

DARES. L'utilisation de l'informatique et des nouvelles technologies par les salariés, Ministère de l'emploi et de la solidarité. *Les Dossiers de la DARES*, n° 1/2001. Paris: la Documentation française.

De Bandt, J.; Gadrey, J. *Relations de service, marchés de services.* Paris: CNRS Éditions, 1994.

Dierkes, M.; Berthoin, Antal, A.; Child, J.; Nonaka Ikujiro. *Handbook of organizational learning & knowledge.* Oxford: Oxford University Press, 2001.

Eiglier, P.; Langeard, E. *Servuction.* Paris: Mc Graw Hill, 1987.

Ettighoffer, D. *L'entreprise virtuelle.* Paris: Éditions d'Organisation, 2001, (Collection Tendances).

Gilles, B. (dir.). *Histoire des techniques.* Paris: Gallimard, 1978, (Collection La Pléiade).

Granou, A. *La bourgeoisie financière au pouvoir.* Paris: François Maspero, 1977, (Collection Cahiers libres), p. 321-322.

Institut Chronopost. Temps sociaux - Les TIC changent-elles la donne? *Tempos*, n° 3, janvier 2005.

Institut des métiers. *Centres d'appels et nouveaux modes de travail.* Paris: France Télécom, 2001.

d'Iribarne, A. Une lecture paradigmatique du livre blanc sur l'éducation et la formation, éléments pour un débat. *Formation professionnelle*, n° 1, 1996, p. 14-22.

d'Iribarne, A. 30 ans du CEREQ. Des qualifications aux compétences: chronique d'un oubli accepté? In: 30 ans d'analyse. *Formation Emploi*, n° 76, octobre-décembre 2001, p. 71-97.

d'Iribarne, A. Quelles stratégies pour les formateurs et les orienteurs dans une économie de la compétition et de la performance? *Revue Éducation permanente*, n° 151, 2002, p. 127-140.

d'Iribarne, A. Santé au travail et @-entreprise. In Poltier, H. et al., *Travail et fragilisation.* Lausanne: Payot, 2004, (Collection Économie, organisation et humanités).

d'Iribarne, A.; Tchobanian, Robert. Technologies multimédia en réseaux et dynamiques des activités professionnelles: le cas de France Télécom. In: Les enjeux des technologies de l'information et de la communication. *Formation Emploi*, n° 82, avril-juin 2003, p. 91-105.

d'Iribarne, Ph. *La logique de l'honneur.* Paris: Seuil, 1989.

d'Iribarne, Ph. Coopérer à la belge: la mise en œuvre d'une problématique d'un agenda électronique. In: Iribarne, Philippe d'; Henry, Alain; Ségol, Jean-Pierre; Chevrier, Sylvie; Globokar, Tatjana. *Cultures et mondialisation.* Paris: Seuil, 1998, (Collection La Couleur des idées), p. 41-61.

Jaume, L. *L'individu effacé ou le paradoxe du libéralisme français.* Paris: Fayard, 1997.

Jobert, A. *Les espaces de la négociation collective, branches et territoires.* Toulouse: Octares, 2000.

Kreher, S. Entreprises virtuelles et formation professionnelle. *Revue européenne Formation professionnelle*, mai-août 2001, n° 23.

Lasfargue, Y. *Technomordus, technoexclus? Vivre et travailler à l'ère numérique.* Paris: Éditions d'Organisation, 2000, (Collection Tendances).

Le Goff, J. *Du silence à la parole. Une histoire du droit du travail des années 1830 à nos jours.* Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2004, (Collection L'Univers des normes).

Maurice, M.; Sorge, A. *Embedding Organizations, societal analysis of actors, organizations and socio-economic context.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2000.

Menger, P.-M. *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphose du capitalisme.* Paris: Le Seuil, 2002, (Collection La République des idées).

Oiry, E. *De la Qualification à la Compétence, rupture ou continuité?* Paris: L'Harmattan, 2004, (Collection Psychologie du travail et ressources humaines).

Orgogozo, I. Postmodernisme et action dans un monde incertain. *Thérapie familiale*, Genève, 2004, vol. 25, n° 4, p. 433-451.

Pollmann, O. E-learning: université virtuelle en contexte? *Revue européenne Formation professionnelle*, mai-août 2004, n° 31.

Ponteil, F. *Les classes bourgeoises et l'avènement de la démocratie.* Paris: Albin Michel, 1968, (Collection L'Évolution de l'humanité).

Mots clés

Internet,
entreprise,
network,
work,
competencies,
vocational training.



Ray, J.-E. *Le droit du Travail à l'épreuve des NTIC*. Paris: Éditions Liaison, 2001, (Collection Droit vivant).

Revue européenne Formation professionnelle, septembre-décembre 2002, n° 27.

Sennett, R. *Le travail sans qualité*. Paris: Albin Michel, 2000, (Collection 10-18).

Smith, A. *La richesse des nations*. Paris: GF-Flammarion, 1991.

Schumpeter, J. *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Paris: Payot, 1965, (Collection Petite bibliothèque).

Sombart, W. *Le Bourgeois, contribution à l'histoire morale et intellectuelle de l'homme économique moderne*. Paris: Payot, 1966, (Collection Petite bibliothèque).

Supiot, A. (dir.). *Tisser le lien social*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'homme, 2004.

Tallard, M. L'action publique en matière de formation professionnelle continue: équité sociale ou extension de gouvernance? In Tallard, Michèle; Théret, Bruno; Uri, Didier (dir.). *Innovations institutionnelles et territoires*. Paris: L'Harmattan, 2000, p. 129-156.

Weber, E. *Une histoire de l'Europe. Hommes, cultures et sociétés de la Renaissance à nos jours*. Paris: Fayard, 1987, 2 tomes.

Zune, Marc, Technologies de l'information et de la communication: quelles logiques professionnelles? *Formation Emploi*, n° 82, avril-juin 2003, p. 11-21.



Anke

Grotlüschen

Professeur «junior» de formation tout au long de la vie à l'Institut d'éducation des adultes de l'Université de Brême



Apprentissage expansif: possibilités et limites de la théorie scientifique du sujet

Une théorie critique de l'apprentissage a survécu et elle est maintenant remise à l'honneur. La théorie scientifique du sujet demande de prendre l'apprenant au sérieux. Ses motivations et ses résistances apparaissent au grand jour. Pour l'école, cette exigence est par trop radicale, car elle ne permet pas de programme fixe. Elle porte toutefois ses fruits dans la formation continue.

Quelques concepts clés sont esquissés ici, à savoir l'apprentissage expansif, l'apprentissage défensif et le raisonnement explicatif. Sont ensuite exposées les critiques connues, par exemple l'utilisation de l'analyse du pouvoir selon Foucault et l'absence totale d'apprentissage informel. Des liens avec le constructivisme, la théorie de l'habitus et la gouvernementalité examinés dans les conférences vérifient la portée de la théorie.

La psychologie critique a été longtemps ignorée. Elle avait pris à l'époque de la guerre froide une position trop radicale pour être acceptée de ses contemporains. Une deuxième génération de chercheurs en pédagogie utilise à présent ses concepts clairvoyants pour ses travaux empiriques et différencie la théorie. Les transitions vers la pratique sont de plus en plus nombreuses, tandis que la transposition à l'étranger ne fait que commencer.

L'Union européenne s'est fixé pour objectif de devenir «d'ici à 2010, l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde». Il est donc normal que la priorité soit donnée à la formation tout au long et dans tous les domaines de la vie qui, d'après le dernier sondage Eurobaromètre, est jugée importante, tout au moins dans une certaine mesure, par 90 % des citoyennes et des citoyens européens (Cedefop, 2003, p. 5). Ces points de vue se reflètent également dans l'organisation de forums scientifiques centraux. Par exemple, le congrès des sociétés scientifiques allemandes, suisses et autrichiennes de l'éducation (Zurich, 2004) ⁽¹⁾ avait pour titre «Bildung über die Lebenszeit / Apprentissage tout au long de la vie» et reconnaissait ainsi explicitement l'importance de la formation continue par rapport à l'école et à l'université. C'est, entre autres, de l'«apprentissage» qu'il est question ou, plus exactement, de la notion d'apprentissage expansif. Un groupe de travail sur ce thème se penche sur les chances et les limites de ce que l'on appelle la science du sujet (publié dans Faulstich, Ludwig, 2004). Qu'est-ce qui se cache derrière ces notions? Pourquoi s'y intéresse-t-on autant aujourd'hui? Ces questions doivent amorcer une discussion au niveau européen sur un débat théorique (parfois trop) restreint à l'Allemagne. Je m'appuierai ici tout particulièrement sur les articles et interventions critiques sur les chances et les limites d'une théorie de l'apprentissage fondée sur la science du sujet. Ce qui est symptomatique, c'est, selon moi, qu'au XXI^e siècle une deuxième génération de parties prenantes au débat s'intéresse à l'apprentissage expansif et à la théorie de l'apprentissage fondée sur la science du sujet qui le sous-tend ⁽²⁾.

Les concepts fondamentaux: apprentissage expansif et logique des motifs

Qu'est-ce que l'apprentissage expansif? La meilleure définition est celle de l'auteur même de cette notion, Klaus Holzkamp (voir encadré p. 19). Il expose très clairement l'idée de la science du sujet dans un entretien avec Rolf Arnold, qui vient d'être de nouveau publié (Faulstich/ Ludwig, 2004).

Interrogé sur sa conception de l'apprentissage, M. Holzkamp répond ceci: «De l'avis courant, il y a apprentissage quand les processus d'apprentissage... sont amorcés par des tiers». Et il attire l'attention ici sur ce qu'il appelle le «court-circuit enseignement-apprentissage» qui traverse la pédagogie et qui signifie ceci: là où il y a enseignement, il y a aussi apparemment apprentissage. En est-il ainsi? M. Holzkamp poursuit: «Je pense au contraire qu'il n'y a d'apprentissage intentionnel, c'est-à-dire voulu et planifié, que si le sujet apprenant a lui-même des raisons d'apprendre» (Holzkamp, 2004, p. 29). Et c'est exactement là que se situe le changement de paradigme qui rend la notion aussi attrayante: ce ne sont pas les enseignants qui décrochent l'apprentissage. L'amélioration de l'enseignement n'améliore pas forcément l'apprentissage. Même l'enseignant parfait est obligé de constater que des apprenants restent indisponibles: l'apprentissage ne se crée pas ni ne se planifie, c'est toujours aux apprenants eux-mêmes de changer d'avis ou de se refuser à l'exigence d'apprendre. L'apprentissage est donc conçu aussi sous la perspective de la recherche et de la science comme étant l'affaire du sujet, c'est-à-dire conçu du point de vue du sujet. Mais pourquoi apprendre si on n'y est pas poussé par les en-



seignants et les éducateurs? Dans l'interview avec Rolf Arnold, Klaus Holzkamp dit ceci: «Il y a toujours apprentissage lorsque le sujet s'est heurté dans l'exécution normale de ses actes à des obstacles ou des résistances» (Holzkamp, 2004, p. 29). Il apparaît ici que l'intérêt pratique contribue à motiver à apprendre. Jean Lave et Étienne Wenger seraient de cet avis. Leur concept très remarqué de participation à une communauté de pratique (*Community of Practice*) désigne lui aussi exactement ce qui fait l'intérêt de l'apprentissage. La participation est effectivement une raison d'apprendre: si «j» apprends, c'est parce que «je» souhaite participer à la communauté de pratique (cf. Lave, Wenger, 1991 et Wenger, 1998). Il y a entre cette idée et celle du problème d'action (*Handlungsproblem*) d'Holzkamp un lien de parenté étroit, ce qui n'est pas étonnant, car Lave et Holzkamp entretenaient entre eux un échange créatif (cf. *Forum Kritische Psychologie*, n° 38). Mais s'il y a déjà une théorie de l'apprentissage connue et largement répandue dans le domaine de l'apprentissage ouvert et à distance (*Open and Distance Learning*), qui est centrée sur l'apprenant (°), pourquoi nous pencher sur une littérature ardue, qui ne compte pas moins de 1500 pages? Qu'est-ce que la catégorie apprentissage expansif a d'aussi particulier et qu'est-ce que le sujet a à faire dans la science du sujet?

Notions clés et paradigmes

L'apprentissage expansif signifie: «j» apprends à cause de mon problème d'action exactement ce que je dois apprendre pour poursuivre mes activités et élargir mes possibilités d'action. Pour affiner cette catégorie, il vaut la peine de jeter un coup d'œil sur l'extrême opposé, à savoir l'apprentissage défensif. Si j'apprends de manière défensive, c'est uniquement parce que je vois le monde qui était le mien jusqu'ici menacé et parce que je n'ai pas d'autre possibilité de réagir à cette menace qu'en apprenant. Est-ce un problème? Oui, et chacun de nous le sait. Chacun sait que l'apprentissage défensif n'est pas efficace. Nous avons suivi pendant de nombreuses années des cours de langues à l'école, et nous n'avons pourtant presque rien retenu du russe, du français ou de l'espagnol. En même temps, nous sommes capables d'apprendre très rapidement une langue dès lors qu'il y a un lien avec l'action. Pourquoi l'apprentissage défensif est-il aussi inefficace? Ici, la science du sujet est aujourd'hui encore la seule théorie de l'apprentissage qui considère

ces réalités en face: l'apprentissage défensif renferme tous les types de tricherie, de copiage, d'apprentissage par cœur de choses que l'on oublie ensuite. Un peu plus abstraitement, l'apprentissage défensif est tout ce qui sert à «contenter l'enseignant pour éviter les sanctions, c'est-à-dire à démontrer ou feindre des résultats» (Holzkamp, 2004, p. 30). On peut donc concevoir et comprendre l'apprentissage expansif par opposition à l'apprentissage défensif.

La science du sujet signifie en outre une percée théorique. Elle se détourne des modèles de causalité chers au behaviorisme (Skinner, Watson), au cognitivisme (Bandura, Bruner) et à l'école historico-culturelle (Vigotskij, Léontiev, Galperine) et qui, toujours plus affinis, entrent aussi en jeu dans le constructivisme (Maturana, Varela). Que veut-on dire? La théorie du sujet dit qu'il faut penser les explications scientifiques du point de vue du sujet. Cela signifie que le chercheur doit se mettre à la place du sujet. On peut alors comprendre, sous la perspective du sujet (°), pourquoi quelqu'un apprend ou n'apprend pas. Il est donc possible d'explorer les motifs et de ne pas s'en tenir aux simples conditions, dont on espère qu'elles permettront de prédire des comportements d'apprentissage. Les motifs et les conditions sont-ils aussi différents? Un exemple illustre ici ce qui importe: un être humain lit raisonnablement le journal, parce qu'il veut être au courant de ce qui se passe dans le monde. Ce lien est reconstitué suivant une logique des motifs et il est généralisable. Il se rapporte cependant à des êtres vivants ayant des intentions et des projets. La grammaire ne fonctionne pas quand on parle de végétaux et de la matière. Une pomme tombe raisonnablement par terre si on la fait tomber? Cette phrase est un non-sens grammatical. On le voit, la nature fonctionne causalement, dans des structures de cause à effet, sans raison, mais suivant une logique. Dans les sciences humaines ou sociales, les structures s'expliquent mieux si l'on fait appel à la raison et aux sentiments (mais on perd, malheureusement, la logique).

Cette perspective de la compréhension n'est pas nouvelle dans l'histoire de la science. Elle est devenue connue avec Wilhelm Dilthey, qu'Holzkamp refuse d'ailleurs explicitement en tant que référence théorique (Holzkamp, 1997, p. 260 et 350). C'est Peter Faulstich qui établit actuellement la jonction, en dépassant la controverse qui oppose la com-

(°) Le congrès «Bildung über die Lebenszeit», qui a eu lieu à Zurich en 2004, était organisé par la Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, la Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung, la Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung et l'Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (<http://www.paed-kongress04.unizh.ch/home.html>).

(°) On trouvera sur le site www.lernsite.net ou www.anke-grotlueschen.de un article sur la traduction des concepts théoriques en anglais avec un résumé et une présentation PowerPoint sur la base du «Lernen-Buch» [Livre à apprendre] de 1993.

(°) Au débat sur l'apprentissage s'ajoute aujourd'hui un changement de paradigme comparable dans le débat sur la qualité, abordé par exemple dans l'article «La qualité du point de vue des apprenants» d'Ulf Ehlers dans le numéro 28 de la *Revue européenne Formation professionnelle*. ArtSet, d'Hanovre (artset.de), défend en tant qu'institution l'approche de la science du sujet et on est en train d'y développer un instrument de mesure de la qualité de l'apprentissage du point de vue de l'apprenant (artset-lqw.de).

(°) Dans ce contexte, un ouvrage récent de Joachim Ludwig sur la théorie de l'apprentissage et de l'organisation a pour titre *Lernende verstehen* [Comprendre les apprenants].



préhension des sciences humaines et l'explication des sciences exactes: «À y regarder de plus près, chez Wilhelm Dilthey, l'herméneutique n'est pas non plus (...) une méthode d'interprétation, elle se rapporte au problème de la constitution des sciences humaines dans la confrontation avec les sciences exactes qui assoient leur hégémonie dans la seconde moitié du XIX^e siècle» (Faulstich, en préparation). En résumé, cela signifie que la convergence entre Dilthey et la science du sujet réside dans la définition du monde et dans sa théorie comme quelque chose de transformable et d'historique. Cette jonction peut et sera certainement controversée.

Pour récapituler, on peut tirer de la théorie de l'apprentissage fondé sur la science du sujet deux paires de concepts centraux: l'apprentissage expansif et l'apprentissage défensif attirent l'attention sur le problème de l'action et l'intérêt des apprenants pour l'apprentissage et s'élèvent contre un court-circuitage enseignement-apprentissage. La logique des conditions et la logique des raisons constituent la seconde paire de concepts qui attire l'attention sur le sujet de l'apprentissage, à savoir sur l'homme apprenant, avec ses motifs, ses espoirs, ses craintes et ses indisponibilités exprimés et secrets, conscients ou inconscients, extravagants, étranges, nobles ou ambitieux.

Psychologie critique

La science du sujet a donné lieu à toute une série de travaux qui ont vu le jour déjà avant l'œuvre maîtresse, *Grundlegung der Psychologie* (Holzkamp, 1983) [Les fondements de la psychologie]. Il y a sur le site kritische-psychologie.de une bibliographie, ainsi qu'une liste des documents sur la théorie du sujet traduits en anglais. La première génération de théoriciens et de praticiens de la science du sujet a ressenti dans de nombreux débats combien il était difficile de changer de paradigme. La deuxième œuvre maîtresse, *Lernen* [Apprendre] (Holzkamp, 1993), a la tâche plus facile. En grande partie passée sous silence dans la psychologie allemande, elle touche pourtant le cœur de la pédagogie.

En fait, le «livre à apprendre» a déjà fait son entrée dans les manuels de pédagogie générale (Gudjons, 2001, p. 230). Toutefois, il est lui aussi mal accepté par certains, à cause de sa critique radicale de l'école. C'est donc avant tout la formation professionnelle et la formation continue qui perçoivent

la construction de la théorie de la science du sujet, la critiquent et la transmettent. Par exemple, Rolf Arnold (1996) a tenté une référence à sa notion d'*Ermöglichungsdidaktik* [didactique du «rendre possible»], qu'il a doublement renforcée. Il revient à un constructivisme modéré comme à la théorie de la science du sujet et critique leur court-circuit enseignement-apprentissage à l'aide des concepts de cette théorie. De même, l'ouvrage de Rolf Arnold et Horst Siebert sur l'éducation constructiviste des adultes (1999, p. 5) admet la théorie de l'apprentissage fondée sur la science du sujet, et Siebert (2003, p. 317) a établi entre-temps des liens entre les systèmes théoriques jusqu'ici controversés (Grotlüschen, 2003, p. 35 sqq.).

Avec un autre concept - didactique de la médiation - Peter Faulstich redéfinit le rôle des enseignants: ceux-ci ont pour tâche de faire l'intermédiaire entre le contenu de l'apprentissage et les apprenants, c'est-à-dire de formuler des raisons d'apprendre (Faulstich, Zeuner, 1999, p. 52). Outre pour l'élaboration de la théorie, les catégories de la science du sujet sont utilisées dans plusieurs travaux de recherche sur le thème de l'*e-learning* (Patricia Arnold, 2001 et 2003; Grotlüschen, 2003). Une discussion théorique récente sur l'*e-learning*, impulsée par Gerhard Zimmer, se réfère elle aussi à des paradigmes de la science du sujet (Zimmer, 2001).

Christine Zeuner et Peter Faulstich sont en train d'élaborer un aperçu et de l'intégrer dans le contexte plus large de la «recherche sur l'éducation des adultes orientée sujet». Ils ont réussi avant tout à se fonder sur la recherche biographique avec sa longue tradition historique (Faulstich, Zeuner, en préparation).

En résumé, on peut distinguer une deuxième génération issue de la pédagogie, en particulier de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle, et qui, pour l'apprentissage virtuel, se réfère à l'élaboration de la théorie de la science du sujet.

La théorie à l'ombre du mur de Berlin

J'ai laissé entendre au début que la discussion sur la science du sujet avait une forte connotation nationale. Des événements historiques particuliers jouent ici un rôle qui, même s'ils n'ont sur elle qu'une influence implicite, s'inscrivent toujours en filigrane dans la discussion. Pour que le produit de



la construction de concepts se transmette vraiment à une seconde génération, par exemple après le congrès de Zurich, il me semble utile de nous délester d'une partie de notre équation nationale. En tout cas, la pratique de la formation continue en France, en Belgique ou encore en Norvège s'est rapprochée aujourd'hui de concepts d'apprentissage qui attirent l'attention sur Bedeutung, Sinn, meaning, signification et intérêt comme un moment récuratif de l'apprentissage réussi. Je pense qu'il est temps de proposer pour ces rapprochements une théorie qui conçoit l'apprentissage sous la perspective du sujet et explique la notion de sens en relation à la réussite de l'apprentissage. Mais revenons à l'histoire.

La psychologie critique - c'est l'appellation depuis 1971 de l'orientation théorique après une division des instituts de la faculté de psychologie de la Freie Universität de Berlin - a vu le jour dans une confrontation directe avec le mouvement étudiant et la lecture de Marx, avec la guerre froide et face au mur de Berlin. Dans une enclave géographique encerclée par la RDA, un groupe de travail se forme. Frigga et Wolfgang F. Haug le rejoignent, il continue à sortir des publications communes avec le «Projektgruppe Automation und Qualifikation (PAQ)», le groupe de projet Automation et qualification. Parmi les autres partenaires de la discussion nationale, il y a la rédaction du Forum Kritische Psychologie, forum psychologie critique (en 1997, pour le numéro thématique *Lernen. Holzkamp-Colloquium* [Apprendre. Colloque Holzkamp]), ces partenaires sont Ole Dreier, Frigga Haug, Wolfgang Maiers, Morus Markard, Christof Ohm, Ute Osterkamp et Gisela Ulmann).

La psychologie critique est aux prises avec les courants marxistes à propos de la légitimité d'une théorie du sujet distincte et doit négocier avec la psychologie empirico-analytique la légitimité d'une méthode de recherche herméneutique fondée sur la compréhension. Les nombreuses démarcations engendrées à cette occasion semblent pouvoir être surmontées dans la situation historique actuelle, en particulier si l'on tient compte du niveau international. Le groupe de travail de Berlin a eu une discussion constructive de plusieurs années avec Jean Lave (University of Berkeley), Ole Dreier (université de Copenhague) et Charles W. Tolman (University of Victoria, Canada).

L'ouverture de la RDA et l'effondrement du socialisme réel didacticiel ont fait peser sur la psychologie critique le soupçon, latent, d'être entachée d'idéologie, mais l'enfant a peut-être été jeté un peu hâtivement avec l'eau du bain. Il appartient à présent à une seconde génération d'effeuiller les notions théoriques viables du conflit méthodologique et de la guerre froide, pour obtenir ainsi un extrait de la science du sujet et, en particulier, de sa théorie de l'apprentissage, qui puisse enrichir la discussion au niveau européen.

Klaus Holzkamp est né le 30 novembre 1927 et il est mort le 1^{er} novembre 1995. Admis au grade de professeur en 1963, il tient son cours magistral inaugural en 1963. Il est nommé professeur titulaire de la chaire de psychologie à la Freie Universität de Berlin en 1967. Le mouvement étudiant commence à cette époque, revendiquant une science responsable envers la société. Holzkamp n'a pas honte d'apprendre des étudiants qui lisent Marx. Le projet «Schülerladen Rote Freiheit» [littéralement «boutique des élèves liberté rouge»] voit le jour. La Schülerladen ouvre ses portes en 1969 sur la demande d'étudiants et sous la responsabilité scientifique de Klaus Holzkamp. Les travaux se terminent par une émission de télévision en 1970. Selon sa compagne de lutte, la chercheuse Ute Osterkamp, cette expérience de l'échec montre que «la bonne volonté» ne suffit pas et que d'autres bases théoriques sont nécessaires. Une conception de la psychologie renouvelée, démocratique et au service d'une société plus humaine conduit à un rejet de la psychologie traditionnelle et ouvre la voie à la science du sujet. La principale œuvre de Holzkamp, *Grundlegung der Psychologie* [Les fondements de la psychologie], paraît en 1983. Elle est suivie de *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* [Apprendre, fondement de la science du sujet], en 1993.

Cette théorie de l'apprentissage reprend, outre les postulats du mouvement étudiant, les théorèmes poststructuralistes de la sociologie française (Michel Foucault). La psychologie critique, qui a aujourd'hui son propre Institut à la Freie Universität de Berlin, est représentée par sa propre société - *Gesellschaft für subjektwissenschaftliche Forschung und Praxis (GSFP)* [Société pour la recherche et la pratique de la science du sujet] - , des archives en ligne abondantes avec une bibliographie des travaux et commentaires sur ce sujet (kritische-psychologie.de), une liste de publipostage (crit-psych@yahoo.com) de plusieurs centaines d'adresses dans le monde entier, ainsi que par la revue *Forum Kritische Psychologie / FKP* publiée par Argument-Verlag. L'évolution actuelle prend appui surtout sur l'ouvrage théorique *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* de 1993.

Renouveau actuel, critique et références

Les liens, les renouveaux et les élargissements sont toujours aussi des éléments d'une nouvelle perception, sous une perspective critique et historique, d'une théorie qui a fait école. Pour éviter le risque de paralysie, il faut que l'ancien se prête sans discontinuer à la découverte du nouveau, sinon il devient un dogme à apprendre simplement par cœur (Dewey, 1989, p. 80, original 1920) et il faut dans ce sens reprendre certains liens et certaines objections.

Dès la parution du «livre à apprendre», l'intégration par Holzkamp de l'analyse du pou-



voir de Michel Foucault est mise en question. Il semble en effet problématique de considérer l'ouvrage *Surveiller et punir* de Foucault (1975) dans la tradition marxiste (Holzkamp, 1997, p. 273). Il serait en outre de circonstance ici de considérer les travaux suivants de Michel Foucault, jusqu'au milieu des années 80. Le rapport de l'individu avec la société semble être l'objet de critiques incessantes: Hermann J. Forneck montre en effet, en se basant sur le développement de la construction théorique de Foucault (1984), à savoir sur les études sur la gouvernementalité, les *Governmentality Studies* (Lemke, 2000), qu'Holzkamp présuppose apparemment un sujet agissant, tout au moins en partie, indépendamment de la société (Forneck, 2004, p. 258). La critique de Frigga Haug, qui demande une insertion plus forte de la notion de sujet dans la culture, l'histoire et la société, va dans une direction semblable (Haug, 2003, p. 28 sqq.). Une deuxième critique de Frigga Haug concerne la démarcation de la théorie de l'apprentissage de Holzkamp par rapport à l'apprentissage involontaire, inconscient (Holzkamp, 1993, p. 184 et Haug, 2003, p. 27). Tandis que F. Haug préconise, à l'unisson avec Lave (1997), un élargissement de la notion d'apprentissage - laquelle offre à son tour des liens avec l'«apprentissage informel» et le «savoir implicite» (Polanyi, 1985) -, ma plaidoirie prend le contrepied. J'estime souhaitable, dans la meilleure tradition des lumières, d'amener les apprenants à prendre davantage conscience de leurs processus d'apprentissage (implicites, informels) et, ce faisant, à renforcer leur compétence à apprendre par eux-mêmes (Grotlüschen, 2003, p. 310 sqq. et 2004, p. 14 sqq.).

Au total, à une époque où l'individualité a été dégradée au rang d'idéologie néo-libéra-

le, il est difficile de mettre l'accent sur le «sujet». On pourrait répliquer que l'attention de la psychologie critique, justement, a toujours été attirée sur l'insertion du sujet dans la société et sur l'interprétabilité des significations par les processus historiques, jusqu'à la référence à la onzième thèse de Feuerbach, si l'on veut aller aussi loin. Il semble toutefois qu'un certain malaise persiste dans toutes les écoles théoriques. Jürgen Wittpoth recourt à une autre théorie, elle encore française, et s'interroge sur ses liens avec la science du sujet et ses démarcations par rapport à elle: il s'agit de la notion d'habitus selon Pierre Bourdieu (1987). Si l'on présuppose que l'habitus est quelque chose d'essentiellement inconscient, qui influe fortement sur les actes subjectifs, il y a lieu de se demander comment le sujet peut reconnaître ses propres intérêts. L'habitude, le milieu, l'habitus ne peuvent-ils pas également déformer la vision du sujet? Sous cette perspective, l'apprenant peut se faire des illusions sur ses intérêts ou être simplement indécis (Wittpoth, 2004, p. 266). Ici aussi, le rapport entre l'apprenant et la société entre en jeu.

Dans l'ensemble, la perception et le renouvellement de la théorie scientifique du sujet conduisent de nouveau, dans la deuxième génération également, à un débat constructif sur un apprentissage autonome (Otto Peters, 2004), autodéterminé (Faulstich, Gnahs, 2002) ou, précisément, expansif. La prétention de saisir la société et l'individu uniquement dans une relation d'échange réciproque, de telle sorte que les apprenants puissent influencer sur les contenus de l'apprentissage, par exemple dans l'apprentissage virtuel, et que les enseignants puissent faire référence aux exigences des organisations et de la société, par exemple à l'employabilité, continue toutefois de jouer un rôle central.



Bibliographie

- Arnold, P.** *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien; state of the art und Handreichung.* Avec la collaboration de Larissa Rogner et Anne Thillosen. Avec des indications de Gerhard Zimmer pour le développement de la culture d'apprentissage télématique. Münster, New York, Munich, etc., 2001.
- Arnold, R.** Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Erwachsenenbildungsbegriff. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42^e année. 1996, n° 5, p. 719-730.
- Arnold, R.; Siebert, H.** *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit.* 3^e édition. Hohengehren, 1999.
- Bourdieu, P.** *La distinction. Critique sociale du jugement.* Paris, 1979.
- Cedefop.** *L'éducation et la formation tout au long de la vie: l'avis des citoyens.* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2003. (Cedefop Panorama, 4025). Disponible sur Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4025_fr.pdf [cité le 22.11.2005].
- Dewey, J.** *Die Erneuerung der Philosophie.* (titre de l'édition originale: Reconstructions in philosophy, 1946 et 1920). Hambourg, 1989.
- Ehlers, U.** La qualité dans la formation électronique. *Revue européenne Formation professionnelle*, n° 29, 2003.
- Faulstich, P.** *Lernen begreifen.* En préparation.
- Faulstich, P.; Gnahs, D.; Seidel, S. (dir.)** *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung.* Weinheim, Munich, 2002.
- Faulstich, P.; Ludwig, J. (dir.)** *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler, 2004.
- Faulstich, P.; Zeuner, Ch.** *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten.* Weinheim et Munich, 1999.
- Faulstich, P.; Zeuner, Ch.** *Situation und Perspektiven „subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung“.* En préparation.
- Forneck, H. J.** Randgänge des Lernens - Eine Lerntheorie jenseits des Subjekts? In: Faulstich, P.; Ludwig, J. (dir.) *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler, 2004. p. 246-255.
- Foucault, M.** *Surveiller et punir: naissance de la prison.* Paris, 1975.
- Foucault, M.** *Le souci de soi. Histoire de la sexualité, III.* Paris, 1984.
- Grotlüschen, A.** *Widerständiges Lernen im Web - virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung.* Münster, etc., 2003.
- Grotlüschen, A.** Lernen lernen - E-Learning lernen. In: *EWI-Report.* 2004, n° 28, p. 14-16.
- Gudjons, H.** *Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch.* 7^e édition entièrement remaniée et actualisée. Bad Heilbrunn: Obb, 2001.
- Haug, F.** *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen.* Hambourg, 2003.
- Holzcamp, K.** *Grundlegung der Psychologie.* Francfort-sur-le-Main, New York, 1983.
- Holzcamp, K.** *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Francfort-sur-le-Main, New York, 1993.
- Holzcamp, K.** *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand.* Hambourg, Berlin, 1997.
- Holzcamp, K.** Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema «Lernen». Première parution dans Rolf, Arnold (dir.), *Lebendiges Lernen.* Hohengehren, 1996. In: Faulstich, P.; Ludwig, J. (dir.) *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler, 2004, p. 29-38.
- Lave, J.** On Learning. *Forum Kritische Psychologie.* Lernen. Holzcamp-Colloquium, 1997, n° 38, p. 120-135.
- Lave, J.; Wenger, E.** *Situated Learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge, 1991.
- Lemke, T.** *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Governmentalität.* Hambourg, 1997.
- Ludwig, J.** *Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten.* Bielefeld, 2000.
- Peters, O.** *Visions of autonomous learning.* Keynote Speaker's Hand Out at the Third EDEN Research Workshop "Supporting the Learner in Distance Education and E-Learning". Oldenburg, 2004.
- Polanyi, M.** *Implizites Wissen.* Francfort-sur-le-Main, 1985.
- Siebert, H.** *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung.* Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4^e édition, Munich/Unterschleissheim, 2003.
- Wenger, E.** *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity.* Cambridge, 1998.
- Wittpoth, J.** Gerahmte Subjektivität - Über einige ungeklärte Voraussetzungen der „subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens“. In: Faulstich, P.; Ludwig, J. (dir.) *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler, 2004, p. 256-262.
- Zimmer, G. M.** Ausblick: Perspektiven der Entwicklung der telematischen Lernkultur. In: Arnold, P. (dir.) *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien. State-of-the-Art und Handreichung.* Münster, New York, Munich, etc., 2001, p. 126-146.

Mots clés

Learning theory, expansive learning, motivation, subject-scientific approach, communities of practice, logical reconstruction of reasons.



Bernhard Buck

Expert principal de la
Fondation
européenne pour la
formation (ETF),
Turin



Cet article porte sur les principaux défis qui se posent au corps enseignant et aux institutions liées pour donner force à une réforme de la formation et de l'enseignement professionnels (FEP) axée sur une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Cette analyse peut s'appliquer aux pays de l'UE, mais elle s'appuie en l'occurrence sur le travail de l'auteur dans les pays en transition. L'article éclaire les difficultés de la FEP à intégrer l'apprentissage tout au long de la vie comme thème directeur. Il aborde ensuite les approches fragmentées adoptées pour la formation des enseignants à l'exercice de leurs nouvelles tâches, qui ne se limitent plus seulement au travail en classe, mais comprennent également des activités en faveur du développement des écoles et une coopération accrue avec les acteurs régionaux. Il évoque également le nouveau rôle de l'établissement de formation professionnelle dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie. Cet article se termine par une discussion sur l'interaction complexe entre politique et pratique dans la réforme de la FEP.

(¹) Par «corps enseignant» de la FEP, nous entendons essentiellement tous les individus (enseignants, éducateurs, formateurs en entreprise, assistants de travaux pratiques, assistants d'enseignement, animateurs, surveillants), qui jouent un rôle de soutien, de tutorat, d'enseignement, de formation ou de surveillance dans le processus d'apprentissage. La formation des enseignants et des formateurs est le processus d'apprentissage tout au long de la vie du corps enseignant. Il peut être formel, non formel et informel. Il comprend l'enseignement (avant l'activité/initial) et la formation/reconversion/actualisation (en cours d'activité/continue) du corps enseignant des établissements publics et privés. La formation porte sur tous les domaines qui ont un effet sur le processus d'apprentissage de l'individu comme les disciplines, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage et les approches, théories et pratiques organisationnelles/psychologiques/pédagogiques.

Les défis de la réforme de la FEP pour le corps enseignant: vers une perspective d'apprentissage tout au long de la vie

Introduction

Les sociétés industrialisées passent de plus en plus d'une économie fondée sur l'industrie à une économie fondée sur la connaissance, au sein de laquelle la nature de l'emploi évolue, délaissant les professions ancrées dans la production industrielle au profit de professions liées au savoir et à l'information. Cette évolution a modifié le type de connaissances requises: les connaissances spécifiques, qui favorisent la capacité d'agir, deviennent plus importantes que les connaissances scientifiques générales. Par conséquent, non seulement l'UE mais également chacun des pays et les organismes transnationaux comme l'OCDE, la Banque mondiale et l'UNESCO ont répondu au besoin croissant d'investissement dans l'éducation et la formation. Deux documents en particulier se sont intéressés de près à cette évolution. Le *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* de l'UE a fait comprendre à tous les États membres l'importance à long terme de l'éducation et de la formation comme ressource humaine destinée à renforcer la compétitivité de l'Europe à l'échelle mondiale. Mais c'est surtout le *Programme international d'évaluation des étudiants* (PISA) de l'OCDE qui a mis l'éducation à l'ordre du jour politique. À la suite de l'onde de choc provoquée par PISA, notamment dans les États membres de l'OCDE dont les résultats étaient relativement mauvais, d'innombrables propositions de réforme ont été publiées. Toutefois, la plupart d'entre elles n'allaient pas assez loin dans la mesure où elles ne tenaient pas compte du changement de modèle qui avait déjà commencé d'être mis en œuvre dans les

pays auxquels PISA avait attribué une note élevée (comme le Canada et la Nouvelle-Zélande) et qui avait donné les premiers résultats positifs. Ce changement de modèle est résumé dans l'expression «éducation et formation tout au long de la vie». Le *Mémoire* de l'UE a donc été publié au bon moment.

Il faut reconnaître que nous commençons seulement à découvrir les implications de l'apprentissage tout au long de la vie pour la réforme de la FEP, même si ces débuts semblent une avancée dans notre manière de percevoir l'apprentissage permanent. D'un côté, des forces socio-économiques incitent non seulement les États à investir dans des infrastructures d'éducation et de formation pour faire face à la concurrence croissante au niveau international, mais elles encouragent également les individus à apprendre de plus en plus souvent de nouvelles matières en vue d'une adaptation fonctionnelle leur permettant de conserver leurs revenus. De l'autre côté, l'évolution vers une société de la connaissance offre des possibilités de développement personnel telles que l'individu peut prendre une part active au processus de changement et à l'ouverture de nouvelles perspectives dans la vie économique et professionnelle.

Le rôle joué par les enseignants (et les formateurs) dans ce processus formatif est considéré comme essentiel et chaque pays, ainsi que les organisations internationales, a pris conscience de la nécessité de modifier l'image et le profil du corps enseignant (¹). Les enseignants ont un rôle de plus en plus complexe, qui requiert une plus grande



confiance en soi, une aptitude au dialogue et un esprit créatif dans leur travail. Les tâches des enseignants ne se limitent plus seulement au travail en classe, mais comprennent également des activités en faveur du développement des écoles et une coopération avec les acteurs régionaux.

Les nouveaux rôles et tâches des enseignants de FEP exigent de nouvelles compétences. La nature de cette évolution des compétences est telle qu'elle ne peut être perçue comme unique et définitive, mais requiert un apprentissage tout au long de la carrière professionnelle des enseignants. Cependant, il ne s'agit pas uniquement et systématiquement d'un apprentissage formel et les personnes les plus aptes à décider des compétences à acquérir ne sont pas toujours des tiers. De ce fait, l'envoi des enseignants en formation par les proviseurs n'est plus suffisant; c'est aux enseignants de maîtriser leur propre carrière d'apprentissage: ils doivent apprendre comment apprendre.

La nouvelle perspective

Dans tout système éducatif, le message central de l'apprentissage tout au long de la vie est que l'apprenant individuel est au cœur des préoccupations et qu'il doit être pris au sérieux. Jusqu'à présent, la FEP était orientée d'une façon tout à fait différente: il s'agissait davantage d'oublier sa propre individualité et d'apprendre à fonctionner de façon claire et fiable dans un contexte très souvent hiérarchique. C'est pour cette raison qu'il est difficile que la FEP intègre l'apprentissage tout au long de la vie en tant que thème directeur. Toutefois, depuis quelque temps, des tentatives sérieuses ont été faites pour élaborer une approche différente de la FEP, au sein de laquelle l'apprenant est davantage considéré comme un «entrepreneur», à savoir une personne qui a une idée, la poursuit de façon autonome et parvient à la mettre en œuvre avec succès. Contrairement au concept traditionnel de FEP, l'apprentissage tout au long de la vie repose sur le potentiel individuel de l'apprenant. Son principal objectif est de libérer ce potentiel et de le transformer pour permettre à l'apprenant de mettre en œuvre ses idées. En faisant preuve d'initiative, l'apprenant ne se contente pas de suivre les instructions données par l'enseignant ou le formateur. L'apprentissage est principalement axé sur les propres idées de l'apprenant ou du groupe d'apprentissage, qu'ils essaient de mettre

en pratique. Ils doivent être en mesure d'évaluer les conséquences de leurs propres actes et, en cas de divergences d'opinion, être capables de défendre leur point de vue et de le corriger avec assurance. L'apprentissage tout au long de la vie ne peut se développer que dans des environnements caractérisés par une grande liberté et une richesse de contextes et de situations. Il n'est plus question de se contenter de jouer un rôle imposé, ou d'effectuer une tâche donnée: chacun doit planifier sa propre activité dans un contexte de nouveaux défis.

C'est la raison pour laquelle l'apprentissage autonome par projets (création, approfondissement de l'idée, planification, mise en œuvre et évaluation) est l'un des principes didactiques essentiels; les étudiants travaillent sur une idée ou un problème qui les intéressent et les concernent directement. Ce type d'apprentissage marque une rupture avec le travail effectué sur la base d'une orientation traditionnelle par matière ou discipline, puisque l'on cherche constamment à illustrer un domaine de réalité plus vaste et plus essentiel. Ainsi, les étudiants sont en mesure de généraliser à partir de ces idées et de les utiliser dans des contextes différents ou nouveaux.

Le projet n'est pas seulement axé sur l'apprentissage par l'étudiant. Tous les membres d'une organisation suivent des processus d'apprentissage qui sont essentiels pour le développement organisationnel et personnel.

Quelques considérations sur le concept de compétences

Le concept de compétences gagne du terrain au sein de la nouvelle orientation de la FEP. Les apprenants doivent développer leurs compétences dans leur propre contexte et avoir la possibilité de jouer un rôle actif dans l'orientation de leur propre développement. En termes précis, les «compétences» désignent l'ensemble des capacités individuelles à agir dans des situations incertaines et complexes au sein d'un contexte donné. Les compétences doivent se manifester par des performances qui sont le résultat de la pratique professionnelle. La pratique ne peut se dérouler que dans le cadre de l'activité professionnelle. Dans le monde du travail salarié, il s'agit normalement d'une entreprise ou d'une institution publique. Les compétences sont caractérisées par ce qu'un individu fait dans des situations profession-



nelles différentes au sein d'un contexte organisationnel donné. Cette acception du concept de compétences souligne à la fois le rôle de l'apprenant individuel et celui de l'entreprise/institution dans le développement des capacités professionnelles de l'individu. De ce point de vue, le rôle de l'entreprise/institution est essentiel pour apporter la dimension sociale et construire des identités professionnelles.

Le concept de compétences ne doit pas être pris dans un sens réducteur et étroit, où les compétences générales sont ventilées en compétences simples mobilisées par l'individu dans des situations précises et récurrentes. Les compétences sont alors perçues (à tort) comme des micro-unités d'aptitudes isolées et le professionnalisme d'une personne est réduit à une série de caractéristiques, souvent tayloristes, (Homs, 1997).

Formation des enseignants axée sur la pratique

En observant les parcours professionnels et les postes des enseignants des établissements d'enseignement professionnel ayant suivi une formation traditionnelle, on a l'impression que ces derniers sont constamment «entre deux chaises». Ils reçoivent une formation scolaire et universitaire, mais n'ont quasiment aucun contact avec le système de FEP pour lequel ils vont travailler. De plus, lorsqu'ils commencent leur travail d'enseignant dans un établissement d'enseignement professionnel, ils enseignent à des élèves dont ils ne connaissent pas les futures conditions de travail (formes organisationnelles et méthodes de travail utilisées dans les entreprises). Cette situation est inacceptable.

En règle générale, la formation des enseignants stagiaires de l'enseignement professionnel (quand elle existe) est assez fragmentée et non axée sur la pratique. Les futurs enseignants acquièrent des années de savoir-faire spécialisé dans des disciplines telles que le génie mécanique, le génie électrique ou la gestion, alors que trop peu d'attention est accordée au travail central des enseignants, à savoir l'enseignement. Par exemple, aucun établissement ne propose de matières essentielles comme l'enseignement par groupes et par projets, les évaluations des étudiants, les rapports sur le développement de l'apprentissage, ou encore l'analyse de la conduite de l'enseignant au quotidien. La formation dispensée aux en-

seignants ne leur permet pas de devenir experts en enseignement et en apprentissage. On constate une divergence flagrante entre le contenu de la formation des enseignants et les véritables compétences professionnelles demandées aux enseignants des établissements de FEP. Aucune disposition adaptée n'a été prise afin d'articuler les branches spécialisées du savoir et la pratique pédagogique en vue d'apporter un soutien intensif à une formation pratique à l'école et de permettre une coopération entre universités et établissements de FEP. Cela s'explique notamment par le fait que la formation des enseignants est subordonnée aux facultés qui sont tournées vers les branches du savoir généralement spécialisées et couvrent donc un grand nombre de spécialités. Par ailleurs, les enseignants universitaires qui forment les futurs enseignants des établissements de FEP n'ont en général jamais été eux-mêmes enseignants dans ce type d'établissement et n'ont pas l'expérience des emplois auxquels aspirent les étudiants des établissements de FEP. C'est pourquoi la formation des enseignants des établissements de FEP, pour être conforme aux normes modernes, nécessite la mise en place de nouveaux centres et passe par la réorganisation de la formation des enseignants, ainsi que par l'adoption d'une nouvelle attitude des professeurs d'université qui forment les enseignants stagiaires: ils doivent mettre l'accent sur les compétences qui apportent une amélioration effective de la qualité des établissements de FEP, de leurs enseignants et de leurs chefs d'établissement (Jansen, 2002).

En matière d'apprentissage tout au long de la vie, l'université et les établissements d'enseignement supérieur ne sont qu'un lieu d'apprentissage parmi les nombreux autres qui peuvent figurer sur le curriculum vitae d'un enseignant de FEP. Par conséquent, ils devraient donner une nouvelle image d'eux-mêmes, notamment en prenant conscience des aspects suivants:

□ l'enseignement initial des enseignants stagiaires ne constitue plus la formation complète des enseignants, mais seulement le premier stade d'un apprentissage qui en comportera plusieurs; ce système réduit considérablement la pression exercée sur les enseignants stagiaires, puisque des établissements de formation continue à un stade ultérieur seront mieux équipés pour certaines disciplines;



□ les enseignants stagiaires ne parviendront pas à acquérir les compétences nécessaires uniquement à l'aide des méthodes et contenus pédagogiques mis à leur disposition par les universités et les établissements d'enseignement supérieur. Plus la demande sera forte (émanant à la fois des étudiants désireux de développer leurs capacités individuelles et des établissements d'enseignement professionnel, devenus des organismes d'apprentissage et ouverts sur le monde du travail) concernant les compétences pédagogiques, apprises principalement à l'occasion de cas pratiques (dans la salle de classe/l'école/l'environnement régional), moins la formation initiale des enseignants stagiaires sera suffisante.

Il est possible, à ce stade, de tirer une première conclusion: la formation des futurs enseignants de l'enseignement professionnel devrait se faire en lien plus étroit avec le monde réel du travail - à la fois le leur et celui dans lequel leurs étudiants travailleront à l'avenir. La formation des futurs enseignants dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur doit donc commencer par proposer des stages pratiques qui reflètent les conditions de travail au sein des établissements d'enseignement professionnel. Ensuite, le cursus des futurs enseignants doit être axé plus précisément sur les problèmes, les pratiques et perspectives d'un établissement d'enseignement professionnel efficace. Ce serait également une première et importante contribution en vue de surmonter la pénible dichotomie théorie/pratique au sein des établissements d'enseignement professionnel. En termes de perspective d'apprentissage tout au long de la vie, le modèle reçu, qui est toujours appliqué (un premier enseignant enseigne la théorie, un autre enseigne la pratique et il revient à l'étudiant de faire le lien entre les deux), ne correspond pas aux besoins d'aujourd'hui et encore moins du futur.

Si l'on souhaite ancrer fortement ce type d'orientation pratique dans la formation des futurs enseignants, il convient de mettre en place un programme en deux volets. Premièrement, dans les établissements d'enseignement professionnel, des enseignants expérimentés et dotés d'aptitudes personnelles adaptées seraient formés au tutorat. Chaque tuteur se verrait ensuite confier entre un et trois enseignants stagiaires pour une période de plusieurs mois. L'objectif général serait de développer leurs compétences pédago-

giques. Individuellement, les enseignants stagiaires devraient se fixer des objectifs pédagogiques très personnalisés, qu'ils poursuivraient ensuite avec cohérence au cours de leur programme pratique. Le tuteur ne serait pas le seul à vérifier si les objectifs ont été atteints; les enseignants stagiaires eux-mêmes évalueraient également leurs propres progrès.

En second lieu, les universités et les établissements d'enseignement supérieur participeraient à des partenariats avec des entreprises régionales, de sorte que chaque enseignant stagiaire aurait la possibilité d'effectuer un travail pratique de plusieurs mois au sein d'une entreprise. Ce type de partenariat ne serait pas seulement bénéfique à l'étudiant, qui acquerrait une connaissance pratique des procédures organisationnelles propres à l'entreprise, mais permettrait également aux entreprises de tirer profit des connaissances pédagogiques acquises par l'enseignant stagiaire pour poursuivre ses propres tâches de formation.

Des établissements professionnels responsables et indépendants

La capacité de la FEP de jouer un rôle essentiel dans l'apprentissage tout au long de la vie des individus dépend de la capacité des établissements de FEP de s'adapter au changement - à savoir, s'ils sont à même d'acquérir une position centrale dans leur région, en tant qu'organismes plus «ouverts» satisfaisant un large éventail de besoins et une vaste clientèle. Dans un premier temps, cela dépend éminemment de la disposition des enseignants à intégrer des mesures de réforme complexes dans leur travail quotidien. Le principal défi de la réforme de la FEP est donc l'adoption d'une approche qui associerait deux thèmes complémentaires: la réforme de la FEP et le développement des ressources humaines que sont les enseignants. Les décideurs politiques ont besoin de s'assurer que les investissements en faveur des enseignants sont suffisants et proportionnés à la demande exprimée à leur égard. Non seulement les qualifications des enseignants doivent être adéquates, mais leurs salaires et leurs conditions de travail doivent également être suffisamment compétitifs pour les inciter à mener à bien le processus de réforme.

Une deuxième condition préalable à la réforme de la FEP selon le modèle d'apprentissage tout au long de la vie est que les di-



rigeants encouragent une plus grande autonomie au sein des établissements de FEP en termes de responsabilité et d'organisation. Cela ne peut aboutir qu'à long terme, si la responsabilité principale des processus de la FEP n'est plus assumée uniquement par l'administration centrale et qu'elle est progressivement transférée aux établissements d'enseignement professionnel directement impliqués, ainsi qu'aux propres directeurs, enseignants et étudiants. Ils devront appliquer le principe de gestion qui consiste à «assumer ses responsabilités» afin de pouvoir adopter les politiques nécessaires pour gérer les problèmes et relever les défis qui se poseront, sans devoir passer par des procédures administratives complexes. L'administration centrale doit abandonner sa pratique actuelle qui consiste à planifier à l'avance des parcours éducatifs précis et à organiser le financement des établissements de FEP dans les moindres détails. Au contraire, concernant le cursus scolaire, elle devrait se contenter de fournir un cadre pour le programme, et concernant le financement elle pourrait verser une somme forfaitaire en fonction d'un code préétabli. La structure du programme et l'allocation des ressources devraient être confiées dans une large mesure aux écoles elles-mêmes, qui devront faire un usage raisonnable de ce gain d'indépendance, dans leurs relations tant internes qu'externes.

Indépendance dans les relations externes

Le développement externe des établissements de FEP remettra en question la séparation traditionnelle des fonctions entre école et travail. Dans les pays de l'UE, certains modèles voient le jour, qui insistent sur le partenariat entre écoles et entreprises sur une base individuelle, tout en veillant également à encourager la culture de l'entreprise dans la région. Ces partenariats réunissent en général établissements de FEP et universités, agences de PME, bureaux de l'emploi, chambres consulaires, etc. au sein d'un réseau fonctionnel.

Afin d'intégrer cette approche au sein de la FEP, les établissements de FEP devront abandonner leur fonction antérieure de simple lieu de formation initiale pour devenir des «centres régionaux de compétence» (voir, par exemple, la nouvelle loi des Pays-Bas sur la FEP, qui mentionne explicitement les «centres régionaux de formation», ou encore les efforts déployés par le ministère de l'éduca-

tion du *Land* allemand de Schleswig-Holstein pour mettre en place les nouveaux centres), qui prennent en charge différents types d'apprenants à différentes étapes de leur vie. Outre la formation professionnelle obligatoire des jeunes, ces centres occuperaient également une place sur le marché des prestataires privés. Ils fourniraient aux particuliers et aux entreprises régionales des services de conseil, de développement et de formation. Ces centres seraient un modèle hybride à mi-chemin entre le prestataire privé et public, l'apprentissage formel et non formel, la formation des jeunes et des adultes, l'offre destinée aux particuliers et aux PME (ou à d'autres entreprises), ou encore l'offre destinée aux employés et aux employeurs.

Pour ces établissements, le meilleur moyen d'y parvenir est de s'impliquer davantage dans des projets de coopération aux côtés d'institutions qui sont une source de connaissances exhaustives (universités et lieux de recherche) et de connaissances détaillées, pratiques et empiriques sur l'entreprenariat (agences pour le développement des petites entreprises) et avec l'assistance desquelles ils peuvent s'engager dans des actions novatrices. Ce type de stratégie novatrice comporterait une formation intégrée des enseignants, puisque ces derniers devraient constamment s'adapter à l'évolution de la demande de leur clientèle. Ces activités auraient en même temps des «retombées» sur la FEP initiale.

Leadership et équipe d'agents du changement

Les structures organisationnelles traditionnelles de type bureaucratique et hiérarchique des établissements de FEP sont contre-productives pour les exigences d'innovation mentionnées ci-dessus. L'un des moyens identifiables de parvenir à des changements est la réduction prudente de ces structures et la réorientation simultanée de l'ensemble du personnel des établissements. Les objectifs de ces changements sont, d'une part, d'offrir de plus grandes perspectives en termes de pouvoir et d'initiative dans la gestion des établissements et, d'autre part, d'accroître l'indépendance de l'équipe enseignante en termes de responsabilité, de travail en équipe et de contacts publics.

Ces changements marquent indubitablement le début d'un nouveau contexte de leadership. Le leadership traditionnel est avant tout



destiné à garantir un contrôle. Le principal rôle du proviseur est celui d'un directeur général du personnel, des finances et du budget, ainsi que de l'information juridique et publique. Il est également chargé du calendrier, de l'établissement de rapports, de la gestion des relations avec les autorités et de la gestion des crises et des situations spéciales au sein de son établissement. Parfois, les proviseurs se considèrent également comme des responsables éducatifs et étendent le pouvoir lié à leur poste pour exercer une influence directe sur le programme scolaire et les procédés d'enseignement et d'apprentissage.

Dans les établissements modernes de FEP, le proviseur exerce également des fonctions d'administrateur, mais d'une façon nouvelle: l'étendue de ses fonctions dépend désormais beaucoup plus des résultats généraux de l'établissement. La première conséquence en est que, pour permettre le licenciement des proviseurs incompétents, le contrat du proviseur n'est pas définitif, mais il est signé pour seulement 5 à 7 ans, au terme desquels le proviseur doit à nouveau présenter sa candidature. Deuxièmement, le proviseur a davantage de responsabilités et de droits. Il est responsable de l'ensemble du budget de l'établissement, exerce une influence sur le recrutement et décide des promotions et des primes à accorder aux enseignants pour les récompenser de résultats exceptionnels. Il peut licencier les enseignants qui ne donnent pas satisfaction, sous réserve qu'une procédure transparente soit en place (Rolff, 2002a).

Toutes les approches du leadership ont leur propre histoire qui a évolué dans un contexte plus large d'objectifs, de besoins, de normes, d'idées et d'attentes d'ordre organisationnel et social. Le leadership par le contrôle se développe dans le cadre d'une organisation scolaire axée sur l'offre. Le proviseur répond aux exigences de l'Etat et non pas aux demandes individuelles de ses clients et acteurs sociétaux. L'organisation axée sur l'offre gère le travail conformément aux principes de procédure et de normalisation, qui donnent de l'autorité à l'établissement.

Toutefois, ni le style ni le type de leadership décrit ne conviennent au nouveau contexte d'organisation scolaire axée sur la demande. Il est fait appel soit à des stratégies de «contrôle», soit à des stratégies qui impliquent un investissement de la person-

ne. Le personnel des établissements doit être soutenu pour qu'il comprenne les raisons de ces changements; il faut encourager leur engagement à élaborer, tester et affiner de nouvelles pratiques, ce qui implique que les proviseurs élargissent leur vision stratégique et concentrent de plus en plus leurs efforts sur les objectifs organisationnels de ces changements. L'amélioration de leur capacité à s'adapter au changement doit être l'un de leurs principaux objectifs. Ce type de leadership, qui pourrait être qualifié de «transformationnel», est particulièrement en accord avec l'influence qu'exercent la structure organisationnelle et la culture sur la signification qu'accordent les gens à leur travail et à leur capacité à s'adapter en prenant des risques (Leithwood et al., 2002).

Il s'agit d'une stratégie émergente, récemment utilisée dans des projets de la Fondation européenne pour la formation (ETF), qui vise à soutenir le processus d'instauration d'une nouvelle culture au sein des établissements de FEP grâce à une équipe d'«agents du changement» (qui comprend des enseignants sélectionnés au sein de l'organisation scolaire). L'un des principaux rôles de cette équipe est d'attirer l'attention sur l'importance des ressources sociales de l'établissement et de créer un climat qui encourage la direction et le personnel à faire preuve d'initiative. Ainsi, les enseignants ne se limitent plus seulement à leur propre discipline et à leurs propres classes, mais ils travaillent en étroite collaboration avec leurs collègues et les entreprises de leur région. Dans un effort collectif, les enseignants évaluent (analysent et interprètent) en permanence la situation de l'école en relation avec le marché du travail régional et adaptent leur pratique en conséquence. Ils passent du temps avec les entreprises participantes et assistent aux cours dispensés par leurs collègues, échangent librement des idées et donnent en retour des informations sur leur travail, se fixent des objectifs à six mois, élaborent des indicateurs de réussite de la formation, etc. et mettent ainsi leur travail au vu de tous sur la place publique.

Organisation apprenante

Comme nous l'avons constaté, le modèle de l'apprentissage tout au long de la vie pose à l'établissement de FEP des défis à deux dimensions: externe et interne. Sur le plan externe, il contraint l'établissement de FEP à désinstitutionaliser son organisation afin de



répondre au large éventail de besoins d'une plus vaste clientèle. Sur le plan interne et dans ce nouveau contexte, l'établissement de FEP doit se réorganiser de façon à ce que les changements soient considérés comme une activité ordinaire plutôt qu'extraordinaire. Ces différents types de changements requièrent un apprentissage collectif et individuel constant de nouvelles compétences par le proviseur, les enseignants et les administrateurs. Pour ce faire, l'établissement de FEP doit être reconstruit sous la forme d'une «organisation apprenante». Ce qui a été mentionné concernant l'auto-organisation par les étudiants vaut également pour l'établissement de FEP en tant qu'organisation apprenante. L'organisation autonome d'un établissement de FEP constitue un projet qui réunit les membres du personnel pour décider des conditions organisationnelles leur permettant de tirer profit des capacités de chacun à élaborer des idées et à résoudre des problèmes.

Cela étant, nous devons avoir conscience que le concept «organisation apprenante» est composé de deux mots qui, à première vue, ne semblent pas bien aller ensemble. En les associant, la signification initiale de chacun d'eux est modifiée. Le terme «apprenante» perd sa structure formelle et doit intégrer tous les autres aspects de l'apprentissage: les aspects non formel et informel ainsi que les expériences, attitudes et connaissances tacites et usuelles. Il se transforme en un processus inévitablement désordonné et très long où doivent se refléter les différences, conflits, émotions, etc., afin d'établir de nouveaux accords et de poursuivre le développement de son répertoire de pratiques. Toutefois, cela ne sera possible que si le proviseur et l'équipe d'agents du changement, en collaboration avec l'ensemble du personnel, parviennent à mettre en place une structure favorisant le développement d'une véritable culture collaborative; une structure dans laquelle les enseignants se sentiront libres d'échanger leur points de vue individuels, où l'expérimentation est non seulement acceptée mais souhaitée et où les erreurs font partie d'une véritable interaction.

Dans un cadre comme celui d'un établissement de FEP, le terme «organisation» est, d'après la théorie de l'organisation, «surdéterminé»: d'un côté, certains objectifs sont ambigus et contestés et, de l'autre, les techniques et procédures de réalisation de leurs objectifs sont incertaines. Les membres de

l'organisation doivent tenir compte des multiples acteurs légitimes lorsqu'ils fixent leurs objectifs et procédures. Dans le cas d'un établissement de FEP, ils regroupent, par exemple, les partenaires sociaux et d'autres membres du monde du travail à l'échelle régionale, les autorités politiques et scolaires, les universités, des groupes d'intérêt particulier et, enfin et surtout, les étudiants, les enseignants et les formateurs. Ils doivent négocier ce qu'ils prévoient de faire et arriver à des accords sur les changements à effectuer. Il s'agit d'un processus à caractère hautement politique et sujet à interprétations.

Évaluation

Afin de pouvoir améliorer leurs performances de façon continue, les établissements de FEP ont besoin d'un système de retour d'informations qui puisse être mis en œuvre de façon empirique et dont les résultats serviront de base à leur futur développement. Pour l'apprentissage tout au long de la vie, il est important que cette évaluation encourage le propre développement de l'établissement de FEP en matière de professionnalisme et de confiance en soi et que l'établissement veuille mener une évaluation ouverte et effective.

Tout système d'évaluation doit prendre en compte à la fois l'amélioration de l'organisation interne de l'établissement de FEP et celle de son environnement externe, à savoir, une meilleure satisfaction des besoins locaux et régionaux. Il est également important que ce type de système d'évaluation reflète non seulement les opinions des personnes directement concernées par l'établissement de FEP, mais également de tous les partenaires professionnels qui soutiennent l'école et de ceux à qui l'école doit rendre des comptes. L'établissement de FEP, les partenaires sociaux, l'institut de formation des enseignants et l'autorité scolaire de l'école doivent collaborer à la réalisation de cette évaluation.

L'évaluation est une composante de la gestion du cycle de qualité de l'établissement de FEP, qui, menée à bien, suit un mouvement de spirale ascendante. Les mesures de planification, de mise en œuvre, d'évaluation, de réflexion et de correction se suivent en continu et sont difficiles à distinguer. Cependant, la clé de tout développement de qualité est le programme de l'établissement de FEP. Il comporte une liste de valeurs com-



munes, de défis et d'objectifs, un plan d'action et des mesures d'évaluation, convenus pour une période limitée. Enfin, le programme devient la mesure à l'aune de laquelle sera évalué le développement de l'établissement de FEP.

Un type d'évaluation, qui semble gagner progressivement du terrain en Europe, repose sur des indicateurs de qualité et comprend des évaluations interne (autoévaluation) et externe. Il est important que l'évaluation externe repose sur les mêmes principes, indicateurs de qualité et termes que l'autoévaluation de l'école. L'autoévaluation de l'école sera organisée par l'équipe d'agents du changement, tandis que l'évaluation externe sera généralement réalisée par l'autorité pédagogique de l'établissement de FEP.

Étant donné que chaque autoévaluation est un travail qui demande du temps, il est impossible qu'un établissement de FEP effectue une autoévaluation complète chaque année. Il devra donc préciser les principaux points qui varient d'une année à l'autre. Cela s'explique par le fait que les conclusions de l'autoévaluation d'un établissement sont destinées à l'école même et n'ont pas nécessairement besoin d'être publiées. L'établissement de FEP a besoin d'une base d'expérimentation protégée qui lui permette de prendre des risques.

L'évaluation externe sera effectuée à des intervalles réguliers de quelques années, par exemple tous les cinq ans. Son principal objectif est de renforcer les effets positifs de l'autoévaluation. Les fonctions de l'évaluation externe sont de vérifier le contenu du rapport d'autoévaluation, d'émettre des recommandations sur les domaines qui pourraient être davantage développés et d'offrir une possibilité de dialogue entre les évaluateurs et les «évalués», qui renforcera les connaissances que l'on a de soi-même, acquises au cours du processus d'autoévaluation. Les conclusions de l'évaluation externe seront publiées (Schratz et al., 2000; Rolff, 2002b).

Le rôle de l'institut de formation des enseignants

D'après le nouveau concept qui fait de l'établissement de FEP une organisation apprenante, l'un des principaux rôles de l'institut de formation des enseignants est de contribuer au développement de la capacité entrepreneuriale des écoles par un processus

de soutien constant, qui encourage et habilite les écoles (proviseurs et enseignants) à acquérir les compétences nécessaires en s'appuyant sur leurs propres réflexions, expériences, valeurs et compréhension. Le renforcement des capacités des établissements de FEP comprend le développement professionnel individuel des enseignants, qui passe non seulement par l'expertise et le savoir-faire pédagogique, mais également, et plus encore, par la perception de la technologie en tant que nouvelle marque de professionnalisme dans l'enseignement et la formation. Pour ce faire, il est indispensable de comprendre le potentiel pédagogique de la technologie et d'être capable d'intégrer cette technologie au cœur de stratégies didactiques.

Toutefois, le professionnalisme des enseignants ne doit pas seulement être perçu comme une compétence individuelle, ce qui reviendrait à négliger les conditions de travail. L'institut de formation des enseignants doit avoir conscience que la formation des enseignants et des formateurs sera davantage propice à améliorer leur développement si, parmi ses objectifs, elle s'efforce d'intégrer les enseignants et les formateurs au sein d'une organisation apprenante. La capacité de coopération au sein d'une équipe est une partie essentielle de cet attribut, pourtant les équipes d'enseignants sont toujours rares. L'individu et les groupes d'âge coexistent sans lien fort car, actuellement, l'organisation scolaire ne requiert aucun esprit de coopération. La qualité d'un établissement est définie de façon additive, à savoir comme la somme du travail individuel des enseignants et non comme la synergie de l'ensemble de l'établissement. Afin de surmonter ce problème, l'institut de formation des enseignants devra lancer et faciliter des projets de travail en groupe spécifiques c'est-à-dire axés sur les circonstances spécifiques de chaque établissement et des enseignants et formateurs y travaillant.

L'une des autres tâches principales de l'institut de formation des enseignants est la mise en réseau. Il est parfois considéré que l'institut de formation des enseignants a un rôle similaire à celui du groupe d'agents du changement, mais qu'il intervient à un niveau plus élevé: en fait, le groupe d'agents du changement est à chaque établissement ce que l'institut de formation des enseignants est aux groupes d'agents du changement. Les groupes d'agents du changement ne sont



pas uniquement liés par une interaction, mais par un apprentissage commun. Chaque établissement fixe ses limites en excluant normalement tout ce qui n'est pas adapté à son propre mode de fonctionnement et à son activité ou ne le favorise pas. Pour arriver à un stade qui rende possible le travail en commun et la création entre les groupes d'agents du changement, il faut modifier leur mode d'interaction. Un partenariat apprenant entre les groupes d'agents du changement, qui doit être mis en place et soutenu par l'institut de formation des enseignants, peut être un instrument utile afin que les groupes d'agents du changement apprennent les uns des autres en menant ensemble des activités sur des sujets communs.

L'institut de formation des enseignants devra également suivre la coopération entre les établissements de FEP et les entreprises et encourager l'établissement de partenariats régionaux entre eux. Il organisera des ateliers sur des sujets d'intérêt commun, notamment:

- la conception et la mise en œuvre de l'apprentissage par les technologies d'information et de communication (TIC);
- les problèmes structurels liés à l'établissement de partenariats locaux entre établissements de FEP et entreprises;
- les voies et les passerelles destinées aux enseignants individuels dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie.

Soutien et responsabilité de l'autorité scolaire

Bien que le ministère de l'éducation et les autorités régionales fournissent des conditions adaptées pour le développement des établissements de FEP, les éléments les plus influents et de loin les plus nombreux se situent en dehors de l'établissement de FEP. Traditionnellement, l'autorité scolaire a le pouvoir de prescrire les mesures nécessaires au développement de la qualité et à l'assurance qualité dans «ses» établissements. Toutefois, dans le cas d'une organisation apprenante, chaque établissement doit décider individuellement de la façon dont il assimilera ces interventions. L'autorité scolaire doit prendre conscience que l'établissement, les provideurs, les enseignants et le personnel administratif sont la clé de la qualité et qu'elle peut uniquement proposer

et encourager la poursuite de leur développement. Cette nouvelle conception affectera sa fonction de leadership concernant les établissements.

En général, les nouvelles exigences en matière de leadership à l'égard des établissements de FEP s'appliquent également à l'autorité scolaire. Son leadership doit assouplir ses fonctions de «contrôle» et intégrer progressivement des fonctions qui élargissent leur vision stratégique et sont axées sur des stratégies d'«engagement» destinées à favoriser l'apprentissage organisationnel dans les établissements de FEP. Les points suivants devront être mentionnés:

- la vision et la mission de l'autorité scolaire doivent favoriser le sens de l'engagement personnel;
- la participation à ses décisions et la délégation de la prise de décision aux établissements de FEP sont une condition sine qua non de l'apprentissage organisationnel dans les établissements de FEP;
- l'autorité scolaire doit favoriser l'instauration d'une culture collaborative et d'un environnement apprenant interactif entre les établissements de FEP.

Cependant, le soutien et la participation des établissements et du corps enseignant ne sont qu'une face de la médaille; l'autre concerne la transparence au sein des établissements, l'information des acteurs sur ce qu'il se passe dans les établissements et la confiance en soi du corps enseignant, qui ne craindrait pas de comparer les propres réalisations de ses établissements à des indicateurs régionaux, nationaux ou internationaux. Il est important que l'autorité scolaire déploie les efforts nécessaires pour faire des provideurs et des enseignants les personnes habilitées à élaborer et à mettre en œuvre les programmes scolaires et leur évaluation interne et externe. Ce n'est qu'en reconnaissant l'évaluation comme l'autre face de l'autonomie individuelle, élément essentiel à l'apprentissage tout au long de la vie, que le corps enseignant aura totalement compris ce qui peut être qualifié de «professionnalisme des enseignants».

Enfin, deux engagements professionnels fondamentaux devraient permettre au système de l'autorité scolaire de fonctionner: l'engagement de l'autorité à soutenir des mesures



qui l'amène à rendre des comptes et à en faire un usage réfléchi en vue d'améliorer le niveau d'organisation des établissements de FEP du point de vue qualitatif, ce dont profiteront les enseignants, les clients et les acteurs (Fink et Resnick, 2001).

Réforme de la politique et pratique scolaire

Après avoir abordé les principaux défis qui se posent au corps enseignant (et aux institutions correspondantes) pour conférer un rôle essentiel à une réforme de la FEP, axée sur l'apprentissage tout au long de la vie, il ne faut pas oublier de mentionner les défis posés par la mise en œuvre du processus de réforme lui-même. L'élaboration de la mise en œuvre de la réforme conformément au message central de l'apprentissage tout au long de la vie (voir paragraphe 2) contribue à une meilleure compréhension de l'interaction complexe entre politique et pratique dans la réforme de la FEP.

Dans de nombreux pays, l'élaboration de la politique de FEP est considérée comme une tâche prestigieuse, réservée aux personnes ayant un statut élevé, contrairement à la mise en œuvre, qui n'a pas la même aura. Cette tendance a été renforcée par la conviction qu'il existe une inertie et une résistance au changement inhérentes au corps enseignant et que, par conséquent, le changement ne se produit que lorsque les décisions sont dans les mains des décideurs politiques. De ce fait, le changement est généralement considéré par les enseignants comme quelque chose qu'on «leur fait» plutôt que quelque chose qui est «fait avec eux», ce qui, bien entendu, n'a pas favorisé l'engagement du corps enseignant.

L'objectif général de la réforme de la FEP axée sur la politique est de moderniser le cadre organisationnel de la FEP et de le faire coïncider avec les besoins du marché du travail. La question fondamentale pour les décideurs politiques est de savoir comment y parvenir et, pour la plupart d'entre eux, la réponse passe par une politique plus cohérente et plus ambitieuse. Ils considèrent l'État comme leur principal vecteur et se concentrent donc principalement sur deux domaines: d'une part, la création de nouveaux instruments politiques qui semblent nécessaires à l'instauration de la réforme et, d'autre part, la simplification de l'enchevêtrement historique que forment la régle-

mentation, la bureaucratie et la gouvernance incohérente qui empêcherait cette instauration. Si l'objectif de cette réforme de la FEP est également de modifier l'enseignement, les instruments politiques doivent contenir des mesures telles que des référentiels de formation précis et utiles pour tous les étudiants, une formation des enseignants en vue d'améliorer l'application des nouvelles normes et des procédures d'évaluation conformes aux nouvelles normes.

La réforme axée sur la politique a tendance à considérer les écoles comme un «moteur» permettant d'obtenir des résultats, et non comme des organisations humaines dotées de leurs propres règles structurelles et culturelles. En conséquence, elle part du principe que les écoles sont entraînées par des activités relativement homogènes qui peuvent être «alimentées» par un petit ensemble d'instruments politiques facilement accessibles. Il ne s'agit toutefois que de conjecture, car rares sont les preuves d'une relation directe et puissante entre la politique gouvernementale et la pratique institutionnelle dans les écoles. L'expérience révèle que les écoles sont des institutions hautement complexes entraînées par un mélange contextuel de règles, valeurs et croyances étroitement liées. Culture apprenante, organisation scolaire, leadership, connaissances académiques, valeurs professionnelles et relations entre enseignants, collaboration et consultation avec l'environnement régional, etc., sont autant d'ingrédients de la pratique pédagogique. En outre, la pratique est une catégorie qui, par définition, regorge de situations (inattendues), mues à la fois par les continuités du passé et les incertitudes de l'avenir. Le changement se déploie de façon plutôt anarchique par l'interaction des individus dans des cadres où la tradition s'oppose à la créativité. Changer un élément de la pratique crée des réactions imprévisibles des autres éléments et de l'ensemble de l'école. Par ailleurs, si plusieurs écoles sont impliquées dans le processus de changement, il se peut que le résultat varie d'une école à une autre.

La réforme axée sur la politique doit admettre que la question «Qu'est-ce qui pousse à la réforme?» peut être pertinente du point de vue politique, mais qu'elle n'est pas suffisante du point de vue de la pratique scolaire. Les personnes créent la pratique et, par conséquent, la question devrait plutôt être «Qui pousse à la réforme?». Concernant



l'école, cela dépend fortement de l'engagement du proviseur et des enseignants à gérer les changements susceptibles de se produire à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement de FEP et d'intégrer les mesures de réforme complexes dans leur pratique quotidienne. Une grande partie dépend du soutien éventuel dont ils bénéficient dans leur appropriation de ces mesures de changement, qui affectent directement leur vie personnelle et professionnelle. La réforme politique a tendance à négliger ce point de vue; elle favorise un sens hiérarchique du contexte de réforme, par exemple dans la description des différents niveaux d'intervention (classe, école, région, État), ou dans l'interprétation des événements à de plus hauts niveaux (politiques) du contexte de réforme, considérés comme plus importants pour la réussite que les événements au niveau local. Par ailleurs, la réforme axée sur la politique a tendance à accorder une grande importance à une gestion descendante et à poser en principe une série d'actions ordonnées. Il est révélateur que ces actions sont isolées et ordonnées de façon hiérarchique: les décideurs politiques au sommet de la hiérarchie élaborent les programmes, tandis que les personnes situées en bout de chaîne sont plus ou moins reléguées à l'exécution des programmes et à la réalisation des objectifs préétablis des agents de réforme du système. Dans l'évaluation des résultats, la perspective de réforme du système a tendance à considérer la variation locale de la mise en œuvre comme problématique, c'est-à-dire une interruption malvenue du processus de réforme conçu (Cohen, 1995).

Si le corps enseignant est négligé dans la réforme de la FEP, cela s'explique dans une large mesure par la vision politique traditionnelle de la gestion de la réforme (un ensemble d'exigences techniques, comme l'adoption de la loi nationale sur la FEP, les réglementations des parcours scolaires, les programmes de financement, etc.). Traditionnellement, la fonction politique confie largement la gestion de la réforme aux spécialistes politiques au niveau national et se concentre sur des procédures cohérentes. Elle cherche à garantir la conformité avec les normes et réglementations établies de façon centralisée. Une autre vision de la gestion des personnes dans la réforme de la FEP, l'aspect dit des ressources humaines, examine les réformes du point de vue des compétences sociales qui seront exigées pour instaurer et maintenir un

ensemble de relations fonctionnant avec succès au sein de la communauté chargée de la réforme. L'équilibre entre ces deux visions, à savoir, l'approche politique et l'approche de gestion des ressources humaines, est au cœur du débat sur la nature des processus de réforme de la gestion. La vision de gestion des ressources humaines est associée à une approche plus réactive, qui accorde plus de responsabilité et d'autorité en matière de changement là où ce changement est nécessaire: l'organisation individuelle. Elle souligne la nécessité de l'engagement individuel plutôt que de la simple conformité. On suppose également que pour y parvenir, tous les acteurs, et non seulement les spécialistes politiques, devront s'impliquer. La gestion des personnes a une importance stratégique capitale et l'accent n'est plus porté sur la conformité avec la politique, mais sur l'implication et la responsabilisation de tous les êtres humains jouant un rôle dans ce processus de changement, sur leur motivation à devenir des agents du changement et sur leur appropriation. À cet égard, les décideurs politiques doivent faire partie intégrante d'une «communauté apprenante» qui mette en œuvre un projet dans le cadre duquel des objectifs et des méthodes spécifiques au projet sont concrétisés au fil du temps par les participants impliqués. Négociation, flexibilité et adaptation de la part des praticiens et des décideurs politiques sont la clé de la réussite et de la viabilité d'une mise en œuvre dans le domaine scolaire.

Résumé

Une perspective d'apprentissage tout au long de la vie requiert de nouveaux modes de penser le rôle et les tâches du corps enseignant dans la réforme de la FEP. Nous avons indiqué les défis les plus susceptibles de se poser, mais il reste beaucoup à apprendre sur le processus réel de mise en œuvre. Il est important de comprendre les aspects des futures réformes de la FEP, si nous souhaitons élaborer des mesures qui pourraient aider nos pays partenaires à trouver les modalités qui leur sont propres de mettre en place des systèmes de FEP modernes.

Nos conclusions peuvent être résumées comme suit:

□ La capacité du système de FEP à jouer un rôle essentiel dans l'apprentissage tout au long de la vie des individus dépend de:



□ la disposition des enseignants à intégrer des mesures de réforme complexes dans leur travail quotidien; non seulement les qualifications des enseignants doivent être adéquates, mais leurs salaires et leurs conditions de travail doivent également être suffisamment stimulants pour les inciter à mener à bien la réforme;

□ la capacité des établissements de FEP à s'adapter au changement, à savoir, s'ils sont capables d'acquérir une position centrale dans leur région, en tant qu'organismes plus «ouverts» satisfaisant un large éventail de besoins et une vaste clientèle.

□ Le message central de l'apprentissage tout au long de la vie est que l'apprenant individuel est au cœur des préoccupations et qu'il doit être pris au sérieux. Au sein de cette nouvelle orientation de la FEP, le concept de compétences gagne du terrain: enseignants et apprenants doivent développer leurs compétences dans leur propre contexte et avoir la possibilité de jouer un rôle actif dans l'orientation de leur propre développement.

□ Les universités et les établissements d'enseignement supérieur, qui forment les enseignants stagiaires, doivent prendre conscience du fait que ces stagiaires ne parviendront pas à acquérir les compétences nécessaires uniquement par les méthodes et contenus pédagogiques qu'ils mettent à leur disposition. Plus il y a de demande (émanant à la fois des étudiants désireux de développer leurs capacités individuelles et des établissements d'enseignement professionnel, devenus des organismes apprenants et ouverts sur le monde du travail) de compétences pédagogiques, apprises principalement à l'occasion de cas pratiques (dans la salle de classe/l'école/l'environnement régional), moins la formation initiale des enseignants stagiaires sera suffisante.

□ Parmi les prérequis du modèle de l'apprentissage tout au long de la vie, il est indispensable d'encourager une plus grande autonomie au sein des établissements de FEP en termes d'initiative, de responsabilité et d'organisation. Cela ne peut aboutir qu'à long terme, si la responsabilité principale des processus de la FEP n'est plus assumée uniquement par l'administration centrale et qu'elle est progressivement transférée aux établissements de FEP eux-mêmes. L'administration centrale doit abandonner

sa pratique actuelle qui consiste à planifier à l'avance des parcours éducatifs précis et à organiser le financement des établissements de FEP dans les moindres détails. Au contraire, concernant le cursus scolaire, elle devrait se contenter de fournir un cadre pour le programme et, concernant le financement, elle pourrait verser une somme forfaitaire en fonction d'un code préétabli.

Les établissements de FEP devront abandonner leur fonction précédente de simple lieu de formation initiale pour devenir des «centres régionaux de compétences» qui accueillent différents types d'apprenants dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie. Outre la formation professionnelle obligatoire des jeunes, ces centres occuperaient également une place sur le marché des prestataires privés. Ils fourniraient aux particuliers et aux entreprises des régions des services de conseil, de développement et de formation. Ces centres seraient un modèle hybride à mi-chemin entre le prestataire privé et public, l'apprentissage formel et non formel, la formation des jeunes et des adultes, l'offre destinée aux particuliers et aux PME (ou à d'autres entreprises), ou encore l'offre destinée aux employés et aux employeurs.

En vue de parvenir à la restructuration novatrice décrite, un nouveau type de leadership, qui pourrait être qualifié de «transformationnel», est particulièrement en accord avec l'influence de la structure organisationnelle et de la culture sur la signification que les gens accordent à leur travail et à leur capacité à s'adapter en prenant des risques.

Il s'agit d'une stratégie émergente visant à soutenir le processus d'instauration d'une culture au sein des établissements de FEP par une équipe d'agents du changement. L'un des principaux rôles de cette équipe est d'attirer l'attention sur l'importance des ressources sociales de l'établissement et de créer un climat qui encourage direction et personnel à faire preuve d'initiative.

Les établissements de FEP ont besoin d'un système de retour d'informations qui puisse être mis en œuvre de façon empirique et dont les résultats serviront de base à leur futur développement. Pour l'apprentissage tout au long de la vie, il est important que cette évaluation encourage le propre développement de l'établissement de FEP avec professionnalisme et confiance en soi et que l'objectif



de l'établissement soit de mener une évaluation ouverte et effective. Un type d'évaluation, qui semble gagner progressivement du terrain en Europe, repose sur des indicateurs de qualité et comprend des évaluations interne (autoévaluation) et externe.

□ D'après le nouveau concept qui fait de l'établissement de FEP une organisation apprenante, l'un des principaux rôles de l'institut de formation des enseignants est de contribuer au développement de la capacité entrepreneuriale des écoles par un processus de soutien constant qui encourage et habilite les écoles (proviseurs et enseignants) à acquérir les compétences nécessaires en s'appuyant sur leurs propres réflexions, expériences, valeurs et compréhension.

□ Les nouvelles exigences en matière de leadership pour les établissements de FEP s'appliquent également à l'autorité scolaire.

Son leadership doit assouplir ses fonctions de «contrôle» et intégrer de plus en plus des fonctions qui élargissent leur vision stratégique et sont axées sur des stratégies d'«engagement» individuel destinées à favoriser l'apprentissage organisationnel dans les établissements de FEP.

□ D'après les principes de l'apprentissage tout au long de la vie, la réforme scolaire doit être comprise comme un événement apprenant qui intègre toutes les personnes impliquées dans le processus de changement. Les participants constituent une «communauté apprenante» qui élabore un projet, dans le cadre duquel ils concrétisent des objectifs et des méthodes spécifiques au projet au fil du temps. Négociation, flexibilité et adaptation de la part des acteurs politiques et des praticiens sont la clé de la réussite et de la viabilité d'une mise en œuvre dans le domaine scolaire.

Bibliographie

Buck, Bernhard. For a modern organisation of training institutions and a corresponding professionalism of teachers and trainers. *Proceedings of the 3rd workshop on curriculum innovation titled 'Teacher and trainer training'*. Turin: Fondation européenne pour la formation, 1998. Disponible sur Internet: [http://www.etf.eu.int/web-site.nsf/Pages/B293AFB9CE082F0DC1256CF4003B2B31/\\$FILE/thirdrdworkshop_EN.pdf](http://www.etf.eu.int/web-site.nsf/Pages/B293AFB9CE082F0DC1256CF4003B2B31/$FILE/thirdrdworkshop_EN.pdf) [cité le 2/9/2005].

Buck, Bernhard. Towards entrepreneurship in education and training. *Proceedings of the 4th workshop on curriculum innovation titled 'Entrepreneurship in education and training'*. Turin: Fondation européenne pour la formation, 2000. Disponible sur Internet: [http://www.etf.eu.int/web-site.nsf/Pages/18062228F829EB89C1256BA600379506/\\$FILE/Entrepreneurship-4th-workshop_EN.pdf](http://www.etf.eu.int/web-site.nsf/Pages/18062228F829EB89C1256BA600379506/$FILE/Entrepreneurship-4th-workshop_EN.pdf) [cité le 2/9/2005].

Changes in teacher and trainer competences: synthesis report of the first homework of the expert group on objective 1.1: improving the education of teachers and trainers / Commission des communautés européennes, DG Éducation et culture. Bruxelles: Commission européenne, 2002.

Cohen, David K. What is the system in systemic reform? *Educational Researcher*, 1995, vol. 24, n° 9, p. 11-17, 31.

Datnow, Amanda; Hubbard, Lea; Mehan, Hugh. *Extending educational reform: from one school to many.* Londres: Routledge Falmer, 2002.

Deutsches PISA-Konsortium. PISA 2000: *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske und Budrich, 2001.

Eurydice. *The teaching profession in Europe: profile, occupational content and key issues: general and methodological framework of the study.* Bruxelles: Eurydice, 2002.

Fink, Elaine; Resnick, Lauren B. *Developing principals as instructional leaders.* Bloomington: Phi Delta Kappan, 2001.

Foskett, Nick; Lumby, Jacky. *Leading and managing education: international dimensions.* Londres: Sage Publications, 2003.

Fullan, Michael. *Change forces: the sequel.* Londres: Routledge Falmer, 1999.

Fullan, Michael. *The new meaning of educational change.* 3e éd. New York: Teachers College Press, 2001.

Homs, Oriol. Learning skills or problem-solving: new approaches in curriculum development. In *Proceedings of the 2nd workshop on curriculum innovation titled 'Integration of work and learning'*. Turin: Fondation européenne pour la formation, 1997.

Hövels, Ben. Integration of work and learning: changing perspectives on human resources. In *Integration of work and learning in transition countries: the experience of Hungary and Slovenia.* Turin: Fondation européenne pour la formation, 2001. Disponible sur Internet: [http://www.etf.eu.int/WebSite.nsf/Pages/B5177CD0A5867451C1256CF7005A486E/\\$FILE/ESEE_ETF01_IntegWk_EN.pdf](http://www.etf.eu.int/WebSite.nsf/Pages/B5177CD0A5867451C1256CF7005A486E/$FILE/ESEE_ETF01_IntegWk_EN.pdf) [cité le 2/9/2005].

Jansen, Bernd. Raus aus der Uni!: die Lehrausbildung darf keine Nebensache sein - ein Plädoyer für wissenschaftliche Pädagogische Hochschulen. *Die Zeit*, mai 2002, n° 22, 23.

Leithwood, Kenneth; Jantzi, Doris; Steinbach, Rosin. *Changing leadership for changing times.* Buckingham: Open University Press, 2002.

McLaughlin, Milbrey W. Listening and learning from the field: tales of policy implementation and situated practice. In Hargreaves, Andy et al. *International handbook of educational change.* Dordrecht: Springer, 1998, p. 70-84.

Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie / Commission des communautés européennes, DG Éducation et culture. Bruxelles: Commission européenne, 2000. (SEC (2000) 1832).

Mots clés

Lifelong learning (LLL), enterprise learning, school development, teacher education and training, learning organisation, institutional reform.



OCDE. *Attracting, developing and retaining effective teachers: design and implementation plan for the activity.* Paris: OCDE, 2002. Disponible sur Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/20/36/1839878.pdf> [cité le 2/9/2005].

Rolff, Hans-Günter. Ein Traum von einer Lehranstalt. *Die Zeit*, janvier 2002, n° 6.

Rolff, Hans-Günter. Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit an Schulen? In Weinert, Franz E. (dir.). *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim: Beltz, 2002.

Rosario, Pascale. Self-assessment practices in VET institutions: draft final report. In *European forum on quality in VET.* Thessalonique: Cedefop,

2002. Disponible sur Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etv/quality/conf_docs/en/report_self_assessment_draftforum_en.doc [cité le 2/9/2005].

Schratz, Michael; Iby Manfred; Radnitzky Edwin. *Qualitätsentwicklung: Verfahren, Methoden, Instrumente.* Weinheim: Beltz, 2000.

Stern, Cornelia; Döbrich, Peter (dir.). *Wie gut ist unsere Schule? - Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren.* Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, 1999.

Teachers for tomorrow's schools. Paris: UNESCO-ISU/OCDE, 2001.



**Bénédicte
Gendron**

*Maître de Conférences
- Habilitée à diriger des
recherches, Université
de Montpellier III*



Le baccalauréat professionnel français: espace de transition plurielle pour les jeunes

Introduction

Jusqu'à la création du baccalauréat professionnel, le système éducatif français était hiérarchisé et reposait sur deux dualismes fortement structurants: d'une part, l'opposition entre l'enseignement général et technologique et l'enseignement professionnel et, d'autre part, l'opposition entre les études courtes et les études longues. Au niveau secondaire, la filière menant au baccalauréat général, diplôme prestigieux, accueillait les étudiants appelés à suivre des études supérieures. Le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et le brevet d'études professionnelles (BEP) étaient, en revanche, considérés comme une voie de relégation et d'exclusion, renforçant les caractéristiques négatives des étudiants confrontés à des difficultés d'apprentissage. Or, depuis la création du baccalauréat professionnel, cette structure a changé (voir appendice). Ce baccalauréat professionnel vise à offrir aux élèves en situation d'échec dans l'enseignement général une voie leur permettant de poursuivre leur scolarité, ou de rattraper leur retard par des filières socialement plus prestigieuses. Ce dispositif pourrait ainsi jouer un rôle important, sinon déterminant, en offrant une voie aux jeunes exclus après avoir perdu la bataille contre l'échec scolaire. Cependant, les jeunes exclus de la filière élitaire trouvent-ils dans cette option, à l'instar d'Alice au Pays des merveilles, une chance d'aménager leur propre parcours? Une vingtaine d'années après sa création (en 1985), on peut se demander si ce diplôme a atteint ses objectifs. Nous ne tenterons pas dans cet article de répondre à cette question, mais nous nous concentrerons sur un autre aspect important: le dispositif du baccalauréat professionnel a-t-il contribué à promouvoir l'innovation et à faire changer les idées dans

l'enseignement secondaire initial en France? Plus précisément, la perception sociale de l'enseignement professionnel a-t-elle changé depuis la création de ce baccalauréat professionnel? Il ressort d'un projet Leonardo da Vinci, consacré aux cultures de la FEP et intitulé «Analyse et comparaison des représentations sociales de la formation professionnelle dans différents pays européens», que pour les élèves concernés, ce dispositif d'enseignement professionnel semble représenter un espace et une période de transition plurielle: de l'échec au succès, du manque de confiance en soi à l'assurance, de la dépendance à l'autonomie, de l'enfance à la maturité, de l'école au travail. Nous analyserons dans cet article certaines de ces transitions, qui interviennent pour la plupart pendant les études, à partir d'études de cas examinant la dynamique de la perception sociale de la FEP.

Victimes du rôle que l'institution elle-même les a contraints à jouer, l'enseignement et la formation professionnels ont toujours constitué en France au yeux du grand public un modèle d'exclusion affecté d'une image négative (Pelpel et Troger, 1993), tout au moins jusqu'à l'arrivée d'un nouveau diplôme professionnel: le baccalauréat professionnel. Créé en 1985, ce nouveau diplôme, obtenu en deux ans après une période initiale de formation professionnelle et ouvrant la voie à l'insertion immédiate dans la vie active, devait non seulement sanctionner l'acquisition de compétences adaptées aux nouvelles exigences technologiques et aux changements de l'organisation du travail, mais aussi susciter un regain d'intérêt pour la FEP. Vingt ans après sa création, on pourrait maintenant se demander s'il a bel et bien atteint les objectifs qui lui avaient été assignés. Notre article, plus modeste dans ses visées,

Le système éducatif secondaire français, un système hiérarchisé et reposant sur des dualismes fortement structurants, a été modifié par la création du baccalauréat professionnel. Ce dispositif vise à offrir aux élèves en situation d'échec dans l'enseignement général une voie leur permettant de poursuivre leur scolarité ou de rattraper leur retard par des filières socialement plus prestigieuses. Une vingtaine d'années après sa création, les élèves trouvent-ils dans ce diplôme une chance d'aménager leur propre parcours? Modifie-t-il la perception sociale de la formation et de l'enseignement professionnels (FEP)? Selon les résultats de nos enquêtes, cette filière semble représenter pour les apprenants un espace et une période de transition plurielle: de l'échec vers le succès, du manque d'assurance vers la confiance en soi, de la dépendance vers l'autonomie, de l'enfance vers la maturité, de l'école vers le travail. À partir d'études de cas, nous analysons les diverses transitions qui interviennent, surtout pendant la scolarité, du fait de la dynamique de la représentation sociale de la FEP.



pose la question suivante: le dispositif du baccalauréat professionnel a-t-il contribué à promouvoir l'innovation et à faire changer les idées dans l'enseignement secondaire initial en France? Plus précisément, la perception sociale de l'enseignement professionnel a-t-elle changé depuis la création de ce baccalauréat professionnel?

À en croire différentes études (Marquette, Mériot et Kirsch, 1994), le baccalauréat professionnel semble représenter une intéressante réussite. Alors même qu'il ne bénéficie pas d'une reconnaissance bien établie dans les domaines professionnels concernés et que les entreprises qui font usage de ce diplôme ne se conforment pas exactement aux objectifs qui avaient présidé à la création de ce diplôme, les titulaires du baccalauréat professionnel parviennent à trouver un emploi et demeurent satisfaits d'avoir suivi une telle formation.

Si ces élèves font partie des «enfants de la démocratisation éducative» évoqués par Beaud (2002), c'est sur ce dernier point que se concentrera cet article, complétant une étude menée en 1999 en Basse-Normandie par l'Observatoire régional des formations supérieures (ORFS). Quel est donc le bénéfice que ses titulaires tirent de ce nouveau diplôme et comment a-t-il contribué à faire évoluer les perceptions des filières initiales de formation et d'enseignement professionnels?

Pour répondre à cette question, cet article est divisé en deux parties. La première retrace le cadre de l'enseignement professionnel initial en France et les objectifs assignés à l'origine au baccalauréat professionnel, la seconde s'attache à analyser, à partir d'études de cas, la transition plurielle que la formation au baccalauréat professionnel constitue pendant leur scolarité pour les élèves qui le préparent, s'appuyant à cet effet sur une analyse de la dynamique de la perception sociale de la FEP.

L'enseignement professionnel secondaire initial et le rôle du baccalauréat professionnel

Les institutions d'enseignement professionnel dans la formation secondaire initiale

Il existe trois cursus professionnels dans la formation secondaire initiale (voir appendice): le premier prépare les élèves au CAP

(¹), le deuxième au BEP (²), le troisième enfin au baccalauréat professionnel (³). Ces diplômes professionnels s'acquièrent en général (⁴) dans les lycées professionnels (⁵).

Les rôles des différents cursus

Les cursus menant à un CAP ou un BEP préparent pendant deux ans les élèves au même niveau de qualification, celui de travailleur qualifié, mais différent à la fois par leur finalité et par leur contenu. Le CAP dispense des compétences pratiques dans des domaines spécifiques (restauration, coiffure, menuiserie), permettant ainsi une insertion professionnelle immédiate. Le BEP, quant à lui, inculque des compétences dans les domaines technologiques plus complexes, où l'insertion professionnelle exige des qualifications plus élevées (aide-comptable, aide-infirmier) et peut donc mener à des études complémentaires en vue d'un baccalauréat professionnel ou technologique.

Matières étudiées dans les différents cursus

Les spécialisations existant dans chaque cursus varient également d'un diplôme à l'autre. Il existe plus de 200 CAP préparant les élèves à un emploi spécifique dans le secteur industriel, par exemple électricité, plomberie ou mécanique automobile, dans le secteur tertiaire, par exemple coiffure, cuisine ou vente, et dans le secteur agricole, par exemple agriculture, jardinage ou viticulture. Il existe 39 BEP préparant les élèves aux mêmes secteurs, par exemple carrosserie automobile, communication administrative et secrétariat, vente et comptabilité, transports, vins et viticulture, horticulture, arboriculture fruitière, etc. Le cursus menant à un baccalauréat professionnel, qui peut être obtenu après un CAP ou un BEP, offre des cours adaptés aux besoins du monde du travail, à un niveau situé entre les qualifications des simples travailleurs qualifiés et celles des techniciens supérieurs. Il existe dans diverses spécialités une trentaine de baccalauréats professionnels, introduits en 1985. Dans le secteur industriel par exemple, il y a des spécialisations en équipement et installations électriques, en définition de produits industriels, en maintenance automobile. Dans le secteur tertiaire, il y a des spécialités comme la restauration, la vente et la représentation, les carrières artistiques; dans le secteur agricole, on peut citer l'entretien et

(¹) Certificat d'aptitude professionnelle.

(²) Brevet d'études professionnelles: un diplôme national qui sert de tremplin pour accéder à des cours menant à un baccalauréat professionnel ou technologique.

(³) Baccalauréat: diplôme de fin d'études secondaires organisé au niveau de l'académie. Ouvrant l'accès aux études universitaires, il représente la première étape de l'enseignement supérieur. Il existe trois types de baccalauréat: général, technologique et professionnel, ce dernier ayant été créé en 1985.

(⁴) Le baccalauréat professionnel peut aussi être acquis par un apprentissage dans un Centre de formation des apprentis (CFA). L'apprentissage est un type traditionnel de formation permettant aux jeunes de 16 à 25 ans d'apprendre une profession au titre d'un contrat de travail de droit privé durant de 1 à 3 ans en alternance avec leur travail pratique dans un établissement appelé Centre de formation des apprentis.

(⁵) Lycées: établissements publics ou privés d'enseignement secondaire supérieur. Il existe deux catégories de lycées: LEGT (lycées d'enseignement général et technique) et LP (lycées d'enseignement professionnel).



Cours généraux et techniques (heures par semaine) et formation pratique dans les différentes filières **Tableau 1**

| | Cours généraux | Cours techniques | Périodes de formation en entreprise |
|---------|-------------------|------------------|-------------------------------------|
| CAP | 141/2 à 16 heures | 12 à 17 heures | 12 semaines |
| BEP | 14 à 22 heures | 16 à 20 heures | 8 semaines |
| Bac pro | 12 à 14 heures | 16 à 18 heures | de 16 à 20 semaines |

Source: Ministère de l'éducation nationale

l'exploitation de machines agricoles, l'industrie du bois, etc.

Différences entre les centres de formation des apprentis (CFA) et les lycées professionnels

Un centre de formation des apprentis est un établissement où les apprentis apprennent un métier. L'apprentissage est une forme de formation professionnelle permettant aux jeunes de 16 à 25 ans d'apprendre une profession au titre d'un contrat de travail de droit privé d'une durée de un à trois ans. Ils sont sous la tutelle d'un maître d'apprentissage et suivent des cours en alternance avec leur travail pratique.

Il existe deux catégories de lycées: le lycée d'enseignement général et technologique (LEGT) et le lycée professionnel (LP), centré sur les études professionnelles. Toutefois, conformément à la loi-cadre de 1989, tous les diplômes technologiques et professionnels peuvent être obtenus au titre du système d'apprentissage. Si la formation initiale en milieu scolaire demeure le principal objet des cours du lycée professionnel, le ministère de l'éducation nationale souhaite également que les établissements publics restent ouverts à l'apprentissage. L'article 57 de la loi quinquennale sur l'emploi et la formation professionnelle en date du 20 décembre 1993 permet d'ouvrir dans tous les lycées, en étroite coopération avec les milieux économiques et avec l'accord et l'assistance de la région, des sections d'apprentissage ou unités de formation par apprentissage. Dans ces deux cas, c'est le professeur principal qui assume la responsabilité du contenu des cours.

Différences au niveau des programmes d'étude et de l'organisation

Quelle que soit la filière suivie, un programme de formation professionnelle est basé sur des cours d'enseignement général^(*), auxquels s'ajoutent des cours de technologie et des stages pratiques en milieu profession-

nel. Les horaires varient selon les spécialisations choisies par les élèves dans les différentes filières (tableau 1).

Les cours professionnels diffèrent selon la spécialité apprise et les compétences requises, mais ils sont toujours organisés de la même manière:

- des enseignements techniques communs pour plusieurs spécialités similaires, ou dans un même secteur professionnel, par exemple tous les cours de droit, économie, comptabilité, etc., pour les emplois de bureau;
- des cours spécialisés ou pratiques plus spécifiquement en rapport avec l'activité future;
- des périodes de formation en entreprise, introduites en 1992.

Ces deux filières (lycées et CFA) représentent aussi deux modes différents de formation à des diplômes professionnels. La caractéristique de la première filière est que les cours sont surtout dispensés en milieu scolaire (lycée). Une période obligatoire de stage en entreprise est prévue, mais la proportion de formation théorique et pratique en atelier ou au laboratoire est bien plus importante dans un lycée. La formation professionnelle au titre d'un contrat d'apprentissage, telle qu'elle est menée dans un CFA, utilise la méthode exactement inverse: l'essentiel de la formation se déroule en entreprise, avec en plus un enseignement obligatoire. L'apprenti n'est plus élève d'un établissement scolaire, mais salarié d'une entreprise à laquelle il est lié par un contrat de travail.

Différences au niveau de la poursuite des études

À l'issue du cursus du CAP et du BEP, les élèves peuvent poursuivre leurs études dans des filières professionnelles ou technologiques menant au baccalauréat. Cette décision relève toutefois pour l'essentiel des enseignants et de la décision du conseil de classe, car il est particulièrement important de bien connaître le profil de chaque élève avant d'opter pour un type d'études ou un autre. À la différence du baccalauréat professionnel, l'option technologique prépare les élèves non pas à l'insertion professionnelle immédiate, mais à des études supérieures, notamment techniques. L'accès à la filière technologique est ainsi recommandé

(*) L'enseignement général englobe pour toutes les filières le français, une langue moderne, l'histoire et la géographie, l'art, l'éducation civique, les mathématiques, la physique et les sciences économiques et sociales. Dans les sections préparant à un CAP ou un BEP sont dispensés des cours supplémentaires de mathématiques et d'économie familiale et sociale. Il s'agit de dispenser une préparation de base au monde du travail tout en lui conférant une orientation professionnelle.



aux élèves qui ont manifesté, pendant les deux années d'études générales de CAP et de BEP, «motivation, volonté, autonomie et ténacité considérables, les rendant capables de réussir des études menant à un diplôme de technicien supérieur ou même d'ingénieur». De même, pour donner aux étudiants qui optent pour le baccalauréat technologique toutes les chances de succès, ils sont tout d'abord dirigés vers des premières d'adaptation (*), où ils peuvent se livrer à une révision générale avant de passer dans les terminales technologiques rassemblant les élèves de toutes origines. Ainsi, les commissions décident en fonction des souhaits des candidats et des places disponibles d'envoyer les élèves en première technologique ou en première d'adaptation.

Le baccalauréat professionnel: un nouveau diplôme pivot

Un élément nouveau et original

L'histoire du baccalauréat professionnel a commencé en 1983/1984 par une discussion au sein de la CPC (Commission professionnelle consultative) et par un rapport d'un organisme patronal, l'UIMM (Union des industries et métiers de la métallurgie); ce rapport réclamait instamment un développement quantitatif et qualitatif des compétences et qualifications professionnelles au niveau éducatif français IV par un nouveau diplôme: le baccalauréat professionnel. Cette demande constituait une réaction à la diminution du nombre de jeunes quittant le système éducatif après avoir passé le baccalauréat technologique (ces derniers étant de plus en plus nombreux à s'engager dans des études supérieures). Depuis 1984, l'association des proviseurs des lycées professionnels était confrontée au même problème. Le ministère de l'éducation proposa donc la création au niveau IV (voir annexe) de ce diplôme appelé «baccalauréat professionnel», qui fut annoncé en juin 1985 (la loi étant votée en décembre).

Il s'agissait de promouvoir et de revaloriser l'enseignement professionnel dans les établissements désormais appelés «lycées professionnels», pour permettre ainsi aux élèves de ces écoles de devenir «bacheliers», titre honorifique jusqu'alors décerné uniquement aux élèves des filières d'enseignement général et technologique. La volonté de démocratiser l'éducation se manifestait dans les objectifs inscrits par le ministère de

l'éducation nationale dans la loi d'orientation de 1989, qui stipulait que la Nation se fixe comme objectif de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Un tel objectif impliquait que l'éducation technique et professionnelle participe à cet effort national: la proportion de titulaires d'un CAP ou d'un BEP désirant poursuivre leurs études sans entrer dans la vie active n'était que de 20 %. La réforme de l'enseignement professionnel toucha également le niveau V par la création de classes de quatrième et de cinquième techniques. Le BEP fut également révisé: il prépare maintenant au niveau du baccalauréat professionnel.

L'objectif pluriel du baccalauréat de FEP

La crise de l'emploi des jeunes et les importants changements survenus dans la production et l'organisation du travail impliquaient des formations et des qualifications nouvelles. Le ministère de l'éducation nationale voulait, par cette loi d'orientation de juillet 1989, réformer le système d'orientation et de suivi et souligner deux grands objectifs: conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat et le reste à un diplôme de niveau V. C'est dans ce cadre que fut créé le baccalauréat professionnel. Sa création permit par ailleurs une homogénéisation des filières professionnelles et une réduction de leur nombre. Ce diplôme apparut bientôt être le minimum requis en matière de certificat professionnel, ce qui entraîna une invalidation des diplômes professionnels de niveau inférieur, tels que le CAP et le BEP.

Ses objectifs étaient pluriels. En premier lieu, il répondait au besoin croissant des entreprises de disposer de travailleurs hautement qualifiés de production et de maintenance, dont les qualifications soient situées entre le brevet de technicien supérieur (BTS) ou le diplôme universitaire de technologie (DUT), d'une part, et le CAP ou le BEP de l'autre. De plus en plus, le niveau de ces derniers certificats apparaissait insuffisant pour suivre le développement des nouvelles technologies de production de biens et de services (conception et fabrication assistées par ordinateur, robotique, bureautique, techniques automatisées de production, informatique industrielle et de gestion). Un second objectif était de répondre au développement de nouvelles techniques de maintenance pour les équipements électroniques et informatiques grand public (magnétoscopes,

(*) La première d'adaptation donne aux élèves qui ont obtenu de bonnes notes en dernière année de BEP la possibilité de poursuivre leurs études au niveau du baccalauréat technologique ou du brevet de technicien.



mini-ordinateurs, disques vidéo). En outre, sa création devait aussi relancer l'enseignement professionnel et renforcer la coopération et les relations entre entreprises et établissements d'enseignement, grâce au stage obligatoire. Les baccalauréats professionnels furent créés en étroite coopération avec les employeurs, prenant en compte les exigences professionnelles spécifiques directement liées à l'emploi. Ils diffèrent des baccalauréats technologiques en ce qu'ils sont centrés sur des professions spécifiques, tandis que les baccalauréats technologiques sont de plus grande ampleur (électronique, mécanique, etc.).

Les principes du baccalauréat professionnel

Le baccalauréat professionnel est un diplôme préparé en deux années (classes de première et terminale professionnelles) qui constituent le cycle terminal de la filière professionnelle. À la différence du baccalauréat technologique, le baccalauréat professionnel est d'abord un diplôme d'insertion professionnelle menant directement à l'exercice d'un métier; bien qu'il permette également à ses titulaires la poursuite d'études universitaires, moins de 15 % d'entre eux ont choisi en 1995 d'entrer dans cette voie. Le baccalauréat professionnel sanctionne une formation qualifiante à un métier déterminé et est accessible aux candidats titulaires d'un BEP (ou d'un CAP préparé en deux ans après la troisième) correspondant à la spécialité de baccalauréat professionnel envisagée. Alors que la tendance à poursuivre des études supérieures à l'issue du secondaire n'était guère répandue il y a dix ans chez les titulaires d'un baccalauréat technologique, ils sont maintenant plus d'un tiers à s'y atteler. Le baccalauréat professionnel conserve son objectif et son rôle de diplôme terminal: 15 % des titulaires d'un baccalauréat professionnel poursuivent maintenant leurs études.

Objet, méthodologie, collecte des données

Origine de la recherche

Cet exposé fait partie d'un projet de recherche européen intitulé «Analyse et comparaison des représentations sociales de la formation professionnelle dans différents pays européens», portant sur cinq pays d'Europe. Cette recherche comparative s'at-

tache à mettre en lumière les différences et les points communs des conceptions et représentations sociales qui influencent, dans les différents pays, la nouvelle voie vers des politiques européennes communes de l'emploi et de la formation. Il a pour principal objectif de présenter la manière dont la FEP est perçue par différents acteurs sociaux (apprenants directement concernés, employeurs et enseignants/formateurs) et d'analyser comment cette perception influe sur l'image qu'ils se font mutuellement d'eux-mêmes. Nous présentons dans cet article les données du groupe des apprenants ⁽⁸⁾.

Méthodologie et données

Les données ont été recueillies essentiellement au moyen d'entretiens collectifs menés dans six lycées professionnels de Basse-Normandie avec cinq groupes (apprenants, formateurs, proviseurs, bacheliers, employeurs, travailleurs). Ce sont au total 60 personnes qui ont été interrogées.

Plutôt que d'utiliser les catégories professionnelles existantes, nous avons décidé d'opérer une distinction entre trois grands types d'apprenants, selon qu'ils suivent une formation préparant surtout à un travail au contact de personnes, avec des documents, ou bien avec des produits ou des objets.

L'enquête a recouru à des entretiens avec des apprenants formés respectivement à la comptabilité et au secrétariat, au commerce et à la vente, à la maintenance en installations mécaniques et génie climatique. Les apprenants avaient de 18 à 22 ans et étaient inscrits en dernière année de classe de terminale professionnelle dans des lycées professionnels, à l'exclusion des centres de formation des apprentis (CFA). Ils avaient tous effectué le stage en entreprise de 16 semaines prévu pendant les deux années du programme du baccalauréat professionnel.

Les données ont été recueillies dans le cadre d'entretiens collectifs menés avec plusieurs groupes de six ou huit apprenants chacun, soit au total 26 apprenants. Chaque entretien a duré environ deux heures, les thèmes abordés étant les suivants:

□ FEP et marché du travail/emploi: comment avez-vous accédé au cours que vous

⁽⁸⁾ Pour les résultats complets de cette recherche, voir Gendron B., *Social representations of vocational education and training in France through the French vocational Baccalauréat Case-study*, ITB-Arbeitspapiere, université de Brême, Brême: Institut Technik und Bildung Press, 2004b.



suivez actuellement? Comment le cours contribuera-t-il à vous préparer à obtenir un emploi lorsque vous l'aurez achevé?

FEP et éducation: comment trouvez-vous le cours que vous suivez? En quoi ce cours diffère-t-il de vos expériences antérieures en matière éducative?

FEP et exclusion/intégration sociale: pensez-vous que les personnes qui suivent votre cours actuel bénéficient du respect et du statut social qu'elles méritent? Pensez-vous que les personnes qui suivent votre cours actuel bénéficieront du respect et du statut social qu'elles devraient avoir dans l'emploi qu'elles effectueront à l'avenir?

FEP et entreprise: pensez-vous que votre cours actuel vous donnera le respect et le statut social que vous méritez dans l'entreprise dans laquelle vous travaillez ou pourriez être appelé à travailler?

FEP et formation continue: pensez-vous que votre apprentissage actuel vous donne une base solide pour un éventuel apprentissage futur?

FEP et projet personnel: quel rôle votre cours actuel joue-t-il dans votre carrière éducative globale? Quel rôle votre cours actuel joue-t-il dans vos projets sur la façon dont vous voulez vivre votre vie?

FEP et préparation au monde du travail et à l'économie nouvelle: pensez-vous que votre cours vous préparera à l'économie nouvelle et aux futurs changements du travail que vous effectuez? Votre cours vous aidera-t-il à contribuer à l'innovation à votre poste de travail?

La représentation du baccalauréat professionnel chez les apprenants

La formation au baccalauréat professionnel: un esprit nouveau?

Bacheliers professionnels: depuis une situation d'emploi mitigée...

Au début de l'année universitaire 1985/1986, 1300 jeunes seulement préparaient, à l'issue de leur BEP, un baccalauréat professionnel; aujourd'hui, ils sont près de 170 000 inscrits à la formation au baccalauréat professionnel. Cette augmentation, très rapide dans les années qui ont suivi l'intro-

Nombre de spécialisations et effectifs de première année du baccalauréat professionnel (uniquement établissements publics) **Tableau 3**

| Secteur | Spécialisations | Hommes | Femmes | Total |
|-----------|-----------------|--------|--------|--------|
| Industrie | 31 | 22 915 | 1 779 | 24 694 |
| Services | 16 | 9 679 | 22 959 | 32 638 |
| Total | 47 | 32 594 | 24 738 | 57 332 |

Source: Ministère de l'éducation nationale, 1994.

duction de ce nouveau diplôme, s'est progressivement ralentie depuis, mais dépasse encore 2 % par an.

Cette tendance générale dissimule toutefois des différences significatives entre les diverses spécialisations; tandis que le secteur industriel associe des effectifs plus faibles et une très large gamme de spécialisations, le secteur des services a des effectifs importants et une gamme restreinte de spécialisations, comme le montrent les chiffres de 1994 (tableau 3):

Des études menées par le Centre d'études et de recherches sur l'emploi et la qualification (CEREQ) et par l'Observatoire régional des formations supérieures (ORFS) sur les jeunes sortant de ces nouveaux programmes de formation, l'une au niveau national et l'autre au niveau régional, évaluent l'insertion dans l'emploi chez ceux qui passent directement à la vie active. Elles montrent qu'en dépit d'une situation favorable sur le marché du travail avec, pour ces jeunes, une insertion rapide dans l'emploi (meilleure que pour les jeunes titulaires d'un certificat de niveau inférieur, par exemple BEP ou CAP), le travail qu'ils font et leur mobilité professionnelle ne sont pas à la mesure de ce que l'on attendait. C'est ainsi que deux ans après la fin de la formation des jeunes inscrits en 1990, plus de deux tiers des hommes titulaires de spécialisations de fabrication continuaient d'avoir un emploi de «travailleur qualifié» et plus de 85 % des femmes travaillant dans les services étaient encore «employées de bureau» dans des entreprises. Aucun des titulaires d'un baccalauréat professionnel à spécialisation fabrication n'était «technicien d'atelier», l'emploi de référence stipulé à la création du baccalauréat professionnel. Même les bacheliers professionnels employés comme agents opérationnels dans des services de maintenance effectuent un travail très éloigné de ce que l'on escomptait à l'origine pour l'emploi de référence du baccalauréat professionnel.



...à une image positive de la formation au baccalauréat professionnel

Si les demandes émanant des entreprises qui font appel à eux ne coïncident pas exactement avec les objectifs assignés à l'origine au diplôme, tant l'étude de l'ORFS que la nôtre montrent que les apprenants sont satisfaits de leur formation au baccalauréat professionnel et que «si c'était à refaire», leur décision resterait la même. À partir de questionnaires envoyés à des bacheliers (années 1994, 1995 et 1996) de Basse-Normandie, 2500 bacheliers de 1996 ont été interrogés (ORFS 1999), quelques mois après avoir obtenu leur diplôme, sur leurs deux années de formation et sur leur emploi.

Ils conservent une image positive des deux années passées au lycée professionnel, quel que soit l'emploi occupé en fin de compte, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la majorité fait état de la qualité de l'enseignement, plus de 60 % (hommes et femmes) déclarant que ce programme de formation a constitué une «véritable chance» dans leur trajet éducatif. En ce qui concerne l'emploi, sept femmes sur dix estiment avoir été bien préparées à leur travail, même s'il n'y a que chez quatre sur dix d'entre elles un lien direct entre leur emploi actuel et leur formation. Tous ont indiqué que leurs employeurs apprécient le diplôme, le baccalauréat professionnel étant pour la plupart des hommes utile pour obtenir un emploi. Même s'ils ont un emploi différent de ce qu'ils escomptaient, les bacheliers considèrent le baccalauréat professionnel comme un succès. Cette observation suscite certaines questions: comment l'expliquer? La FEP évolue-t-elle dans les représentations des personnes formées?

Une représentation positive du baccalauréat professionnel

Les titulaires du baccalauréat professionnel semblent tirer bénéfice d'une scolarité prolongée et garder présente à l'esprit la qualité du programme de formation suivi. En quoi ce nouveau diplôme diffère-t-il des autres programmes de formation et de formation professionnelle? Comment les intéressés perçoivent-ils ce nouveau programme de formation et ce nouveau diplôme? Certaines réponses résultent de la structure hiérarchisée du système éducatif français et ressortent des points de vue des intéressés recueillis dans les monographies fran-

çaises de l'étude sur les cultures de la FEP évoquée plus haut.

Promotion de l'enseignement professionnel dans un système éducatif hiérarchisé

L'évolution des représentations de la FEP semble relever des aspects institutionnels, économiques, contextuels et pédagogiques d'un tel programme de formation, qui ouvre aux jeunes d'importantes étapes de transition.

Avant la création du baccalauréat professionnel, les filières professionnelles étaient chargées d'une image négative, celle d'une filière accueillant tous les élèves obtenant de mauvais résultats dans l'enseignement général. La création du baccalauréat professionnel s'est traduite par certains changements, toutefois trop lents. Elle ouvre aux élèves qui sont en situation d'échec dans l'enseignement général une voie leur permettant de poursuivre leurs études ou de s'engager dans des filières socialement plus prestigieuses. Les titulaires d'un baccalauréat professionnel semblent tirer bénéfice d'une scolarité prolongée.

«Nous étions tous des cas spéciaux, pas des cas sociaux mais... nous avons tous des problèmes... ou nous avons un petit truc qui ne marchait pas bien... et nous devons tous nous débrouiller nous-mêmes...» (femme, spécialité documents) ⁽⁹⁾

«En fin de première année, je n'étais pas bon et quand j'ai commencé le BEP, mes notes ont remonté et comme ça, ça m'a plu» (homme, spécialité production)

«Je n'ai pas choisi cette filière, mais à la fin de mon baccalauréat professionnel je me dis que oui, j'ai en fin de compte trouvé quelque chose qui me plaît complètement» (homme, spécialité production)

«Je voulais faire des études professionnelles, mais ma mère voulait que je m'inscrive dans l'enseignement général, mais au bout de deux ans, j'en ai eu assez de l'école... J'étais découragé et je voulais laisser tomber... mais ma mère m'a inscrit à un BEP et alors c'est allé mieux, et je me suis senti mieux...» (homme, spécialité contacts)

En outre, il a contribué à la diffusion de nouvelles formes de connaissances générées par

(9) La classification des spécialités s'est opérée en trois catégories; au lieu de recourir à des catégories professionnelles existantes, on a retenu une distinction entre trois grands types de travail. Généralement utilisées par les sociologues et par l'équipe de l'étude européenne sur les cultures de la FEP, ces catégories de notre étude de cas sont les suivantes: travail surtout avec des personnes ou au contact de personnes (commerce et vente, serveur), travail surtout avec des produits (maintenances en installations mécaniques, génie climatique, industrie graphique), travail surtout avec des documents (comptabilité, secrétariat).



la révolution technologique de la fin des années 1960 et la transformation des instruments de travail qui en a résulté.

Tant que la validation par le marché du travail a pu contrebalancer les tendances du système éducatif, une certaine forme d'équilibre s'est maintenue. En fait, le système était accusé de fonctionner de manière discriminatoire. La situation favorable de l'emploi à cette époque a pu compenser les inégalités du capital culturel, manifestant un souci d'égalitarisme profondément enraciné dans la culture nationale. Avec la crise de l'emploi, cet équilibre fragile se trouva rompu.

La rupture revêtit deux formes:

□ Orientation de l'éducation vers une âpre concurrence pour les emplois de plus en plus rares pour les jeunes. Cette situation a aggravé la concurrence entre les jeunes de différents niveaux de formation d'une part, et entre les jeunes et les adultes déjà engagés sur le marché du travail, d'autre part.

«Avec un BEP, il n'est pas facile de trouver du travail... le baccalauréat est maintenant un minimum... et les parents voient que les temps ont changé, on ne vit plus dans le contexte qu'ils ont eux-mêmes connu... «si on n'a pas le bac, ça va être très dur...» (provisoire d'un lycée).

Les étudiants et leurs familles ont réagi à cette concurrence en prolongeant la durée des études sur la base de l'observation généralement confirmée que plus le niveau du diplôme est élevé, plus on a de chances de trouver un emploi. Il en a résulté une hiérarchie de filières et de domaines de spécialisation qui, en accentuant la mission de l'enseignement professionnel d'encourager la poursuite des études, a tendu à le «dé-professionnaliser».

«Parce qu'il faut avoir son bac, et mes parents m'ont dit après le BEP qu'ils voulaient que je retourne en première d'adaptation» (10) (homme, spécialité contacts).

«Ma mère voulait que je m'inscrive dans une filière d'enseignement général» (homme, spécialité contacts).

□ Prééminence croissante de l'enseignement général sur l'enseignement technologique et professionnel. Avec la diminu-

tion des perspectives d'emploi, l'orientation des élèves vers l'enseignement professionnel, notamment au moment des premiers choix, reposait de plus en plus sur un modèle implicitement palliatif, d'où un fossé croissant entre un enseignement général normal et un enseignement professionnel moins prestigieux, considéré comme un moyen de sauver les élèves ayant des problèmes scolaires.

En conséquence, le ministère de l'éducation nationale décida d'entreprendre une réorganisation des filières de formation professionnelle initiale dans les lycées professionnels pour promouvoir la modernisation et la rénovation du système. Le désir d'étendre les études dans les lycées professionnels était unanime. L'intention du gouvernement, clairement exprimée, était de développer l'instruction technique et professionnelle et d'introduire dans les lycées une formation du niveau du baccalauréat. Ce nouveau diplôme d'enseignement supérieur dans le deuxième cycle de la formation initiale, le baccalauréat professionnel, était dans l'obligation d'adopter les valeurs et les critères d'évaluation de la formation générale pour pouvoir bénéficier d'un statut identique.

Il s'agissait de donner au baccalauréat professionnel à la fois son nom et sa forme définitive: un programme de formation de deux ans faisant suite à la formation initiale, assorti d'outils pédagogiques novateurs faisant appel à une expérience en entreprise. La mise en œuvre d'un tel diplôme professionnel au niveau du baccalauréat allait faire œuvre d'innovation positive et être bien accueillie tant par les élèves que par leurs parents.

«Parce qu'il faut avoir son bac, et mes parents m'ont dit après le BEP qu'ils voulaient que je retourne en première d'adaptation, mais je leur ai dit: "non, si je fais quelque chose, je vais en baccalauréat professionnel" et ils étaient d'accord, alors je suis allé au lycée professionnel» (homme, spécialité contacts).

«J'ai commencé par préparer un BEP, et comme j'avais de bonnes notes, j'ai décidé de continuer en baccalauréat professionnel» (femme, spécialité contacts).

«Je voulais suivre un enseignement général, mais je n'avais pas le niveau, alors on m'a dit de suivre une filière professionnelle, je

(10) Voir note 7.



n'avais pas le choix, et j'ai préparé un BEP sur deux ans et comme ça me plaisait bien, j'ai suivi une formation au baccalauréat professionnel» (homme, spécialité production).

«Je me débrouillais bien en BEP, alors je me suis dit "pourquoi pas continuer?"... les parents, les profs, tout le monde nous pousse à aller jusqu'au baccalauréat» (homme, spécialité contacts).

En outre, priorité a été donnée à «la promotion du plus grand nombre (c'est-à-dire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat), mais aussi à la promotion des meilleurs» (Solaux, 1990). La réforme a renforcé le rôle d'unique centre de gravité joué par le baccalauréat dans l'enseignement initial en France, ce qui a dévalorisé en même temps les niveaux inférieurs de formation. Ce niveau IV contribue à revaloriser la filière professionnelle en ouvrant l'accès à la poursuite d'études dans le système d'enseignement supérieur. En fait, le baccalauréat professionnel constitue un grade académique au même titre que les autres baccalauréats et peut donc ouvrir la voie à des études. Atteindre ce niveau et acquérir ce diplôme constituait pour les élèves un défi, quelque chose de très important, comme ils l'ont souvent mentionné dans leurs réponses.

«Aujourd'hui, il y en a 80 % (qui vont passer le baccalauréat)! Et je voulais en faire partie, c'est tout. On a grandi avec cette idée, et ce sont aussi mes parents qui l'ont entretenue» (femme, spécialité production).

De par sa désignation, le baccalauréat professionnel a créé une situation sans précédent dans le système éducatif, qui a d'ailleurs entraîné certaines ambiguïtés (Leroux, 1998). Il vise non seulement à inculquer des qualifications aux apprenants par l'expérience en entreprise qu'il dispense:

«Obtenir le baccalauréat, c'est aussi acquérir une qualification» (homme, spécialité production), mais également à faire en sorte que ses détenteurs possèdent un diplôme appelé baccalauréat; ce titre continue de représenter un filtre et demeure la référence académique pour obtenir un emploi.

«Avoir été admis dans un cours de baccalauréat professionnel, c'est comme passer à travers un filet... à chaque étape, il y en a qui ont été rejetés... mais il en reste, et voilà,

nous sommes toujours là!» (femme, spécialité contacts).

«Passer le baccalauréat, c'est important pour avoir plus de responsabilités. C'est pour ça qu'il faut poursuivre des études après le BEP et au-delà, dans un secteur professionnel. Avec un BEP, on est tout en bas, mais plus on progresse comme avec un baccalauréat professionnel, et finalement avec un BTS, plus on a un meilleur poste» (homme, spécialité production).

«En matière de qualification, de nombreux employeurs recherchent des titulaires de baccalauréat professionnel. Cette année, par exemple, nous avons eu quantité d'offres d'emploi avant la fin de notre programme de formation» (proviseur d'un lycée).

Ainsi, après des débuts pour certains d'entre eux chaotiques dans le système éducatif, ce diplôme semble donner aux jeunes un espace de transition leur permettant de retrouver dignité, fierté et assurance.

«Je pensais que ceux qui étaient inscrits en BEP n'étaient pas normaux, qu'il y avait quelque chose qui clochait chez eux, mais en fait c'est parce que je ne faisais rien à l'école et que l'école ne m'intéressait pas... mais maintenant ça va, tout va bien, super» (homme, spécialité contacts)

«Ce baccalauréat professionnel donne une deuxième chance à des gens comme moi qui n'ont pas atteint le niveau qu'il faut pour poursuivre ses études dans l'enseignement général» (femme, spécialité documents).

«Au lycée général, on était trop nombreux, les profs s'en fichaient, et puis je suis venue ici et ça m'a plu tout de suite, et en plus j'ai eu de bonnes notes, je me suis sentie bien mieux» (femme, spécialité documents).

«Je ne veux pas finir mes études au baccalauréat professionnel, je veux continuer et faire un BTS; alors je vais essayer de trouver un patron pour le faire par un apprentissage» (femme, spécialité documents).

Dans ce nouveau cadre, les élèves se voient conférer davantage d'autonomie et de responsabilités, ce qui les aide à retrouver la confiance en eux-mêmes que leur avait fait perdre leur échec dans l'enseignement général ou au collège.



En outre, à sa création, le baccalauréat professionnel avait été assorti d'outils pédagogiques novateurs et d'une nouvelle logique de formation associant acquisition de connaissances théoriques, ce qui justifiait son appellation de baccalauréat, et expérience professionnelle dans une entreprise.

La création du baccalauréat professionnel devait répondre à de profonds changements de l'organisation du travail, tels que la décentralisation de sa préparation, la décompartementalisation et l'intégration des différentes fonctions dans les industries de traitement. Ces changements devaient donner une plus grande autonomie aux opérateurs, leur permettant de traiter certains problèmes rencontrés pendant leur activité. Ainsi, à cette fin, on a dispensé des cours d'autonomie aux jeunes, afin de leur apprendre à être plus autonomes pour préparer leurs devoirs seuls ou avec leurs camarades. Dans un tel contexte, les élèves doivent apprendre comment gérer leur temps libre et apprendre les uns des autres. Par ailleurs, on a orienté la qualification des travailleurs davantage sur le type de travail et les formes qu'il revêt dans les différentes activités que sur un pur savoir-faire professionnel.

«C'est complètement différent... les profs s'occupent de nous... parce qu'avant, quand on ne réussissait pas ou qu'on ne comprenait pas, on nous mettait au fond de la classe, tandis qu'ici, ils expliquent jusqu'à ce qu'on ait compris» (femme, spécialité documents).

«On est plus libres, mais aussi mieux conseillés» (femme, spécialité contacts).

«Même les profs nous considèrent autrement, et autrement que les élèves de BEP... On n'est plus des élèves de BEP à qui ils disaient de souligner en rouge telle ou telle phrase. En classe de baccalauréat, ils veulent que nous sachions prendre des notes et être autonomes dans notre travail. Si on a un devoir à rendre à une date donnée, il faut qu'on s'en occupe nous-mêmes; si on a des difficultés ou qu'on a besoin d'aide, les profs sont toujours là... et en début d'année scolaire, ils expliquent ce qu'ils attendent de nous... C'est à nous de voir, il faut qu'on se débrouille» (femme, spécialité contacts).

«On n'est plus en BEP... on a des documents, des tableaux... qu'on doit discuter et analyser ensemble, on doit savoir prendre des

notes... c'est plus décontracté... même les profs sont plus décontractés... En BEP, les profs sont derrière leur pupitre et font leur cours, et puis quand c'est fini, les voilà partis... ici, ils peuvent s'asseoir sur leur bureau, ils "vivent" leurs cours... c'est lié à la sélection initiale... parce que les élèves qui choisissent de faire un baccalauréat professionnel sont motivés, plus que quand ils étaient en BEP, où ils étaient sans qu'on leur ait rien demandé; qu'on suive ou pas, ça intéresse qui?» (femme, spécialité contacts).

Les rapports qui s'établissent entre enseignants et apprenants dans un tel dispositif semblent être exceptionnels ou particuliers pour plusieurs raisons: le nombre d'élèves par classe, l'âge des élèves, le processus de sélection. Ces différents facteurs peuvent permettre de vivre autrement l'enseignement et engendrer de nouveaux comportements. Les enseignants sont plus disponibles et font l'expérience de nouvelles façons d'enseigner en classe.

«Comme les classes sont petites (elles sont divisées en deux), s'il y a quelqu'un qui a un problème, il peut le prendre à part et prendre plus de temps pour lui expliquer» (femme, spécialité documents).

«On arrête si quelqu'un ne comprend pas, le prof lui explique et pendant ce temps, on s'occupe d'autre chose ou on écoute» (femme, spécialité documents).

«On sait qu'on n'est pas seuls, ils nous soutiennent... Si j'ai du mal à faire mes devoirs, j'essaie de trouver pendant un certain temps et alors, si je n'y arrive toujours pas, je vais leur demander le lendemain, et comme ça j'espère comprendre. En tout cas, je pense qu'ils sont toujours disponibles» (femme, spécialité documents).

«S'il y a quelque chose de faux, il le voient tout de suite, et ils veulent en discuter... ils s'intéressent à nous» (femme, spécialité contacts).

«La sélection initiale influe sur le comportement des profs, parce qu'ils ont devant eux des élèves qui veulent vraiment suivre le programme du baccalauréat professionnel; les élèves veulent réussir, ils ont décidé de se préparer à un emploi, d'apprendre et de faire le maximum... et quand on oublie ça, les profs n'oublient pas de nous rappeler gentiment que "vous avez choisi d'être ici et si vous n'êtes pas contents vous pouvez



partir"... ça peut nous énerver, mais on ne peut pas leur faire de reproches... c'est la réalité et c'est à nous de faire..." (femme, spécialité documents).

Cette autonomie paraît être fort appréciée des apprenants; elle est considérée comme une preuve de confiance mutuelle entre enseignants et élèves, et elle devient partie intégrante de la formation et des connaissances professionnelles que certains élèves doivent acquérir. Le fait de n'être plus considérés comme des entités anonymes, mais comme des personnes à part entière ou comme des adultes, les aide à retrouver leur confiance en soi. On peut aussi acquérir de l'assurance en s'aidant mutuellement et en apprenant ensemble.

«Ça fait partie des connaissances professionnelles, on a eu des heures de "cours d'autonomie", on a eu aussi beaucoup de travail individuel, et les profs attendent de nous quelque chose d'autre (qu'au niveau du BEP)... ça crée des liens avec le corps enseignant... si on veut une pause de 10 minutes pour parler avec le prof, on le fait, ou bien si on rencontre le prof à la cafétéria, on dit "salut" et on discute tout naturellement avec lui... on n'est plus anonymes, il n'y a plus de barrière entre élèves et profs, c'est en face à face, une personne adulte devant une autre personne adulte, qui se respectent mutuellement» (femme, spécialité documents).

«L'autonomie dans notre travail... c'est très agréable... ils nous donnent du travail à faire, un délai, et puis ils nous disent "vous allez devoir vous organiser vous-mêmes, vous avez une salle d'informatique à votre disposition, vous pouvez utiliser tout le matériel que vous voulez, faire ce que vous voulez pourvu que le travail soit fait à temps" et pour moi, c'est ça que j'appelle de l'autonomie» (femme, spécialité documents).

«Pendant les heures d'autonomie, on peut utiliser les ordinateurs, travailler sur nos fichiers qui sont stockés toute l'année si on veut, et il y a des profs aux alentours si on a besoin d'aide, par exemple en informatique, ou bien on peut travailler avec nos camarades et on peut s'aider mutuellement à faire notre travail... c'est intéressant et c'est une atmosphère formidable; nous, les élèves du baccalauréat professionnel, nous sommes proches les uns des autres et nous pouvons nous aider mutuellement

mieux que les autres quand quelqu'un a un problème, nous discutons et nous essayons de le résoudre» (femme, spécialité documents).

«Le baccalauréat professionnel permet plus d'autonomie, d'autogestion, on apprend à s'organiser soi-même, je trouve ça plus satisfaisant...».

«Les profs mettent les élèves qui ont de bonnes notes avec d'autres qui ont eu des difficultés à faire les exercices, ce qui permet aux premiers d'expliquer aux autres ce qu'ils ont compris» (femme, spécialité contacts).

Au-delà de ces aspects, cette tendance de l'innovation pédagogique a été encouragée par des changements au sein du corps enseignant, venant de moins en moins du travail de production et de plus en plus de la formation. Plus importante encore a été l'introduction de périodes de stage en entreprise: 16 semaines en moyenne réparties sur les deux années d'études. Ces stages et cette formation en alternance basée sur l'école jouent un rôle important pour ces élèves. Ils contribuent à la construction de leur personnalité et de leur identité professionnelle. Ils semblent aussi leur donner la possibilité de découvrir ce que sera leur rôle dans l'entreprise et aussi dans la société: ils ont le sentiment d'être utiles.

«En plus, on a 16 semaines de stage qui nous permettent d'acquérir de l'expérience professionnelle» (femme, spécialité documents).

«On arrive très motivés quand on va en stage, on peut mettre en pratique ce qu'on a appris à l'école pendant les stages, c'est pour ça qu'on doit apprendre» (homme, spécialité production).

«On est persuadés qu'on peut travailler; c'est déjà stimulant».

«Ce qu'on a appris à l'école, on essaye de l'appliquer et d'utiliser ces connaissances dans l'entreprise, c'est très bien, et ils nous donnent des responsabilités... on met en pratique, et je trouve ça bien... les employeurs nous donnent des responsabilités... on n'est pas seulement des stagiaires pour eux... ils nous considèrent comme des employés» (homme, spécialité production).

«On a déjà eu six semaines de stage, et on a eu le temps d'apprendre et d'être formés



à la fin de la période en entreprise, et ma patronne m'a dit "je pars en congé, pourriez-vous me remplacer?"; au moins, j'ai eu le sentiment d'avoir de la valeur, c'est très agréable parce que ça veut dire qu'elle me donne toutes ses responsabilités, et s'il se passe quelque chose, on l'assumera, mais quand même, elle me fait confiance. C'est différent des stages de BEP, où on nous considérerait encore comme des gosses... Dans les stages en entreprise de baccalauréat professionnel, on se sent plus adultes, et on a de l'expérience par des stages antérieurs. On sait de quoi on parle, et c'est vrai aussi que parfois on peut leur faire l'apport de certaines connaissances» (femme, spécialité documents).

«Dans notre stage de BEP, on n'avait aucune responsabilité, mais au niveau du baccalauréat on nous traite comme des personnes adultes et responsables... On nous confie des tâches très importantes, on nous fait confiance» (homme, spécialité production).

«Dans cette formation, on a le sentiment d'être intégrés quelle que soit l'entreprise... on est formés à nous intégrer facilement où que ce soit et à quoi que ce soit et à être opérationnels tout de suite».

«Nous présenter... comme nous vendre... même pour trouver une place de stage... le courrier, les coups de fil... Je dirais que le premier mois de recherche de stage, on doit déjà surmonter des barrières, mais alors on prend nos sacs et on va prospecter pour trouver une entreprise de stage qui nous accueille... ça nous aide aussi beaucoup pour l'avenir...» (femme, spécialité production).

«Au début, on arrive avec nos références scolaires, disons sourire au téléphone, taper à la machine... c'est notre faculté d'adaptation... et puis, au contact des clients et de nos collègues, on réagit autrement, on apprend de l'organisation, de l'entreprise où on travaille... on oublie les trucs scolaires, ça devient un réflexe... naturel et très spontané... et on apporte notre propre coup de patte, et on apprend davantage» (femme, spécialité contacts).

Une situation nouvelle et déroutante

La période de transition de l'école vers la vie active tend à devenir plus longue et plus complexe. Les jeunes de faible niveau éducatif et sortant de filières professionnelles

inférieures sont tout particulièrement affectés par les changements qui font prendre «conscience du caractère infernal de la spirale ainsi déclenchée, en même temps que d'une crise de la socialisation professionnelle» (Kirsch, 1994). Ce problème met en évidence deux dimensions de la socialisation des jeunes: la transition de l'école vers la vie active et la construction de l'identité professionnelle.

La transition professionnelle constitue le passage entre l'école et la vie active. C'est le moment où les codes sociaux correspondant à la vie scolaire se sont perdus, mais où ceux du collectif professionnel futur n'ont pas encore été acquis. Pendant la période d'essor économique, cette transition bénéficiait de l'intervention solidaire de réseaux immédiats de soutien, des entreprises et/ou du conseiller d'orientation professionnelle. Famille, conjoint, voisinage, réseau social étaient autant de moyens de trouver un emploi. Avec la crise de l'emploi, ce processus naturel de régulation n'était plus garanti. La tendance à recruter de jeunes titulaires du baccalauréat professionnel à des emplois traditionnellement occupés par des titulaires d'un CAP ou d'un BEP pourrait aboutir à une dévalorisation du nouveau diplôme. Ce risque est encore accentué par le fait que le nombre de détenteurs de ces anciens diplômes est en baisse en raison de la généralisation de ce nouveau diplôme (et de son impact tel qu'il est décrit par Beaud, 2002) et de la course aux études prolongées. Ainsi, succès ou échec du baccalauréat professionnel se jouent tout autant dans l'entreprise, par l'organisation du travail et les choix de recrutement dans un contexte de crise du chômage des jeunes. On prévoit un ralentissement des tendances démographiques et de leurs effets sur l'économie et le marché du travail; il sera intéressant d'observer quels seront les comportements des entreprises en matière de recrutement.

La construction de l'identité professionnelle chez les jeunes soulève pour Kirsch (1994) le même type de questions. En période de plein emploi, le processus s'effectue tout naturellement à partir de modèles fournis par l'environnement familial et le voisinage, les différents groupes de socialisation des jeunes, le brassage des générations qui intervient au sein de l'entreprise. Dans le cadre de la crise économique, ce processus naturel s'est interrompu lorsque les entreprises ont cessé de jouer le rôle de facilitateurs de l'entrée des jeunes dans la vie active en sélection-



nant des travailleurs opérationnels, expérimentés et qualifiés. En outre, avec cette généralisation du diplôme et l'exacerbation de la concurrence pour l'emploi, les employeurs sont devenus plus exigeants, ce qui a abouti à une hiérarchie de filières et de spécialisations qui, en encourageant la poursuite des études, tend à «déprofessionnaliser» le baccalauréat professionnel. Dans ce contexte, l'opinion des élèves du baccalauréat professionnel reste partagée entre avis positifs et négatifs sur la FEP.

«C'est bien connu, c'est une impasse, si on ne peut pas suivre l'enseignement général, alors on vous inscrit en filière professionnelle» (homme, spécialité production).

«Le baccalauréat professionnel a de bons côtés, mais c'est dommage qu'on le considère comme différent de la filière générale. L'enseignement général est une voie ouverte aux gens qui ne savent pas ce qu'ils veulent faire. Par contre, la filière professionnelle est pour ceux qui savent exactement où ils veulent aller, nous avons déjà eu des informations sur notre future vie professionnelle» (femme, spécialité production).

«J'ai fait un pas en arrière en entrant dans la filière professionnelle... C'est clair, les gens croient que le niveau de l'enseignement professionnel est plus faible que celui de l'enseignement général; c'est ce qu'on pense, et avant d'entrer dans l'enseignement professionnel j'étais de cet avis, mais maintenant que je suis inscrit dans cette filière, je trouve bien que le niveau est plus faible, mais les connaissances professionnelles, c'est autre chose, un autre domaine, et c'est tout aussi intéressant et aussi fructueux que le général» (femme, spécialité production).

«Je me suis inscrite dans la filière professionnelle avec certaines appréhensions parce qu'elle a "mauvaise réputation"... c'est les adultes qui en parlent comme ça... pas particulièrement ma famille ou mes amis, mais quand j'étais dans l'enseignement général au lycée, on parlait des différents baccalauréats, et toujours on disait que le professionnel, le BEP ou le CAP, c'est un dépotoir, que c'est des "dingues" qui le font... qu'ils étaient sûrement bien en dessous de notre niveau d'instruction... et on était du même avis pour le baccalauréat professionnel, et pire encore pour les profs qui pensent la même chose et qui parlent comme ça; j'ai rencontré des gens de différents milieux qui diffusent cette fa-

çon de voir. Comme je suis maintenant dans cette filière, j'ai complètement changé d'avis, c'est des adultes ou des profs que les jeunes de ma génération ont cette fausse impression» (homme, spécialité production).

Si les titulaires du baccalauréat professionnel semblent tirer bénéfice d'une scolarité prolongée et même si le travail qu'ils font et leur mobilité professionnelle ne sont pas à la mesure de ce que l'on attendait, leur façon de considérer la FEP et leur point de vue et leur représentation de la FEP changent. Ces changements doivent s'opérer dans des contextes organisationnels et sociaux, ce qui n'en entraîne pas moins une situation qui peut dépendre aussi de l'objectif de l'apprenant: obtention d'un diplôme, accès à une qualification reconnue par les employeurs, ou entrée sur le marché du travail. Si la formation professionnelle est encore à la recherche de son identité, les deux années du baccalauréat professionnel ont constitué, pour les apprenants, une période de transition plurielle.

Conclusion

Avant la création du baccalauréat professionnel, le système éducatif français reposait sur des dualismes fortement structurants. Dans le secondaire notamment, la filière professionnelle était considérée comme une voie «de relégation et d'exclusion» (pour les jeunes ayant des difficultés scolaires). Depuis la création du baccalauréat professionnel, toutefois, cette structure a changé, contribuant à une profonde rénovation du système d'enseignement secondaire initial en France. Ce dispositif offre aux jeunes en situation d'échec une voie de rechange leur permettant de poursuivre ou de reprendre leurs études pour obtenir des titres plus prestigieux. Ce dispositif joue ainsi un rôle important, sinon déterminant, en offrant une voie aux jeunes exclus après avoir perdu la bataille contre l'échec scolaire. Dans ce cadre, les titulaires de ce baccalauréat professionnel semblent tirer bénéfice des caractéristiques plurielles de ce dispositif (scolarité prolongée, maturation, formules pédagogiques nouvelles recourant à des méthodes différentes d'apprentissage et d'enseignement). Si certains jeunes travailleurs interrogés ont indiqué ne pas avoir obtenu l'emploi escompté, comme le souligne l'étude de Beaud (2002), ils ont tous souligné, toutefois, que s'ils devaient une nouvelle fois choisir parmi les filières d'enseignement se-



conculaire, ils opéreraient pour la FEP. Ce dispositif apparaît constituer, pour les jeunes exclus de la filière élitaire, une chance réelle d'aller de l'avant, comme Alice au Pays des merveilles, de retrouver confiance en soi, assurance et goût pour l'éducation. Ces résultats sont déjà significatifs dans une perspective de développement individuel et personnel: ils sont centrés sur des compétences émotionnelles qui restent trop souvent ignorées dans l'éducation traditionnelle, même si elles sont primordiales pour le travail et, surtout, pour permettre la croissance du capital humain (Gendron, 2004a). L'objectif

premier de l'éducation et de la formation ne doit-il pas être le développement de l'individu tout entier? Avons-nous oublié ce que dit Aristote lorsqu'il affirme que l'éducation doit permettre à l'être humain de s'épanouir et de découvrir ce qu'il est vraiment? Le baccalauréat professionnel paraît représenter pour les apprenants un espace et une période de transition plurielle: de l'échec vers le succès, du manque d'assurance vers la confiance en soi, de la dépendance vers l'autonomie, de l'enfance vers la maturité, de l'école vers le travail.

Bibliographie

Agulhon, C.; Gonnin-bolo, A.; Guillaume, F.-R.; Kokosowski, A. *Constitution de nouvelles identités spécifiques dans les filières professionnelles: le rôle de l'établissement*. Paris: Ministère de l'éducation nationale, 1997.

Baccalauréat Professionnel. *Formation Emploi*, 1995, numéro spécial 49.

Beaud, S. *80 % au bac ... et après?* Les enfants de la démocratisation scolaire, la découverte. Paris: La Découverte, 2002.

Dubar, C. Socialisation et construction identitaire. In: Ruano-Borbalan, J.C. (dir.). *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Paris: Éditions Sciences Humaines, 1999, p. 135-141.

Dubar, C. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 1993.

Gendron, B. *Social representations of vocational education and training in France through the French vocational baccalauréat case-study*. Brème: Institut Technik und Bildung Press, 2004. (ITB-Arbeitspapiere, n° 52). Disponible sur Internet: <http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Forschung/AP-52.pdf> [cité le 7.4.2005].

Gendron, B. Emotions, learning, and success: which links? The emotional capital: a case study on students at the vocational school leaving certificate level in France. In: *European Conference on Educational Research, EERA, Crete, 2004*. Glasgow: EERA, 2004.

Gendron, B. Social representations of VET in France through the French vocational baccalauréat case-study. In: Leonardo research report: *VET-culture - analysis and comparison of social representations of VET in different European countries*, juin 2001.

Gendron, B. Learning in another way through vocational education and training (VET) in France: the case of the French vocational 'baccalauréat' diploma. *International seminar Focus point*

northern Europe' about 'Learning with school structures and at work places', Akershus University College, Center for research on education and work, Oslo, Norvège, avril 2001.

Gendron, B. *The French vocational 'baccalauréat' and its impact on the change of VET representations*. Document de travail, European forum on vocational education and training, North Wales, Royaume-Uni, juillet 2000.

Gérard, F. et al. *Profils professionnels, formation et pratiques des tuteurs en entreprise en Allemagne, Autriche, Espagne et France: rapport de synthèse*. Paris: Centre Inffo, 1999. Disponible sur Internet: <http://www.centre-inffo.fr/maq100901/pdf/rapportleonardo.pdf> [cité le 29.3.2005].

Kirsch, J. L. New directions for vocational education in France? *Training & Employment*, 1994, n° 15, p. 1-4.

Leroux, J. Y. Le bac professionnel: des objectifs ambitieux, des résultats mitigés. *Éducation & Formation*, décembre 1998, n° 54, p. 109-117.

Liaroutzos, O. Le métier de secrétaire en reformation. *Cahiers du Mage*, 1996, n° 2.

Marquette, C.; Mériot, S.A.; Kirsch, E. Création d'un baccalauréat professionnel productique pour les industries de process. In: *CPC-Documents*. Paris: Ministère de l'éducation nationale, 1994, n° 94-3.

Moscovici, S. *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

Bacheliers professionnels, parcours scolaires et devenir professionnel des diplômés bas-normands / O.R.F.S. Caen: Document ORFS, 1999.

Pelpel, P.; Troger, V. *Histoire de l'enseignement technique*. Paris: Hachette, 1993.

Solau, G. Le baccalauréat professionnel et son curriculum. *Formation Emploi*, 1995, n° 49, p. 31-45.

Mots clés

Vocational training, training evaluation, learning, pedagogy, individual development, sciences of education.



**Diagramme simplifié du système éducatif secondaire et supérieur français
(et du système d'apprentissage)**

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



Élargissement de la participation dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels: l'expérience roumaine

Le système éducatif roumain a dû relever de nombreux défis au cours des récentes années de transition. L'un d'eux a été de convertir une organisation dirigiste et centralisée en un système souple et piloté par la demande avec, en principe directeur, la volonté d'élargir la participation des différents acteurs à tous les niveaux de l'enseignement et de la formation professionnels. Nous présentons dans cet article plusieurs exemples réussis de pratiques qui ont contribué à combler le fossé entre les établissements EFTP et les bénéficiaires de leurs services. La diversification des fonctions, l'implication des parties prenantes, ainsi que la création de capacités et de structures institutionnelles dans les établissements d'EFTP sont actuellement à différents stades de réalisation, avec une contribution importante des programmes Phare financés par l'Union européenne.

Le contexte général de la réforme de l'éducation

Les moments clés de la réforme de l'éducation en Roumanie ont déjà fait l'objet de nombreux articles qui en ont présenté les différentes approches et perspectives. Afin de décrire l'évolution et les transformations de ces dernières années, nous prendrons un point de vue qui permettra de comprendre le contexte général de la réforme et des transformations de la gouvernance en matière d'éducation. Birzea et Badescu (1998) ont tenté de mettre en évidence les différentes phases de cette réforme, mais cette présentation mérite, elle aussi, une mise à jour. Les trois principales étapes identifiées dans leur étude sont:

□ la déstructuration (1990): les principaux instruments de l'éducation communiste (autrement dit, l'endoctrinement politique, la centralisation excessive et le contrôle abusif des personnes et des institutions) ont été éliminés, tandis que l'on reconsidérerait les objectifs de l'éducation et la structure du système éducatif;

□ la stabilisation (1991-1992): la priorité a été accordée à la définition d'un cadre juridique capable de remettre sur pied un système éducatif cohérent sur la base des nouvelles valeurs sociales, politiques et culturelles. La nouvelle Constitution reconnaît le droit à l'éducation pour tous, la liberté d'accès, la diversification des services éducatifs, l'égalité des chances, la possibilité d'un enseignement privé complémentaire et la possibilité d'écoles en alternance;

□ la restructuration (1993-1995): au cours de cette période, d'importants programmes de réforme ont été lancés dans différents secteurs de l'éducation, avec l'appui financier et technique des organisations internationales (Banque mondiale, Commission européenne). La loi sur l'éducation a été adoptée en 1995.

Deux nouvelles étapes, au moins, peuvent être ajoutées aux précédentes en raison de l'évolution depuis 1995:

□ la réforme globale (1996-2000): des changements majeurs et cohérents en termes de composantes (programme d'études, gestion, évaluation, formation des enseignants, etc.) ont été planifiés; l'objectif premier était de passer d'une réforme sectorielle / par domaine à une réforme systémique;



Madlen Şerban
Directeur du Centre national pour le développement de l'enseignement professionnel et technique (Ministère de l'éducation et de la recherche), Roumanie.



Lucian Ciolan
Maître de conférence, Faculté des sciences pédagogiques de l'université de Bucarest et coordonnateur des programmes de formation au Centre national pour le développement de l'enseignement professionnel et technique (Ministère de l'éducation et de la recherche, Roumanie).

Si le débat sur la participation et le partenariat qui garantissent la qualité de l'EFTP n'est pas nouveau, la capacité des acteurs pédagogiques à mettre en place une coopération réelle et durable avec les parties prenantes demeure un défi, notamment dans les économies de transition, qui manquent de stabilité et de prévisibilité. Nous souhaitons présenter ici le modèle de planification participative en matière d'EFTP qui a commencé d'être appliqué en Roumanie. Accompagné des mesures de soutien appropriées, ce modèle devrait permettre de combler les fossés qui séparent les établissements d'EFTP, la communauté et les partenaires sociaux. Le modèle repose sur une démarche régionale avec des mesures de soutien dont les priorités sont de susciter un changement culturel dans la gestion des établissements d'EFTP (une nouvelle vision du partenariat, de l'assurance qualité, de la responsabilité sociale, etc.), des modifications dans les pratiques de transmission et d'acquisition des connaissances (formation en alternance, méthodologies centrées sur les étudiants, intégration des étudiants handicapés, etc.) et la création d'un réseau institutionnel pour piloter cette démarche intégrée (ce que nous appelons des centres de ressources).



□ la «réforme de la réforme» (2001- ...): depuis le changement de gouvernement en 2000, deux composantes ou orientations de la politique de l'éducation ont été adoptées. L'une vise à consolider les réussites de l'équipe précédente et à bâtir à partir de son expérience. La seconde consiste à repenser certaines des mesures importantes actuellement mises en œuvre. Plusieurs de ces changements peuvent être considérés comme logiques, voire comme normaux. D'autres ne sont que des changements pour le changement: leur principale justification est d'ordre politique et ne repose pas sur une évaluation des mesures en vigueur.

Heureusement, cette dernière situation n'est pas caractéristique de l'enseignement et de la formation professionnels: les transformations majeures d'après l'an 2000 dans ce domaine ont été élaborées, en fait, de manière cohérente avec les réformes antérieures. Récemment, une approche systémique de la réforme de l'EFTP a été envisagée pour tenter d'harmoniser la formation professionnelle initiale et continue, de rationaliser le système et de le rendre à la fois plus souple et plus réactif à la demande du marché du travail.

L'un des changements les plus importants de cette dernière période – et qui a également eu un impact sur l'enseignement professionnel – a été l'allongement de la scolarité obligatoire de 8 à 10 ans. La scolarité commence à partir de 6 ou 7 ans et comprend l'enseignement primaire (classes de 1 à 4 du niveau 1 de la CITE) et l'enseignement secondaire (classes de 5 à 10 du niveau 2 de la CITE), qui se subdivise en deux cycles successifs: le collège (classes 5 à 8) et les degrés 9 et 10. Ces deux derniers niveaux sont organisés en voies d'orientation: une voie professionnelle, l'École des arts et métiers qui mène au niveau I de qualification, et le premier cycle du secondaire (voir également l'annexe 1).

D'un système dirigiste piloté par l'offre vers l'EFTP orienté par la demande

Le système d'EFTP dirigiste d'avant 1990 est bien connu et n'a besoin d'aucun argumentaire, ni de description supplémentaire. Dans la réalité, toutefois, les principes qui gouvernaient l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement professionnel n'ont pas évolué aussi rapidement que le

laissaient prévoir et entendre les nouvelles orientations vers une économie de marché libre. Même si le système centralisé et dirigiste s'est progressivement dissout après la chute du communisme, l'enseignement professionnel est demeuré – en partie encore aujourd'hui – un (sous-)système piloté par l'offre du point de vue de l'offre proposée en matière d'éducation. Ce problème est présent dans l'ensemble du système éducatif, mais ses conséquences sont plus directes et plus visibles dans le cas de l'EFTP, car on attend de ses diplômés qu'ils intègrent immédiatement le marché de l'emploi.

Le changement de perspective, d'une production en série à une production souple, exige des compétences et des connaissances plus larges que celles offertes par la spécialisation précédente. Certains pays d'EAC ⁽¹⁾ ont renoncé à une spécialisation précoce après l'enseignement primaire, d'autres non, tandis que d'autres l'ont introduite encore plus tôt dans le cycle d'enseignement (*Hidden challenges to education systems in transition economies*, 2001).

Le système d'EFTP roumain au début des années 1990 se caractérisait principalement par:

- une spécialisation précoce et une fragmentation de la structure de qualification en un très grand nombre de spécialisations étroites, engendrant une offre d'EFTP rigide et inadaptable;
- un système de décision centralisé pour l'élaboration des politiques et, en conséquence, une faible participation des parties prenantes;
- un programme d'études contraignant et dépassé, reposant sur des relations directes et fréquentes entre les établissements d'EFTP et un grand employeur de la région;
- une structure médiocre de partenariat avec les employeurs, ainsi que la faible capacité des établissements à diversifier l'offre éducative et à réagir aux nouveaux défis du marché du travail.

Un premier projet Phare destiné à réformer l'enseignement et la formation professionnels a été lancé en Roumanie en 1995. Comme tous les projets financés par Phare, celui-ci avait vocation à soutenir la réforme nationale grâce à deux importantes contributions:

(1) EAC = Europe et Asie Centrale.



- le financement d'équipement modernes et de matériels de formation pour les établissements, ainsi que de leur réhabilitation;
- une assistance technique de l'Union européenne pour contribuer à la mise au point conceptuelle et méthodologique d'un système d'EFTP moderne.

Le transfert d'un savoir-faire dans l'élaboration d'un système d'EFTP était, et demeure, un facteur important pour les pays de transition comme la Roumanie. S'engager sur la voie de l'économie de marché et dans un nouveau type de relations entre les «produits» des écoles professionnelles et l'emploi, nécessite la longue expérience des pays occidentaux afin de garantir cohérence et viabilité. Le passage accéléré du post-communisme au post-modernisme, du centralisme économique à l'économie de l'information et de la connaissance, serait encore plus difficile sans l'assistance et les conseils des plus avancés.

Le projet complet de réforme de l'EFTP a commencé en 1995 (par l'intermédiaire du projet Phare RO 9405), avec les principaux objectifs suivants:

- adapter la structure de l'offre d'EFTP aux besoins de l'économie de marché émergente;
- passer d'un système dirigiste de planification de l'éducation à un système piloté par la demande;
- concevoir de nouveaux programmes d'études adaptés aux besoins du marché du travail en matière de nouvelles qualifications;
- renforcer le partenariat social dans l'enseignement et la formation professionnels, notamment par la création d'organismes consultatifs tripartites à l'échelle des régions (Comités locaux de développement).

La mise en œuvre du premier projet de réforme a concerné 75 établissements pilotes répartis dans tout le pays et représentant les principaux secteurs professionnels. La nouvelle structure institutionnelle et de qualification, ainsi que le programme d'études conçu dans le cadre de ce projet, ont été élargis à l'ensemble du système d'enseignement professionnel, compte tenu de leur réussite dans les établissements pilotes.

Les étapes de la transition entre le dirigisme et l'EFTP pilotés par la demande n'ont pas été faciles à définir; les travaux se poursuivent dans ce domaine en gardant à l'esprit des principes directeurs comme:

- la préférence donnée aux politiques fonctionnelles (développement et amélioration) et à l'approche systémique;
- l'apprentissage en tant que priorité pédagogique, les étudiants se situant au centre des politiques de l'éducation;
- l'élaboration de politiques et le processus de changement pilotés par l'analyse et la consultation;
- la priorité accordée aux demandes individuelles et communautaires définies au niveau régional (voir également Rado, 2000).

Ce programme, achevé en 1998, a permis des avancées visibles qui se poursuivent actuellement dans le cadre du nouveau projet pluriannuel Phare. Dans l'objectif de réaliser une cohésion économique et sociale, un nouveau projet Phare a été lancé en Roumanie avec de multiples composantes; l'une d'entre elles, qui donne la priorité à la modernisation de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (Phare RO 0108 EFTP), a réellement commencé en 2003. Cette même année, la structure de l'EFTP a été modifiée de nouveau pour tenir compte de nouvelles orientations et décisions politiques, et porte notamment sur l'allongement de la scolarité obligatoire de 8 à 10 ans.

Des décisions récentes du ministère de l'éducation et de la recherche concernent la création d'installations qui amélioreront l'accès à l'éducation et à la formation initiales en rendant l'enseignement et la formation professionnels plus attrayants et en offrant par ailleurs des chances égales d'accès aux personnes des régions défavorisées, notamment des zones rurales. La principale difficulté liée à l'organisation de l'EFTP dans ces zones vient du fossé économique entre les villes et les campagnes et de notre capacité restreinte à prévoir des stratégies de développement économique pour ces régions rurales.

Les partenariats limités entre les établissements scolaires et les entreprises, de même que l'insuffisance des équipements pédagogiques dans les écoles (notamment ceux



des zones rurales et des villes de petite taille ou de taille moyenne) sont les principaux obstacles au développement de l'EFTP.

Un autre problème est l'intégration dans le système éducatif général des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Des actions spécifiques lancées dans le cadre du projet Phare 2001 ont cherché à renforcer la capacité institutionnelle des écoles professionnelles, afin d'offrir les meilleures chances à ces élèves.

Le programme Phare 2001-2002 sera mis en œuvre dans 100 établissements répartis sur 11 secteurs de restructuration économique présentant un potentiel de croissance économique, et 22 centres de ressources (des établissements impliqués dans le projet précédent et disposant d'un potentiel d'assistance et de création de réseau dans le cadre d'une structure régionale et de qualification par domaine).

Les objectifs généraux du nouveau projet sont de:

- consolider et faire aboutir la réforme réalisée par le programme Phare ETP RO 9405 et soutenir la rationalisation et la modernisation du système actuel d'EFTP;
- revoir les responsabilités et les mécanismes de gouvernance et de transparence dans les services d'EFTP initiaux, qui doivent être adaptés au développement économique et social dans une perspective régionale;
- garantir à tous les jeunes des chances égales d'obtenir une bonne qualification professionnelle d'un niveau équivalent à celui des normes européennes, en dispensant un enseignement professionnel qui réponde de manière souple aux besoins de chacun.

Après une année de mise en œuvre, particulièrement intense et riche en activités dirigées vers les objectifs généraux précédemment mentionnés, les premiers résultats et les premiers succès sont déjà visibles.

Un nouveau programme d'études a été conçu pour les qualifications de niveau 1. Dans ce domaine, l'aspect important est la mise en place d'une nouvelle méthodologie pour l'élaboration des programmes d'étude, appuyée sur des normes de formation professionnelle, une démarche modulaire, des com-

pétences et un système de crédits. Cette nouvelle approche tente de garantir la souplesse de la formation professionnelle, la mobilité et le transfert des compétences entre les qualifications, ainsi que la cohérence entre la formation professionnelle initiale (EFPI) et la formation professionnelle continue (FPC).

Un système d'assurance qualité de l'EFTP a été élaboré sur la base du cadre européen d'assurance qualité⁽²⁾, tandis que les principaux outils de ce système étaient pilotés par les 22 centres de ressources. Les ajustements nécessaires seront effectués l'an prochain avant d'élargir le système à d'autres établissements d'EFTP.

Un programme global de développement des ressources humaines a été lancé, qui s'appuie sur des méthodologies spécifiques en fonction des besoins de formation identifiés dans différents domaines: apprentissage centré sur l'étudiant, intégration des étudiants handicapés, développement de partenariats et travail avec les entreprises, conseils et orientation professionnels, planning éducatif à la demande, etc. Enseignants, directeurs d'établissement, inspecteurs et représentants des partenaires sociaux ont participé à des stages de formation au cours de cette première année.

Un nouveau modèle de planification de l'enseignement à trois niveaux - régional, local (comté) et établissement scolaire - a été conçu et sa mise en œuvre a commencé. Si une rationalisation de l'offre d'EFTP est envisagée, elle doit s'appuyer sur une évaluation soigneuse des besoins du marché du travail, des besoins personnels des étudiants et de la capacité des établissements d'enseignement à répondre à tous ces besoins.

Des domaines nécessitant une intervention complémentaire, du fait que le projet n'a pas atteint, jusqu'à présent, de résultats satisfaisants, comprennent:

- la participation encore limitée des partenaires sociaux (plus particulièrement des employeurs, des organisations patronales et des syndicats) dans la planification et le développement de qualifications professionnelles. La situation difficile des petites et moyennes entreprises, engagées dans une «économie de survie», instable et parfois chaotique avec des niveaux de fiscalité élevés, ne les motive pas à s'impliquer dans l'en-

(2) Voir les travaux du Groupe de travail technique pour l'assurance qualité dans l'EFTP, Commission européenne.



seignement et la formation. Le débat sur la mise en place d'un système d'incitations visant, au minimum, à favoriser la participation des employeurs à l'organisation de l'apprentissage sur le lieu de travail pour les élèves d'EFTP, n'a donné aucun résultat pour le moment;

□ le niveau de cohérence entre la formation professionnelle initiale (EFPI) et la formation professionnelle continue (FPC). Le nouveau programme d'études fondé sur des normes, des compétences et des crédits, devrait apporter une contribution importante dans ce domaine. L'essentiel devrait toutefois provenir de la création d'une agence de qualifications, qui aura la responsabilité d'un cadre national de qualification professionnelle et qui servira de référence à l'EFPI comme à la FPC;

□ le nombre restreint d'établissements d'EFTP appuyés par le projet (122) ^(*). Ces établissements offrent des exemples de bonnes pratiques, mais la diffusion et la généralisation des résultats à l'ensemble du système d'EFTP est difficile à garantir, en termes tant de ressources humaines que de financement. Il est important de traiter ce sujet avec soin pour éviter la création de fossés potentiels entre les établissements bénéficiaires et les autres. L'objectif général du projet est de contribuer à la cohésion économique et sociale et non d'accroître les disparités.

Élargir la participation des différents acteurs

La transparence, la responsabilisation et la participation à l'EFTP sont les principes directeurs qui sous-tendent la réforme. Il est utile de rappeler les éléments suivants en ce qui concerne la participation:

Participation des partenaires sociaux

Cela concerne notamment les entreprises qui offrent aux étudiants une expérience de travail solide et pertinente, mais également l'élaboration et la validation de programmes d'étude, ainsi que la planification de l'offre en matière d'éducation. L'objectif d'amélioration de la qualité de l'enseignement professionnel ne saurait être atteint par les seuls efforts des établissements scolaires et du secteur éducatif, même avec l'appui du savoir-faire et du financement des projets Phare. La participation des partenaires sociaux dans

la planification et l'offre d'EFTP est une priorité depuis le premier projet de réforme de l'enseignement professionnel. Les principaux partenaires sociaux dont la participation paraît essentielle au développement durable de l'EFTP sont:

- les représentants des employeurs et des organisations patronales,
- les syndicats,
- les organisations et les agences gouvernementales,
- les parents.

Il est particulièrement important de briser le cercle vicieux qui amène les employeurs à se plaindre que les établissements scolaires ne forment pas des professionnels de haute qualité, et les écoles à déplorer le manque d'intérêt et la faible participation des entreprises au système éducatif. Une coopération plus structurée, avec des rôles et des responsabilités clairs, ainsi qu'un système efficace d'incitation et de dissuasion, permettraient de faire cesser les accusations mutuelles et de créer une plate-forme de travail vers des objectifs communs. Les chefs d'établissement et les enseignants ont participé à des activités de formation où ils ont pu apprendre comment travailler avec les entreprises et comment développer ensemble des plans de partenariat. Les besoins des employeurs, en termes tant de qualifications que de compétences, sont les principaux outils de la planification à la demande de l'éducation.

Pour la première fois en Roumanie, des normes de formation professionnelle dans chaque domaine, essentiellement élaborées par des professionnels de l'enseignement, ont été validées par des panels de représentants du monde du travail. Une plate-forme de débat a ainsi été établie sur les compétences requises par les employeurs et la structure de chaque qualification.

«Le lien entre l'école et le lieu de travail est un élément décisif de tout système d'enseignement professionnel. Si ce lien est faible, le système risque de fournir des diplômés difficiles à insérer sur le marché de l'emploi. Les conséquences en sont le chômage des jeunes et la multiplication des programmes coûteux de reconversion professionnelle. Si ce lien est trop centré sur les besoins individuels des employeurs, le système devient difficile à moderniser et compromet la mobilité sur le marché de

(*) Ce chiffre regroupe les 100 établissements d'EFTP supplémentaires intégrés au nouveau programme Phare 2001-2002 et les 22 établissements qui ont participé au premier projet de réforme Phare. Ces derniers jouent le rôle de centres de ressources en raison du potentiel d'assistance et de mise en réseau qu'ils ont acquis au cours de leur précédente expérience [Note du rédacteur].



l'emploi.» (Deij et Badescu, 2003, p. 48) (traduit de l'anglais).

Participation des prestataires de services d'appui

Cela comprend notamment les services de conseil et d'orientation professionnels, ainsi que les instituts de formation en cours d'emploi des enseignants. L'orientation professionnelle est essentielle pour la poursuite du développement et de l'amélioration de l'EFTP en Roumanie. La mauvaise image sociale de l'EFTP auprès des parents, associée parfois à des mesures politiques peu lisibles, génère des problèmes de répartition efficace des étudiants dans le système et, partant, de leur future intégration sur le marché de l'emploi. Un réseau national de centres de conseil et d'orientation professionnels a été mis en place: chaque centre de comté fournit des services à l'ensemble des «clients» (enseignants, étudiants et parents) de son secteur. Parallèlement à ces centres, chacun, ou presque, des établissements d'enseignement professionnels dispose de ses propres spécialistes de conseil et d'orientation, ainsi que d'un bureau ouvert aux étudiants et aux enseignants. Le réseau de ces centres de comté, qui est coordonné et financé par le ministère de l'éducation et de la recherche, a pour objectif de fournir des services aux établissements publics pré-universitaires. Un autre réseau important de prestataires de services d'appui est celui des Maisons des enseignants: ces centres locaux de formation en cours d'emploi des enseignants sont également financés par le ministère de l'éducation. On constate également ces dernières années l'émergence progressive d'un marché libre de prestataires de services de formation, aussi bien pour les enseignants que pour la formation professionnelle continue. Différents types de prestataires, comme des ONG, des entreprises privées, des universités, des établissements d'enseignement et de formation professionnels, etc., s'impliquent de plus en plus sur ce créneau.

Participation des organismes régionaux

Il s'agit pour l'essentiel de structures consultatives nouvellement créées et qui résultent du nouveau projet Phare: les consortiums régionaux. Mis en place à l'échelle de la région, ils regroupent des représentants des autorités publiques locales, des agences de développement régional, de l'inspection académique,

des universités, des employeurs et des syndicats. Les Agences pour le développement régional en assurent la présidence et leur tâche principale consiste à formuler des plans d'actions régionaux pour l'EFTP sur la base d'une analyse des tendances et de l'évolution de l'environnement économique et social de chaque région. Cette analyse propre à chaque région doit permettre au consortium régional d'élaborer un plan d'action à long terme pour le développement de l'enseignement et de la formation professionnels.

Une description générale des régions et de leur rôle dans le développement clarifierait les idées exposées ci-dessus. Depuis 1998, la Roumanie est divisée en huit régions de développement, chacune possédant ses objectifs propres de développement économique et social, mais sans aucune fonction administrative. Dans chaque région, un Conseil pour le développement régional dispose d'un rôle de délibération en matière de coordination de la politique régionale de développement. Cet organisme se compose, dans chaque région, des présidents des conseils de comté et des représentants de différents types de structures administratives: villes, petites et moyennes agglomérations et villages. Il coordonne l'activité de l'Agence pour le développement régional (ADR). L'ADR a la mission d'élaborer et de mettre en œuvre les documents de politique pour la région concernée. Les projets proposés par les ADR sont financés, après approbation, par le Fonds national pour le développement régional et diverses autres sources, identifiées par chaque ADR.

L'une des caractéristiques les plus évidentes du développement économique de la Roumanie au cours des dernières années a été l'importance croissante de la région de Bucarest. La tendance qui se manifeste dans tous les pays de transition est d'autant plus visible en Roumanie, en raison des dimensions du pays, en termes tant de superficie que de population. Regroupant 5,4 % de l'ensemble de la population, Bucarest produit 21 % du PIB roumain; 20 % des petites et moyennes entreprises y sont enregistrées et 51,1 % des investissements étrangers se concentrent sur cette région.

À l'inverse, la région Nord-Est dépend largement de l'agriculture, avec un pourcentage élevé de population rurale située à proximité de la Moldavie et de l'Ukraine.



La planification et le développement de l'enseignement et de la formation professionnels dans une perspective régionale sont considérés comme un des outils qui permettront de réduire les disparités régionales et de contribuer à la cohésion économique et sociale.

Participation des élèves

Cette participation devrait prendre deux directions au moins: la participation des élèves à la création de leur propre apprentissage et leur participation à l'élaboration de plans de carrière en fonction de leurs compétences et des besoins du marché local ou régional de l'emploi. Afin de renforcer le sentiment d'appropriation des élèves en ce qui concerne leurs expériences d'apprentissage, les enseignants ont été formés aux méthodes modernes de transmission et d'acquisition des connaissances, qui s'appuient sur le principe de l'enseignement centré sur l'élève. Des documents pédagogiques individuels sont en cours d'élaboration, avec une attention particulière accordée à l'adaptation de l'enseignement aux élèves atteints de handicaps. Des mesures spécifiques ont été conçues pour créer un environnement pédagogique d'intégration de ces élèves, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements scolaires. Au cours de la première année du projet Phare 2001, plus de 2500 enseignants et chefs d'établissements professionnels ont été formés sur des sujets variés, notamment ceux mentionnés ci-dessus. Plus de 60 stages de formation ont été organisés au niveau régional, afin de faciliter le travail en réseaux et la coopération entre les établissements. Ces stages étaient animés par des équipes de spécialistes de l'assistance technique et de formateurs pédagogiques et administratifs locaux, eux-mêmes formés dans le cadre du programme.

«Enfin, de nouvelles techniques de gestion et des formes contemporaines d'organisation du travail sont en train d'introduire le processus d'individualisation sur le lieu de travail où, dans le sillage d'une quête sérieuse de la valeur ajoutée, les hiérarchies traditionnelles et les procédures de travail formalisées – qui ordonnaient jusqu'à présent les opérations – commencent à s'atténuer quand elles ne sont pas abandonnées.» (Brater, 2000, p. 46) (traduit de l'anglais).

Participation des parents

Cette participation reste pour l'essentiel en devenir, bien que les parents puissent assurément jouer un rôle plus important dans divers domaines de l'activité des établissements scolaires:

- micro-décisions au niveau de l'établissement;
- orientation professionnelle;
- participation à la planification du développement scolaire;
- organisation et apport d'expérience professionnelle.

Objectifs généraux

L'élargissement de la participation aux différents processus et secteurs de l'enseignement et de la formation professionnels est considéré comme un outil essentiel pour ajuster l'offre à la demande et créer des liens puissants, ainsi qu'une coopération efficace entre toutes les parties prenantes. De plus, l'image sociale actuelle de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels doit être améliorée.

En Roumanie, l'EFTP souffre d'un déficit d'image dû à plusieurs facteurs:

- des souvenirs émanant de l'ancien système communiste, tels que:
 - l'expérience sociale des parents eux-mêmes diplômés de l'enseignement technique: bien que l'idéologie communiste ait affirmé que tous les biens appartiennent aux «travailleurs» (oamenii muncii), ces derniers n'avaient qu'un statut social très faible avec de très médiocres avantages financiers,
 - la structure de l'ancien système (spécialisation étroite dès le plus jeune âge, obsolescence des compétences, etc.), qui a créé une population de jeunes qualifiés particulièrement exposés dans le contexte de la nouvelle économie de marché;
 - l'instabilité de l'économie de transition, où la dynamique extrême des secteurs d'activité et les perspectives à long terme réduites engendrent la peur du chômage (la peur de changer de lieu de travail et celle du chômage sont très répandues, notamment chez les adultes qui ont obtenu leurs qualifications sous l'ancien système, du fait qu'il était très fréquent alors de ne connaî-



tre qu'un ou deux lieux de travail pendant toute la durée de la vie active);

□ l'idée fortement ancrée dans la population que l'EFTP est réservée aux étudiants incapables de suivre un enseignement général ou universitaire. Un paradoxe est apparu entre deux évolutions intéressantes. D'un côté, les attentes des parents en matière de formation scolaire et leurs ambitions pour leurs enfants ont augmenté. De l'autre, plus le niveau d'éducation est élevé, meilleures sont les chances d'atteindre un statut économique et social plus enviable. Parallèlement, une tendance de type élitiste s'est répandue parmi les parents et les étudiants, orientant leurs choix après l'enseignement obligatoire vers les établissements d'enseignement secondaire et supérieur considérés comme «meilleurs» et bénéficiant d'une image de qualité. Comme le nombre de places dans ce type d'établissement est limité, les «recalés» ont dû se rabattre sur l'EFTP, contre leur souhait initial et leurs premiers choix.

Bien que les chiffres de l'emploi montrent que les diplômés de l'enseignement secondaire connaissent le plus fort taux de chômage, la majorité des parents persistent à vouloir orienter leurs enfants dans cette voie et, dans de nombreux cas, vont jusqu'à l'imposer. Ce choix peut provenir d'une réaction aux facteurs négatifs, mais il traduit également la conviction que ce type d'établissement secondaire «d'élite» peut offrir davantage de chances pour poursuivre des études ou atteindre l'enseignement supérieur (*).

En fait, la réalité actuelle dans les établissements d'EFTP - obsolescence des équipements et des dotations de formation pratique, faible qualification du personnel, incapacité à répondre aux besoins des employeurs en matière de qualifications nouvelles pour le marché libre - a parfois contribué à ce déficit d'image.

La planification participative du développement de l'EFTP: une approche régionale

Parmi les grandes réussites et innovations de la planification de l'enseignement, la transition vers une approche articulée dans une perspective régionale figure en bonne place. C'est ce que montre Davey (2003, p. 151):

«Dans la course à l'adhésion à l'Union européenne, le débat sur la réforme et le

développement dans les pays candidats a pris une dimension régionale forte, mais souvent confuse. L'UE a encouragé ce processus qui présente trois axes interdépendants:

□ le gouvernement régional: la création ou la réforme éventuelle d'une strate supérieure dotée d'autonomie, tant pour terminer les réformes de l'administration publique commencées en 1990 que pour stimuler le développement socio-économique;

□ la politique régionale: le désir d'orienter les investissements publics et d'encourager les investissements privés afin de réduire les disparités territoriales croissantes en matière de revenus et d'emploi;

□ la planification du développement régional: investir une proportion croissante des fonds publics dans des stratégies et des priorités conçues et centrées au niveau régional plutôt que dans des programmes et des objectifs sectoriels nationaux.» (traduit de l'anglais).

Un consortium régional a été créé dans chacune des sept régions de développement dont les établissements sont impliqués dans le nouveau projet Phare (Phare RO 0108 TVET) de modernisation de l'enseignement et de la formation professionnels.

Les activités de ces consortiums régionaux portent sur:

□ l'appui aux établissements et aux prestataires d'enseignement professionnel pour l'élaboration et l'offre de qualifications pertinentes aux niveaux national et régional;

□ la surveillance du système assurance qualité de l'EFTP en coopération avec les inspections académiques locales;

□ la mise en place d'un dialogue et d'interfaces entre les régions et les organismes nationaux compétents pour l'identification précoce des qualifications nécessaires au marché du travail et des profils professionnels émergents dans leurs régions respectives;

□ des conseils sur la rationalisation et l'optimisation de l'allocation des ressources pour l'enseignement et la formation professionnels dans les régions.

(* Pour un aperçu comparatif, voir les tableaux 1 à 3 de l'annexe 2.



Cependant, l'un des rôles majeurs de ces organismes a été de concevoir pour l'EFTP des plans d'actions régionaux pour l'enseignement (PARE), capables de répondre aux besoins des secteurs clés de développement sur la période 2003 - 2010. Les PARE devraient être centrés sur la demande et soutenus par une analyse sérieuse de la capacité du marché de l'emploi et de la demande.

«Une approche normalisée de la planification a été proposée pour les PARE. Elle comprend un énoncé du contexte politique, une analyse des prévisions actuelles et à venir en ce qui concerne l'emploi, les compétences et la formation dans la région, ainsi qu'un plan pour le développement et l'amélioration de l'EFTP, afin de répondre aux besoins du marché et des personnes dans la perspective de 2010.» (Swainger, 2003) (traduit de l'anglais).

La principale contribution des PARE devrait être la formulation des priorités régionales et l'élaboration des actions spécifiques à entreprendre afin de répondre à ces priorités. Ces plans d'actions comprennent des objectifs et des priorités couvrant un large éventail de problèmes liés à l'enseignement et à la formation professionnels, en fonction des caractéristiques de la région. Toutefois, tous ces plans, dans toutes les régions, doivent proposer des actions concernant:

- les types et les niveaux de qualification nécessaires dans la région afin de répondre aux évolutions prévues du marché du travail dans une perspective 2010;
- la structure et la répartition du réseau des établissements professionnels de la région pour garantir un système d'EFTP plus efficace et plus adaptable offrant un accès égal à tous;
- les mesures nécessaires au renforcement du partenariat entre les établissements scolaires, les étudiants et les entreprises.

À partir du niveau régional avec les PARE, un système de planification a été mis en place, qui se poursuit avec le développement de plans d'actions au niveau local pour l'EFTP (au niveau des comtés) et par établissement (au niveau de chaque établissement d'EFTP).

Les plans d'actions locaux pour l'enseignement (PAE) relatifs à l'EFTP représentent la deuxième des trois strates de planification de l'enseignement.

Les comités locaux pour le développement de partenariat social dans l'EFTP sont des structures consultatives rattachées aux inspections académiques locales et initialement créées au cours du premier projet Phare RO 9405. Ces organismes tripartites soutiennent les établissements d'EFTP dans la mise en œuvre des stratégies nationales et fournissent également aux inspections académiques une assistance pour l'élaboration des plans de bourses d'étude et la structuration de l'offre éducative en fonction des besoins locaux.

Dans ce nouveau paradigme, ils ont la charge de concevoir des plans d'action locaux pour l'EFTP sur la base des PARE, en les complétant et en les adaptant aux conditions et aux besoins locaux. Cela garantit un lien cohérent entre les niveaux régional et local de la planification de l'EFTP.

Les plans d'actions par établissement (PAE) représentent le troisième niveau de cette politique. Chaque établissement a été individuellement formé et doit développer des plans d'action à sa propre échelle en fonction des priorités locales et régionales. Le travail en réseaux entre les établissements est encouragé en répondant à la fois aux besoins locaux et régionaux de l'enseignement et de la formation professionnels, ce qui permet à la coopération entre les écoles et les entreprises de prendre ainsi une forme plus structurée. Le partenariat local en matière d'EFTP a pour objectif de créer de véritables communautés d'apprentissage, capables de planifier et de mettre en œuvre des actions de développement autonome et d'amélioration en continu.

Ce processus global de planification s'appuie sur la formation reçue par les établissements impliqués dans le premier projet Phare, ainsi que sur des lignes directrices communes élaborées et acceptées en commun par les régions. Dans la phase pilote actuelle, 122 établissements vont lancer le processus et en tirer les enseignements avant d'améliorer les outils et les conditions de mise en œuvre générale du système. Les résultats attendus de cette phase sont une contribution importante pour relever les grands défis qui se posent aujourd'hui à l'EFTP:

- construire une «image réelle» de l'EFTP dans la société et encourager les comportements sociaux adéquats: ne pas promettre



plus qu'il n'est possible d'atteindre, mais refuser également l'étiquette d'une éducation de seconde catégorie;

□ adapter l'EFTP aux défis de la transition économique et de l'économie mondiale;

□ donner aux établissements d'EFTP une nouvelle identité, plus ouverte et plus proche des entreprises, plus souple et plus adaptable aux évolutions internes et externes. Cela vise la création de centres de ressources communautaires offrant une large gamme de services et d'activités orientés vers leurs différents bénéficiaires;

□ rebâtir l'identité professionnelle des enseignants de l'EFTP, conformément aux nouveaux programmes d'étude, au nouveau rôle des établissements d'EFTP et aux exigences d'un processus pédagogique centré sur l'apprentissage;

□ mettre en œuvre les principes du développement régional dans la planification de l'enseignement;

□ créer des partenariats durables et efficaces avec le monde du travail, dans le plus grand intérêt des deux parties;

□ agir sur la formation initiale des enseignants de l'EFTP dans toutes les directions décrites ci-dessus.

La création ou la consolidation des organismes régionaux et locaux qui représentent les intérêts des parties prenantes de l'EFTP a pour objet de contribuer à institutionnaliser la participation des différents acteurs. «Un grand nombre de pays ont compris les avantages d'une institutionnalisation locale des intérêts des parties prenantes. (...) Les représentants des autorités locales, des syndicats et du patronat négocient les dispositifs locaux de formation et réglementent les interactions entre les institutions d'enseignement publiques et la formation initiale en entreprise.» (Drake, 1994, p. 159) (traduit de l'anglais).

Les établissements d'EFTP en tant que centres de ressources communautaires

La nouvelle image voulue pour l'EFTP ne peut surgir des tendances générales du développement organisationnel. Les nouvelles conditions créées par l'évolution vers une économie de la connaissance, conduite et

réglementée par une spécialisation souple et des relations de travail qui relèguent le taylorisme au passé, s'appuient sur la confiance, les compétences et la valeur ajoutée. La dynamique intérieure de l'environnement économique et social mondial prend des formes particulières dans les économies de transition, créant un marché du travail mobile et souple, le plus souvent caractérisé par l'absence de stabilité et de prévisibilité.

Les organismes d'apprentissage et le néo-institutionnalisme – de nouvelles tendances dans la théorie organisationnelle – ont toujours une influence sur les établissements d'enseignement. En matière d'administration, les établissements scolaires ont considérablement modifié leurs pratiques, du point de vue tant structurel que fonctionnel: dans les pays en transition, cela concerne de nouvelles formes de gestion et d'organisation interne, plus souples et plus réactives aux exigences et aux défis de l'environnement économique, ainsi qu'une large diversification des fonctions et des services.

Un organisme apprenant ne peut voir le jour que si les structures d'élaboration et d'application des politiques de tous les secteurs organisationnels – ce qui comprend la théorie pédagogique, le personnel, les financements et la gestion des établissements – respectent le principe d'auto-organisation. Les personnes impliquées doivent pouvoir élaborer des formes d'organisation qui tiennent compte des exigences qui prévalent en matière économique et sociale et de priorités établies de manière indépendante (*Teacher and trainer training*, 3rd workshop on curriculum innovation, 1999, p. 3) [Formation des enseignants et des formateurs. 3^e atelier sur l'innovation dans les programmes d'études].

Dans une première étape pour la création de centres de ressources communautaires, le programme de modernisation de l'EFTP a sélectionné 22 établissements d'enseignement professionnel afin de consolider leur capacité institutionnelle. Ce renforcement de capacité leur permettra de devenir les champions pédagogiques du projet et de fournir un appui méthodologique aux autres établissements du système. Les 22 établissements d'EFTP sont riches de leur expérience acquise au cours du premier projet de réforme Phare et disposaient d'un certain niveau de développement en matière



de ressources institutionnelles et humaines. Ils ont été sélectionnés en fonction de la représentativité de leurs domaines d'EFTP et de leur répartition géographique.

Les centres de ressources ont pour rôle principal de :

- ❑ transférer leurs connaissances conceptuelles et méthodologiques, ainsi que les bonnes pratiques acquises dans le cadre de leur participation, au projet précédent (Phare RO 9405) et dans leurs activités en général;
- ❑ soutenir les changements et les évolutions proposés aux établissements qui participent au nouveau projet EFTP Phare RO 0108;
- ❑ fournir un appui méthodologique et consultatif aux autres établissements et devenir des «centres de ressources» pour leurs homologues;
- ❑ devenir des centres régionaux d'enseignement et de formation professionnels continus en association avec les entreprises;
- ❑ jouer un rôle d'assistance «locale» auprès des unités de mise en œuvre du projet et d'interface de communication entre les établissements du programme et la gestion de ce dernier;
- ❑ organiser et assurer des activités de formation en cours d'emploi pour les personnels enseignants et administratifs des établissements d'EFTP, en fonction de leurs capacités et des besoins du système d'enseignement et de formation professionnels;
- ❑ réunir dans des réseaux apprenants la communauté locale, les ressources régionales et les parties prenantes pour le renforcement d'un partenariat social en matière d'enseignement et de formation professionnels;
- ❑ promouvoir une administration collaborative et associative centrée sur la participation, l'assurance qualité et la transparence.

Il est évident que les perspectives de développement organisationnel envisagées pour les centres de ressources impliquent des changements dans l'ensemble de l'environnement apprenant et, notamment, dans la gestion des pratiques d'enseignement et d'acquisition des connaissances.

«Ce nouveau contexte éducatif impose un rôle différent aux enseignants et aux formateurs, qui doivent acquérir de nouvelles compétences et se former, eux-mêmes, tout au long de leur vie, afin de continuer à maîtriser de nouvelles connaissances ainsi que de nouvelles idées et technologies pédagogiques. L'apprentissage devient de plus en plus un acte de collaboration et l'évolution professionnelle des enseignants doit suivre le même chemin, ce qui passe par la promotion des réseaux professionnels et des organismes d'apprentissage au sein des établissements et des institutions scolaires.» (traduit de l'anglais). (*Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries*, mai 2003)

Le chemin qui reste à parcourir

Dans le présent article, nous avons tenté de saisir les principales orientations et actions destinées à élargir la participation des différents acteurs de la planification, du développement et du fonctionnement de l'enseignement et de la formation professionnels.

L'expérience et les efforts de treize années de réforme de l'enseignement à des niveaux différents de concentration et de magnitude ont montré que deux types d'évolution au moins étaient nécessaires au niveau politique:

- ❑ abandonner les «grands» changements structurels et systémiques en faveur de programmes de développement ciblés et d'approches régionales et locales, plus proches des bénéficiaires des services d'enseignement et de formation professionnels et du fonctionnement familier du processus d'éducation de base;
- ❑ faire évoluer la culture des établissements scolaires (le niveau de base), sans laquelle il sera impossible d'obtenir l'impact et la pérennité des changements éducatifs à ce niveau. Même les mesures structurelles systémiques adoptées jusqu'à présent ont entraîné quelques changements culturels dans les établissements; ce dont il est question ici est le type de changement de culture qui naît de l'intérieur de l'organisation, en tant que nécessité intrinsèque de son propre développement. Le changement de culture décidé par le personnel de l'établissement, assumé et accepté par une «masse critique» d'enseignants et entrepreneurs en coopération avec



la communauté locale, est un moyen de garantir la viabilité des mesures de réforme. Ce changement doit être la résultante d'une évolution interne des établissements, initiée et pilotée de l'intérieur.

La construction d'une culture de gestion et de partenariat associatifs dans l'enseignement et la formation professionnels peut être l'instrument qui élargira la participation dans l'EFTP, dans un effort commun pour garantir des services de haute qualité dans l'environnement difficile qui caractérise la Rou-

manie aujourd'hui. Ces idées ne sont pas neuves d'un point de vue théorique - et même pratique, si l'on étudie les pays riches d'une longue tradition démocratique -, mais elles demeurent des défis majeurs pour le développement à venir de l'EFTP dans les pays en transition comme la Roumanie. L'écart entre «ce que nous savons qu'il faut faire» et ce que nous faisons dans la pratique est encore considérable et, parfois, les solutions bien connues à des problèmes bien définis manquent de cohérence politique et de continuité dans leur mise en œuvre.

| La structure du système éducatif en Roumanie | | | | Annexe 1 | |
|--|-------|-----------------------|-------------|---|--|
| Âge | Degré | CITE | | Niveau d'enseignement | |
| | | 5, 6 | | Enseignement supérieur | |
| | | 4 | | Postsecondaire (enseignement technique) | |
| 18 | XIII | 3 | | Second cycle du <i>lycée</i> (enseignement technique) | |
| 17 | XII | | | | |
| 16 | XI | | | Cycle supérieur de l'enseignement secondaire général | Cycle supérieur de l'enseignement secondaire technologique |
| 15 | X | | | Premier cycle du lycée | Enseignement professionnel (école des arts et métiers) |
| 14 | IX | | | | |
| 13 | VIII | SCOLARITÉ OBLIGATOIRE | 2 | Collège | |
| 12 | VII | | | | |
| 11 | VI | | | | |
| 10 | V | | | | |
| 9 | IV | | | | |
| 8 | III | | | | |
| 7 | II | | | | |
| 6 | I | | | | |
| 5 | 3 | | | | |
| 4 | 2 | | | | |
| 3 | 1 | 0 | Préprimaire | | |

| Taux de participation à l'éducation et à la formation initiales | | | | | | | Annexe 2 Tableau 1 | |
|---|---|---|---|--|---|---|-----------------------|--|
| Année scolaire | Enseignement technique et professionnel | | | | | | | |
| | TOTAL | Enseignement professionnel | Enseignement secondaire | | | | | |
| | | | Enseignement secondaire - la voie technologique | Etablissements secondaires pour les étudiants à compétences spéciales (art, sport) - la voie professionnelle | Général / théorique | Total de l'enseignement secondaire | | |
| Total des inscrits (% dans les zones rurales) | Total des inscrits (% dans les zones rurales) | Total des inscrits (% dans les zones rurales) | Total des inscrits (% dans les zones rurales) | Total des inscrits (% dans les zones rurales) | Total des inscrits (% dans les zones rurales) | Total des inscrits (% dans les zones rurales) | | |
| 2001/2002 | 565 665 (11,26 %) | 252 347 (15,8 %) | 313 318 (7,6 %) | 51 042 (2,6 %) | 346 303 (5,9 %) | 710 663 (6,4 %) | | |
| 2002/2003 | 596 531 (11,47 %) | 270 215 (15,9 %) | 326 316 (7,8 %) | 53 951 (2,3 %) | 360 137 (6,2 %) | 740 404 (6,6 %) | | |
| 2003/2004 | 618 951 (12,09 %) | 279 124 (17,3 %) | 339 827 (7,8 %) | 53 756 (2,1 %) | 365 334 (6,7 %) | 759 917 (6,9 %) | | |

Source: Institut national de statistique, 2004.



| Secteurs professionnels | Type de niveau de scolarité ou de qualification | 1998/1999 | 1999/2000 | 2000/2001 | 2001/2002 | 2002/2003 |
|-------------------------|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Industriel et technique | Enseignement professionnel - niveaux 1 et 2 | 53 063 | 49 423 | 52 598 | 44 681 | 55 464 |
| | Enseignement secondaire - niveau 3 | 52 147 | 47 861 | 45 620 | 39 793 | 46 044 |
| | Postsecondaire - niveau 3 | 7 570 | 6 109 | 5 987 | 4 102 | 3 887 |
| Agriculture | Enseignement professionnel - niveaux 1 et 2 | 3 892 | 3 556 | 3 455 | 2 698 | 4 243 |
| | Enseignement secondaire - niveau 3 | 10 314 | 7 903 | 7 200 | 5 491 | 3 684 |
| | Postsecondaire - niveau 3 | 1 336 | 1 578 | 1 352 | 1 394 | 1 143 |
| Services | Enseignement professionnel - niveaux 1 et 2 | 21 420 | 17 333 | 22 616 | 20 614 | 23 587 |
| | Enseignement secondaire - niveau 3 | 15 286 | 15 277 | 14 070 | 13 733 | 18 228 |
| | Postsecondaire - niveau 3 | 26 052 | 31 479 | 26 130 | 22 960 | 20 307 |

Source: Institut national de statistique.

| Niveau de scolarité ou de qualification | Roumanie | | |
|--|----------|------|------|
| | 2000 | 2001 | 2002 |
| Primaire ou sans diplôme scolaire | 14,2 | 13,5 | 8,5 |
| Premier cycle du secondaire | 21,6 | 21,2 | 22,8 |
| Enseignement professionnel (niveaux 1 et 2) | 21,6 | 22,3 | 22,1 |
| Secondaire (y compris technologique, niveau 3) | 29,1 | 29,1 | 29,3 |
| Postsecondaire et contremaîtres (niveau 3) | 4,4 | 4,5 | 4,2 |
| Enseignement supérieur | 9,1 | 9,4 | 12,9 |

Source: Institut national de statistique, Annuaire Eurostat 2002.

Bibliographie

Birzea, C. (dir.). *Modernizarea sistemului de educatie si formare profesionala in tarile aflate in tranzitie. Raport National: Romania.* [La modernisation des systèmes d'enseignement et de formation professionnels dans les pays de transition. Rapport national: Roumanie]. Bucarest: Observatoire national, 1999.

Birzea, C. et al. *National report on VET system in Romania: recent changes, challenges and reform needs.* Bucarest: Observatoire national, 1998.

Birzea, C.; Badescu, M. *Financing the public education in Romania. Policy issues and data availability.* Bucarest: Alternative, 1998.

Brater, M. Education and training in times of globalisation. In Sogaard, J.; Wollschläger, N. (dir.). *Internationalising vocational education and training in Europe.* Thessalonique: Cedefop, 2000.

Chinen, C. *The use of ICTs in technical and vocational education and training.* Moscou: Unesco Institute for Information Technologies in Education, 2003.

Ciolan, I. Leading institutional capacity building in TVET. The policy and practice of resource centres. In Ahonen, J. et al. (dir.). *Leading schools with global perspective.* Minutes de la conférence internationale. Riga: Enirdem, 2003.

Davey, K. *Investing in regional development. Policies and practices in EU candidate countries.* Budapest: OSI/LGI, 2003.

Deij, A.; Badescu, M. (dir.). *Monografie privind educatia si formarea profesionala si serviciile de ocupare a fortei de munca in Romania* [Monographie sur l'enseignement et la formation professionnels et sur les services de l'emploi en Roumanie]. Bucarest: ETF et Observatoire national roumain, 2003.

Drake, K. Policy integration and cooperation: a persistent challenge. In: *Vocational education and training for youth: towards coherent policy and practice.* Paris: OCDE, 1994.

Hidden challenges to education systems in transition economies/The World Bank, Europe and Central Asia Region, Human Development Sector. Washington, DC: World Bank, 2001.

Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries/ Banque mondiale. Washington, DC: World Bank Education, May 2003.

Rado, P. *Transition in education.* Budapest: Open Society Institute, 2000.

Şerban, M.; Rogojinaru, A. (dir.). *Preuniversity vocational and technical education - Romania.* Bucarest: Oscar Print, 1998.

Sogaard, J.; Wollschläger, N. (dir.). *Internationalising vocational education and training in Europe.* Thessalonique: Cedefop, 2000.

Swainger, J. *Guidance on the production of the regional action plans for technical and vocational education and training.* Bucarest: projet EFTP Phare, 2003.

Teacher and trainer training. 3rd workshop on curriculum innovation/ETF: Fondation européenne pour la formation. Turin: ETF, 1999.

Technical assistance for institution building for economic and social cohesion - technical and vocational education and training. Rapport initial: rapport complémentaire. Bucarest: 2004.

Vocational education and training reform programme. Policy aspects and strategy/ministère de l'éducation nationale, Unité de gestion de projet. Bucarest: ministère de l'éducation nationale, 1997.

Mots clés

Educational policy, Phare, regional planning, social partners, vocational school, empowerment.



Pascaline Descy

Responsable du projet
«Rapports sur la
recherche»
Cedefop



Katja Nestler

Experte en statistiques
Cedefop



Manfred Tessaring

Chef de l'aire
d'activités «Développer
la recherche»
Cedefop



Statistiques comparables au niveau international sur l'éducation, la formation et les compétences: état des lieux et perspectives

Introduction

Il est devenu de plus en plus important, dans la perspective de l'intégration des pays d'Europe et de la réalisation de politiques et stratégies communes dans l'UE, de disposer de données comparables au niveau international sur l'éducation, la formation et les compétences. Ces données sont essentielles pour pouvoir mener les recherches comparatives sur l'éducation et la formation qui permettront de dresser un panorama de l'éducation et de la formation, dans les différents pays.

L'intérêt manifesté par les décideurs politiques et les chercheurs pour ces données et la reconnaissance de leur rôle clé dans la politique économique et sociale (européenne) sont relativement récents. Les premiers développements dans le domaine des statistiques comparables au niveau international sur l'éducation et la formation ont eu lieu dans les années 1990. Les sources internationales ne fournissent donc pas toujours, pour le moment, les informations recherchées ni des séries chronologiques de longue durée. Ces sources sont toutefois pour la plupart adaptées en permanence pour couvrir les besoins émergents. De nouvelles sources et enquêtes sont conçues et la couverture géographique des données internationales s'étend sans cesse. Plusieurs projets de recherche ont également abouti à des concepts, méthodes, données et indicateurs nouveaux dont les organisations internationales peuvent faire usage pour améliorer les données disponibles et mettre au point de nouvelles enquêtes (1).

Si le développement de statistiques et d'indicateurs internationaux a nettement progressé, l'absence ou l'insuffisance de données et de statistiques continuent d'entraver la conception de politiques fondées sur des données concrètes, de contrarier l'analyse des travaux de recherche et d'empêcher les intéressés de décider en toute connaissance de cause (par exemple, lors de leurs choix éducatifs ou professionnels). En effet, certaines lacunes subsistent dans les données comparables sur l'éducation, la formation et les compétences:

- une masse de données clés dont les décideurs et chercheurs ont besoin fait défaut;
- nombre de données disponibles ne sont pas encore intégralement exploitées;
- la comparaison des données existantes entre différents pays et différentes périodes connaît de nombreuses limitations.

Les rapports du Cedefop sur la recherche et sur les politiques (2), par exemple, ont traité dans le détail plusieurs de ces problèmes. L'Étude de Maastricht (Leney et al., 2004) (3) a également analysé de manière différenciée les données existantes et leurs limites quant à l'évaluation des progrès accomplis par les États membres dans la réalisation des objectifs de Copenhague en matière de FEP.

Données requises pour la coordination des politiques au niveau européen

Les nouvelles méthodes de coordination des politiques au niveau européen nécessitent un soutien structuré et permanent revê-

Les statistiques comparables sur l'éducation, la formation et les compétences ne sont pas utilisées uniquement dans la recherche et l'analyse afin d'expliquer et d'exposer le fonctionnement des marchés du travail et des systèmes d'éducation et de formation en Europe, mais aussi afin de construire des indicateurs permettant de comparer les États membres de l'UE, de comparer l'UE et ses concurrents et d'évaluer dans quelle mesure les objectifs et critères de référence fixés sont atteints. Si des progrès notables ont été accomplis, certaines données essentielles n'en continuent pas moins de manquer sur des aspects tels que les dépenses consacrées à la formation et à l'enseignement professionnels (FEP), l'inadéquation entre l'offre et la demande de compétences, les résultats des systèmes d'éducation et de formation, les niveaux de compétence des populations. En outre, les données disponibles sont lacunaires, ce qui limite les comparaisons entre différents pays et différentes périodes et les sources existantes ne sont pas toujours exploitées de manière suffisante. L'article entend attirer l'attention sur l'absence de certaines données essentielles et renforcer la transparence quant aux sources de données disponibles, à leur potentiel et à leurs limites. Le tableau qui l'accompagne fournit une vue d'ensemble des sources de données existantes et prévues.



tant la forme d'indicateurs statistiques et de critères de référence. Remédier à la pénurie de connaissances en matière de statistiques comparables est donc désormais une priorité pour l'Union européenne.

Les conclusions de Lisbonne définissaient la méthode ouverte de coordination (MOC) comme un moyen pour diffuser les meilleures pratiques et assurer une plus grande convergence vers les principaux objectifs de l'UE, tout en respectant le partage des responsabilités stipulé dans les divers traités de l'UE. La MOC est une forme nouvelle de coopération entre les États membres, fondée sur une approche totalement décentralisée recourant à diverses formes de partenariat et conçue pour les aider à développer progressivement leurs propres politiques. Elle repose essentiellement sur:

- l'identification et la définition en commun des objectifs à atteindre (critères de référence);
- des critères (statistiques, indicateurs) définis en commun pour permettre aux États membres de savoir où ils en sont et d'évaluer le degré de réalisation des objectifs fixés;
- des instruments de coopération afin de stimuler l'échange et la diffusion des bonnes pratiques ⁽⁴⁾.

La MOC est appliquée dans le domaine de l'éducation et de la formation. Elle vise à stimuler les processus d'apprentissage mutuel par l'utilisation d'indicateurs et de critères de référence, la comparaison des bonnes pratiques et l'organisation régulière d'un suivi, d'une évaluation et d'un examen par les pairs.

Face à cet impératif politique, le Communiqué de Maastricht (2004) a fait de «l'amélioration du champ d'application, de la précision et de la fiabilité des statistiques sur l'EFPP» une priorité, considérant que «des informations adéquates et des indicateurs sont la clé pour comprendre d'une part ce qui se passe en matière d'EFPP, d'autre part les dispositions nouvelles ou les décisions qui sont à prendre par toutes les parties concernées». Parallèlement, la création par la Commission européenne d'un Groupe permanent sur les indicateurs et les critères de référence ⁽⁵⁾ a constitué un pas notable en avant, non seulement pour étendre l'utilisation des données et des statistiques disponibles, mais aussi pour commencer à améliorer leur couverture et

leur qualité. Il est également encourageant que la Commission vienne de mettre en place au Centre commun de recherche d'Ispra une unité de recherche sur l'apprentissage tout au long de la vie, qui se concentrera sur les données et les indicateurs.

Évaluation des sources actuelles de données comparables

Le tableau qui accompagne cet article présente les différentes sources qui, au niveau international, fournissent des données comparables sur l'éducation, la formation et les compétences. Nous allons maintenant passer en revue ces sources à la lumière des besoins des décideurs et des chercheurs en matière de données comparables, en signalant certaines carences méthodologiques pour orienter les travaux futurs de recherche et développement.

Les besoins des décideurs et des chercheurs en matière de données comparables sur la FEP, l'apprentissage et les compétences

Lorsqu'on analyse les besoins des décideurs et des chercheurs en examinant en même temps les différentes sources actuelles de données comparables, on constate plusieurs lacunes dans l'information fournie et plusieurs espaces d'amélioration possibles ⁽⁶⁾.

Les données sur les dépenses et sur les investissements dans l'éducation et la formation doivent être affinées pour opérer une distinction entre types de dépenses (formation professionnelle initiale et continue, FEP et enseignement général), entre sources publiques et privées de financement (y compris les individus), entre dépenses au titre des établissements et autres types de dépenses (par exemple, matériels pédagogiques, coûts d'hébergement et de déplacement). Selon Leney et al. (2004), il n'y a que très peu d'informations sur les dépenses de FEP initiale, et celles qui sont disponibles ne sont pas satisfaisantes. Certaines données peuvent être fournies par les administrations des pays et des sources internationales, mais les dépenses de FEP initiale sont généralement incluses dans les dépenses au titre (de la totalité) des établissements d'enseignement. L'indicateur actuel des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB, fourni par le questionnaire UNESCO-OCDE-Eurostat (UOE), ne distingue pas entre les différents types d'éducation (FEP d'une part,

⁽⁴⁾ À titre d'exemple, le site *Research on lifelong learning*, consacré à la recherche sur l'apprentissage tout au long de la vie, tente de fournir un canal de diffusion structuré entre les chercheurs/spécialistes en statistiques de l'éducation et le Système statistique européen, en discutant les résultats de projets de recherche comparée ayant produit des concepts, méthodes et/ou données statistiques nouveaux (<http://www.researchonlifelonglearning.org/>).

⁽⁵⁾ Des informations concernant le rapport sur les politiques et les trois rapports sur la recherche publiés à ce jour (1999, 2002, à paraître) figurent sur le site du Village européen de la formation du Cedefop (www.trainingvillage.gr) à la section Projets et réseaux: Rapport sur les politiques ou Laboratoire de recherche.

⁽⁶⁾ Leney, T. et al. *Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET: final report for the European Commission*, 15.10.2004. Disponible sur Internet (en anglais): http://www.REFERNET.org.uk/documents/Achieving_the_Lisbon_goal.pdf [cité le 20.11.2005]. Un rapport de synthèse a été publié par le Cedefop: Tessaring, M.; Wannan, J. La formation et l'enseignement professionnels: une clé pour l'avenir. Lisbonne-Copenhague-Maastricht: se mobiliser pour 2010. Luxembourg: EUROPEAN COMMISSION, 2004.

⁽⁷⁾ http://europa.eu.int/comm/education/policies/pol/policy_fr.html#coord; programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe (Conseil de l'Union européenne, 2002).

⁽⁸⁾ Ce groupe est constitué d'experts dont certains sont proposés par les États membres et d'autres désignés par la Commission.

⁽⁹⁾ Les principales caractéristiques des sources de données mentionnées ci-dessous figurent, ainsi que les abréviations, dans le tableau qui accompagne le présent article.



enseignement général de l'autre). Les dépenses de formation professionnelle continue (FPC) sont actuellement limitées aux entreprises: des informations sur le coût des cours de FPC dispensés par les entreprises peuvent être tirées de l'enquête sur la formation professionnelle continue dans les entreprises (CVTS), mais les données se restreignent aux secteurs d'activité économique couverts et ne comprennent pas les autres types de formation. Les dépenses publiques au titre des mesures de politique active du marché du travail (y compris la formation) sont indiquées par la collecte de données sur les politiques du marché du travail (Eurostat) et par la base de données de l'OCDE (7) sur les programmes du marché du travail. Enfin, il n'existe guère d'informations, en particulier, sur les dépenses d'éducation et de formation professionnelle initiale et continue des individus et des familles.

On ne peut actuellement construire des indicateurs simples tels que les taux de participation et d'obtention de diplômes pour la FEP à partir des données du questionnaire UOE, alors qu'ils permettraient de mieux comprendre les facteurs qui contribuent à réduire les taux d'abandon et à faire en sorte que davantage de jeunes terminent l'enseignement secondaire supérieur. En outre, les indicateurs se référant à l'accomplissement de programmes éducatifs font double emploi et les résultats ne sont pas cohérents. Les deux principales sources sur les inscriptions et les niveaux d'éducation atteints, la collecte de données UOE et l'enquête communautaire sur les forces de travail (EFT), ne sont pas comparables, ce qui conduit, notamment lorsqu'on compare l'obtention d'un diplôme secondaire supérieur à l'âge typique (UOE) et les niveaux d'éducation atteints par les jeunes (EFT), à d'importantes divergences allant jusqu'à 18 % ou davantage dans certains pays (Leney et al., 2004). Aucune source standard ne fournit actuellement de données sur la transition des diplômés de la FEP vers le marché du travail, l'enseignement postsecondaire ou supérieur, par comparaison avec les diplômés d'autres filières. Les données du module ad hoc sur la transition inclus en 2000 dans l'EFT ne sont pas encore pleinement exploitées.

Des données plus détaillées sur la mobilité – non seulement géographique, mais également professionnelle, sectorielle ou sociale/intergénérationnelle – sont nécessaires

pour comprendre la dynamique de l'emploi et du chômage sur le marché du travail européen. Or l'EFT n'autorise pas le degré de désagrégation des données qui serait nécessaire pour étudier ces aspects en détail, en raison des restrictions de taille des échantillons. Il serait également utile pour la recherche que des caractéristiques plus détaillées des chômeurs (notamment des chômeurs de longue durée) et des «chômeurs cachés» (8) soient fournies par l'EFT. De même, il n'existe pas de source de données comparables spécifiques sur les pénuries et inadéquations de compétences (par exemple, exigences de qualifications des emplois vacants, ou analyse des besoins de compétences par secteur ou par métier).

Eu égard à l'importance que revêt cette catégorie professionnelle dans les politiques européennes et nationales, il est nécessaire de disposer de données détaillées sur les enseignants, formateurs, tuteurs et autres personnels de la FEP intervenant dans la formation, leurs caractéristiques personnelles (âge, sexe, compétences, etc.), leurs salaires, leurs fonctions et leurs missions. À l'heure actuelle, on ne dispose que des informations sur le personnel des programmes d'éducation fournies par le questionnaire UOE.

Des données globales sur les résultats de la FEP, de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie (9), qui permettraient d'évaluer l'efficacité et l'efficacé des systèmes, des programmes et des mesures d'éducation et de formation, font défaut. Il n'existe pas actuellement de source adéquate au niveau européen ou international pour analyser ces aspects. Le programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) représente un pas dans cette direction, puisqu'il mesure les compétences des élèves dans certains domaines choisis, tirant des conclusions sur les facteurs qui influent sur les performances des divers systèmes d'éducation et de formation. On ne dispose toutefois actuellement d'aucun moyen d'évaluer les résultats spécifiques de la FEP. Deux enquêtes de l'OCDE, l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) et l'enquête sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EACA), mesurent les performances des adultes dans des domaines choisis de compétences, les mettant en corrélation avec un certain nombre de variables de succès sur le marché du travail (10). Ce type d'analyse, fondé sur les niveaux de compétence, fournit une meilleure

(7) Organisation de coopération et de développement économiques.

(8) Personnes désireuses de travailler dans certaines conditions, mais n'étant pas inscrites au chômage (Descy et Tessaring, 2002, p. 240).

(9) Y compris les bénéfices non économiques et les effets externes.

(10) Un programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) fait également l'objet de discussions entre le Secrétariat de l'OCDE et les États membres.



re indication des bénéfices tirés de l'éducation et des compétences que le niveau d'éducation atteint tel qu'il est utilisé dans les indicateurs dérivés de l'EFT. Cependant, comme pour l'étude PISA, l'évaluation des performances des adultes ne fait pas état de manière spécifique de la FEP par rapport à l'enseignement général. Elle est en outre limitée aux domaines élémentaires de compétences, une mesure directe fiable et valide n'existant encore que pour les capacités de lecture et d'écriture, de calcul et de raisonnement analytique.

Il est nécessaire de disposer de données détaillées sur l'apprentissage tout au long de la vie couvrant les types, les thèmes et la durée des cours, les prestataires de formation (y compris les micro-entreprises, le service public, etc.), les caractéristiques des participants et des nonparticipants et les répercussions ultérieures sur la vie, la carrière et la participation aux activités d'apprentissage. Les données devraient aussi englober les formes «non traditionnelles» d'apprentissage, telles que l'apprentissage auto-organisé, l'apprentissage à distance, l'apprentissage électronique, etc. L'indicateur structurel actuel de l'EFT sur l'apprentissage tout au long de la vie, qui fournit des informations sur la participation pendant la période de quatre semaines précédant l'enquête, sous-estime l'ampleur de la participation des adultes. L'enquête sur la formation professionnelle continue (CVTS) est limitée à la formation continue dispensée par les entreprises (employant au moins dix personnes) et aux personnes ayant un emploi. Elle exclut le secteur public et certaines industries, en raison de difficultés dans la collecte des données. Les données sur les participants à la FPC n'indiquent pas les caractéristiques personnelles des participants (sauf leur sexe). Elle exclut en outre l'apprentissage plus informel et non formel lié au travail, par exemple rotation d'emploi ou cercles de qualité, ne couvrant que les cours de FPC. La prochaine étude sur l'éducation des adultes devrait toutefois pallier en partie la pénurie d'informations sur l'apprentissage tout au long de la vie.

Éducation et formation: intrants et résultats

Les sources actuelles fournissent surtout des informations sur les intrants (input) de l'éducation et de la formation (participation, dépenses, offre, temps, etc.). Quelques sources

seulement, essentiellement l'EFT et l'OCDE, fournissent des données sur les résultats (niveau d'éducation de la population, abandons, niveau de compétences, revenus, etc.). En outre, la plupart des sources ne présentent pas un tableau clair et analytique de la relation entre facteurs initiaux et résultats, souvent parce qu'une source ne porte pas, ou ne se concentre pas, sur ces deux aspects ⁽¹⁾.

En améliorant les sources de données et les indicateurs sur les résultats de diverses formes d'éducation, de formation et de compétences, on contribuerait à fournir des données essentielles sur certains groupes vulnérables et défavorisés et à montrer quels pourraient être les domaines prioritaires pour prendre des mesures politiques et mettre en place des offres d'apprentissage. Les efforts actuellement menés à ce niveau devraient être encore étendus et bénéficier d'un soutien plus systématique de la part de l'UE et d'autres institutions internationales; d'amples programmes de recherche sur cette question devraient être financés.

Une image fragmentée de l'éducation, de la formation et des compétences

Les sources internationales telles qu'elles existent actuellement fournissent un tableau plutôt fragmenté que complet de l'éducation et de la formation. Elles ne permettent d'analyser que certains aspects isolés, les informations en provenance de diverses sources étant difficiles à combiner. Qui plus est, dans de nombreux cas les résultats émanant de différentes sources aboutissent à des tableaux différents d'un seul et même aspect. Les raisons en sont multiples:

- les sources se concentrent sur des sujets différents (par exemple, caractéristiques de la population active pour l'EFT et formation dispensée aux salariés pour la CVTS);
- les sources recourent à des définitions différentes de l'éducation, de la formation ou des compétences (suivant l'unité, le sujet, etc.);
- les sources font référence à différentes unités statistiques (par exemple, programmes d'éducation dans les questionnaires UOE, entreprises dans la CVTS, ménages dans l'EFT, individus dans l'EIAA);

⁽¹⁾ Les enquêtes Eurobaromètre complètent le tableau actuel en fournissant certaines informations sur ce que les citoyens pensent de l'apprentissage tout au long de la vie et de la formation professionnelle.



❑ les sources accusent des périodicités différentes (certaines données sont disponibles sur une base annuelle, d'autres sur un cycle plus prolongé);

❑ les sources couvrent des pays différents;

❑ dans la plupart des sources, l'éducation, la formation ou les compétences ne constituent pas le principal objet, mais un simple aspect parmi d'autres, ce qui fait qu'elles ne couvrent que de façon limitée les questions d'éducation et de formation;

❑ enfin, la fiabilité ne peut pas toujours être assurée si les données se réfèrent à un petit nombre d'unités, ou si elles combinent diverses caractéristiques (par exemple sexe + compétences + âge + pays + ...).

D'autres restrictions concernent l'obtention ou l'interprétation de séries chronologiques, en raison des changements apportés aux concepts et aux définitions. Par exemple, les critères de référence «jeunes quittant prématurément l'école» et «apprentissage tout au long de la vie» ont été fortement influencés par d'importantes modifications opérées par les États membres au cours des années passées dans un but d'harmonisation. C'est ainsi qu'en 2003, la France a réajusté la période de référence pour la participation à l'apprentissage tout au long de la vie, la portant de une à quatre semaines, ce qui a abouti à faire doubler le taux de participation par rapport aux années précédentes. Les comparaisons sont entravées encore par le fait que les divers pays ont opéré ces changements à des moments différents, rendant difficile toute comparaison pour une année donnée (Leney et al., 2004).

Évolution attendue des sources futures de données comparables

D'ici à 2010, plusieurs sources nouvelles et/ou cycles d'enquête nouveaux seront lancés et fourniront de nouvelles données:

❑ la troisième enquête sur la formation professionnelle continue dans les entreprises (CVTS, 2006) permettra des comparaisons avec les données recueillies en 1994 et 2000 et la détection de tendances en matière de formation dans les entreprises;

❑ l'enquête sur l'éducation des adultes (AES, 2005-2007) fournira des données européennes comparables sur la participation à diverses

formes d'apprentissage, ainsi que sur les obstacles à l'apprentissage et sur les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage;

❑ l'enquête communautaire sur les revenus et les conditions de vie (EU-SILC, à partir de 2004) est une enquête longitudinale qui comporte des variables concernant les revenus, la pauvreté, l'exclusion sociale, les conditions de vie, l'emploi, la santé et l'éducation et la formation;

❑ l'enquête sur le budget des ménages (HBS, 2006), qui inclut les dépenses éducatives, devrait permettre d'en savoir plus sur les dépenses consacrées par les ménages et les individus à l'éducation;

❑ la troisième phase du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA, 2006) couvrira 58 pays et permettra donc de mieux comprendre les facteurs qui exercent une influence sur les performances des systèmes d'éducation et de formation;

❑ le nouveau programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA, 2008-2009) poursuivra les efforts engagés pour mesurer le niveau de la population adulte dans certains domaines de compétences, tout en évaluant en même temps l'utilisation au poste de travail de compétences données;

❑ la quatrième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS, 2007) poursuivra ce cycle d'évaluations comparatives internationales et fournira des données sur l'évolution dans le temps des résultats obtenus en mathématiques et en sciences;

❑ la deuxième étude sur les technologies de l'information dans l'éducation (SITES, 2006) se concentrera sur l'impact des investissements dans les TIC dans l'éducation.

En attendant ces nouvelles données, il conviendrait d'exploiter ou de mieux mettre en valeur certaines sources disponibles au niveau européen ou international et dont le potentiel d'analyse n'a pas encore fait l'objet d'études approfondies. Tel est, par exemple, le cas de la deuxième enquête communautaire sur la formation professionnelle continue dans les entreprises, des modules ad hoc sur la transition et l'apprentissage tout au long de la vie inclus dans l'EFT en 2000 et 2003 respectivement,



de l'enquête sur le coût de la main-d'œuvre, des enquêtes sur l'utilisation du temps, de la collecte de données sur la politique du marché du travail et de l'enquête de l'OCDE sur l'alphabétisation et les compétences des adultes. Même si cela ne permet pas de dresser le tableau complet nécessaire, ni de combler immédiatement les lacunes évoquées, on pourra ainsi mieux cerner et mieux comprendre les choses.

Conclusions

Si des progrès significatifs ont été accomplis en matière de collecte et d'utilisation de données comparables sur l'éducation, la formation et les compétences, la poursuite de ces progrès aux niveaux européen et international reste contrariée par l'absence d'orientations nettes et l'insuffisance de la coopération. Les missions et les responsabilités concrètes des différents acteurs - États membres, plusieurs Directions générales de la Commission européenne, Eurostat, Cedefop, Fondation européenne pour la formation et autres agences - ne sont pas toujours claires et distinctes. De ce fait, les doubles emplois susceptibles de se produire ou les déficits de coopération, notamment avec d'autres organismes internationaux comme l'OCDE, l'Unesco ou le Bureau international du travail, affectent l'efficacité et la cohérence du processus d'amélioration des données.

Le processus d'adaptation des sources actuelles de données et d'élaboration de nouvelles sources aux niveaux européen et international ne devrait pas se restreindre à combler les lacunes et à couvrir les besoins qui se manifestent. Il devrait également avoir pour objectif d'améliorer les méthodes et les définitions pour toutes les sources, afin de dresser un tableau cohérent de l'apprentissage tout au long de la vie dans l'UE et ailleurs.

Il convient aussi d'avoir conscience que la collecte de données spécifiques de la FEP ne constitue pas toujours une option efficace, étant donné les coûts élevés d'enquête et d'analyse et l'usage relativement restreint qui peut être fait de ces informations. La collecte de données sur la FEP devrait être intégrée dans l'ensemble du processus de recherche d'informations plus fiables sur l'apprentissage tout au long de la vie, au lieu de représenter un processus spécifique.

Enfin, l'utilisation de données européennes et internationales comparables par la communauté des chercheurs n'est pas aussi répandue qu'elle pourrait l'être. L'une des raisons en est que les données comparables peuvent perdre de leur précision au cours du processus d'harmonisation; l'élaboration de concepts et définitions communs aboutit parfois à n'adopter qu'un faible dénominateur commun. Les deux principales raisons n'en sont pas moins, sans doute, la difficulté d'accès aux données et l'absence d'informations sur les sources de données existantes et sur le potentiel qu'elles recèlent. À cet égard, il est utile de noter qu'Eurostat a récemment donné libre accès à la nouvelle base de données Cronos, où sont disponibles un certain nombre de tableaux et indicateurs statistiques prédéfinis, parmi lesquels les indicateurs structurels utilisés dans le cadre de l'agenda de Lisbonne ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾. En outre, les chercheurs peuvent demander auprès d'Eurostat l'accès à des sous-ensembles de micro-données ⁽¹⁴⁾. L'OCDE permet elle aussi à la communauté des chercheurs d'accéder à certains ensembles de données.

Nous espérons que cet article non seulement permettra de renforcer la transparence de diverses sources de données et d'en promouvoir l'utilisation, mais qu'il encouragera aussi les chercheurs à prendre part à leurs améliorations futures et aux développements à venir.

⁽¹²⁾ http://epp.eurostat.cec.eu.int/portal/page?_pageid=1996,45323734&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=welcomeref&open=/&product=EU_MAIN_TREE&depth=1

⁽¹³⁾ La mise à disposition de métadonnées (explicatives) facilite l'utilisation et l'interprétation des statistiques.

⁽¹⁴⁾ http://epp.eurostat.cec.eu.int/portal/page?_pageid=1913,32879116,1913_32879144&_dad=portal&_schema=PORTAL



Principales sources européennes et internationales de données sur la FEP, l'éducation et les compétences

Annexe 1

| Source de données | Sujet général | Unité statistique Périodicité Couverture | Grands aspects liés à la FEP et à l'apprentissage tout au long de la vie | Observations |
|---|--|--|--|--|
| Questionnaire UOE (UIS [Institut de statistique de l'UNESCO]/OCDE/Eurostat) | Éducation et formation initiales | Programme éducatif Annuelle (depuis 1992) Tous les pays couverts par les trois organisations (UE-25, EEE, pays de l'OCDE, pays candidats, pays d'Europe du Sud-Est) | Effectifs, inscriptions, diplômés, personnel éducatif, dépenses publiques consacrées aux programmes éducatifs (menés au moins en partie en milieu scolaire), taille des classes. Indicateur structurel «Dépenses en ressources humaines»: Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB. Indicateur structurel «Diplômés en sciences et technologies»: Part de diplômés d'études supérieures en sciences et technologies pour 1000 de la population âgée de 20 à 29 ans Indicateur à long terme: Élèves de l'enseignement secondaire supérieur suivant une filière professionnelle. | - Données secondaires émanant de sources administratives nationales; - suit la CITE97 ⁽¹⁵⁾ (1998-2003) et la CITE76 (1992-97); - répartition possible par niveau d'éducation, sexe, âge, type de cursus (général, professionnel), mode (plein temps, temps partiel), type d'établissement (public, privé), domaine d'études, nationalité; - Eurostat recueille des informations supplémentaires pour les pays de l'UE par région et sur l'apprentissage des langues étrangères (questionnaires d'Eurostat sur l'éducation) |
| Enquête sur la formation professionnelle continue (CVTS) (Eurostat) | Formation professionnelle continue (FPC) et formation professionnelle initiale (FPI) dans les entreprises | Entreprise d'au moins 10 salariés dans les sections C-K et O de la NACE ⁽¹⁶⁾ Années de référence: 1993, 1999; à partir de 2005 tous les cinq ans (règlements) 1999: UE-25 (sauf Chypre et Slovaquie), Bulgarie, Norvège, Roumanie 1993: UE-12. | <i>FPC</i> : politiques de formation, organisation et gestion de la FPC, types de FPC, autres formes de FPC que les cours, participation, heures de formation, coûts, domaines et prestataires de FPC. <i>FPI</i> : participants, coûts. | - Répartition des participants/heures par sexe, des heures par cours externes/internes, des coûts par coûts directs et indirects; - extension à la FPI à partir de 2005; - inclusion des sections manquantes de la NACE et des entreprises de moins de 10 salariés non obligatoire; - l'accès aux micro-données peut être accordé. |
| Enquête sur l'éducation des adultes (AES) (Eurostat) | Participation des adultes à l'apprentissage | Individu âgé de 25 à 64 ans Première phase 2005-2007 États membres de l'UE (21), Roumanie, Suisse | Participation à l'éducation et à la formation formelles/non formelles pendant/hors heures de travail, méthodes et sujets de l'apprentissage informel, accès à l'information, obstacles à la participation, attitudes envers l'apprentissage, utilisation des TIC, autoévaluation des connaissances de langues, participation aux activités culturelles et sociales. | - Différents modes de réalisation suivant les pays (enquête distincte (13), inclusion de l'AES dans des enquêtes existantes (8), registres (2)); - suit les définitions/classifications de la CITE 97, de l'EFT et du BIT; - répartition par sexe, groupe d'âge, niveau d'éducation, statut en matière d'emploi; - base juridique relative aux statistiques sur l'apprentissage tout au long de la vie en cours d'élaboration. |
| Enquête communautaire sur les forces de travail (EFT) (Eurostat) | Caractéristiques du marché du travail (par exemple, emploi, chômage, inactivité, heures de travail, profession) et caractéristiques sociodémographiques (par exemple, sexe, âge, éducation) de la population | Individu âgé d'au moins 15 ans et ménage Données annuelles et trimestrielles (depuis 2003) États membres de l'UE, AELE, Bulgarie, Roumanie (UE-10 depuis 1983, UE-15 depuis 1995, UE-25 depuis 1999/2000) | Module de base sur l'éducation révisé (2003): participation à l'éducation ou à la formation ordinaires, participation à des cours et autres activités de formation, niveau d'études. Indicateur structurel «LLL»: pourcentage de la population adulte âgée de 25 à 64 ans ayant suivi un enseignement ou une formation (qu'ils soient ou non pertinents pour l'emploi actuel ou futur du répondant) dans les quatre semaines précédant l'enquête. Indicateur structurel «jeunes quittant prématurément l'école»: pourcentage de la population âgée de 18 à 24 ans ne suivant ni études ni formation et dont le niveau d'études ne dépasse pas l'enseignement secondaire inférieur. Indicateurs à long terme: - population âgée de 20 à 24 ans ayant atteint au moins le niveau secondaire supérieur, - taux de chômage de la population âgée de 25 à 59 ans par niveau d'éducation, - population âgée de 25 à 64 ans ayant atteint au moins le niveau secondaire supérieur. | - Suit les définitions et recommandations du BIT; - les données sur l'éducation suivent la CITE 97; - répartition par âge, sexe, nationalité, statut en matière d'emploi; - certaines données ne concernent que les personnes âgées de 64 ans au plus; - l'accès aux microdonnées peut être accordé. |

⁽¹⁵⁾ http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/cite_1997.htm⁽¹⁶⁾ http://europa.eu.int/comm/eurostat/ramon/other_documents/intro_cpa1996/fr.cfm



| Source de données | Sujet général | Unité statistique Périodicité Couverture | Grands aspects liés à la FEP et à l'apprentissage tout au long de la vie | Observations |
|---|---|--|--|---|
| Enquête communautaire sur les forces de travail - module ad hoc sur l'apprentissage tout au long de la vie (Eurostat) | Apprentissage des adultes | Individu âgé d'au moins 15 ans En 2003 États membres de l'UE, Bulgarie, Islande, Norvège, Roumanie, Suisse | Niveau d'éducation, participation dans/hors de l'éducation et de la formation formelles, domaines d'éducation et de formation. | - Répartition par âge, sexe, nationalité, statut en matière d'emploi; - l'accès aux micro-données peut être accordé. |
| Enquête communautaire sur les forces de travail - module ad hoc sur la transition (Eurostat) | Transition des jeunes de l'éducation vers la vie active | Individu âgé d'au moins 15 ans En 2000 UE 15, Hongrie, Lituanie, Roumanie, Slovaquie | Emploi/chômage, statut professionnel, origine sociale, niveau d'éducation, concordance de l'emploi. | - Répartition par âge, sexe, nationalité, statut en matière d'emploi; - répétition pour 2006 en cours de discussion. |
| Enquête communautaire sur les revenus et les conditions de vie (EU-SILC) (Eurostat) | Revenus, pauvreté, exclusion sociale, conditions de travail, emploi, éducation, statut d'activité | Individu âgé d'au moins 16 ans et ménage Annuelle à partir de 2003/2004 États membres de l'UE, Islande, Norvège, Turquie à partir de 2005 | Niveau d'éducation, activité actuelle d'éducation, année où le plus haut niveau d'éducation a été atteint. | - Introduite pour remplacer le PCM (voir ci-dessous); - variables de la situation sociodémographique; - données transversales et longitudinales; - l'accès aux micro-données peut être accordé (délai d'au moins deux ans par rapport à la période de référence). |
| Panel communautaire des ménages (PCM) (Eurostat) | Revenus, pauvreté, exclusion sociale, conditions de travail, emploi, éducation et formation, santé | Individu âgé d'au moins 16 ans et ménage Annuelle 1994-2001 États membres de l'UE, Islande, Norvège, Suisse, nouveaux États membres, Bulgarie, Roumanie, Turquie | Participation à l'éducation et à la formation, enseignement général (durée, niveau), formation professionnelle (à l'exclusion des coûts pour les apprentis), niveau d'éducation/âge, connaissance des langues. | - Variables de la situation sociodémographique; - données longitudinales; - suit la CITE 76; - l'accès aux micro-données peut être accordé. |
| Enquête sur le coût de la main-d'œuvre (LCS) (Eurostat) | Niveau, structure et évolution à court terme du coût de la main-d'œuvre | Entreprise ou établissement local d'au moins 10 salariés, sections C-K de la NACE Quadriennale (depuis l'année de référence 1996 selon le règlement) États membres de l'UE, Bulgarie, Islande, Norvège, Roumanie | Salaires des apprentis, contributions des employeurs pour les apprentis, coûts de la formation professionnelle (à l'exclusion des coûts pour les apprentis). | - Les sections A, B, L, O de la NACE sont incluses dans certains pays; - la LCS fait partie du système sur les statistiques du coût de la main-d'œuvre. |
| Enquête sur le budget des ménages (HBS) (Eurostat) | Dépenses de consommation des ménages en biens et services | Ménage Tous les 5-6 ans depuis 1988, la prochaine année de référence est 2005 États membres de l'UE, Bulgarie, Roumanie (1999) | Dépenses éducatives. | - Harmonisation de données nationales non harmonisées sur les dépenses de consommation des ménages privés; - répartition par variables démographiques et de situation socioéconomique; - faible comparabilité d'une année à l'autre; - faible comparabilité d'un pays à l'autre pour les services éducatifs; la variable peut ne pas être incluse en 2005. |
| Enquêtes européennes harmonisées sur l'utilisation du temps (HETUS) (Eurostat) | Structure de l'utilisation du temps, participation à des activités, rythme quotidien de la population | Individu (d'âge variable d'un pays à l'autre) Recueillie en une fois pour les vagues d'enquête entre 1998 et 2002 États membres de l'UE (18 actuellement couverts), Bulgarie, Norvège, Roumanie | Temps consacré à l'éducation et à la formation (cours et conférences, études pendant le temps libre). | - Statistiques fondées sur les enquêtes nationales non harmonisées sur l'utilisation du temps; - répartition par groupe d'âge, statut en matière d'emploi, niveau d'éducation, sexe. |
| Enquête sur l'informatique dans les foyers (Eurostat) | Utilisation de l'informatique dans les foyers | Ménage Annuelle (premier semestre) depuis 2002 États membres de l'UE | Utilisation d'Internet à des fins d'éducation et de formation (activités éducatives formalisées, activités postéducatives, autres activités éducatives). | - Repose sur une base juridique depuis 2004; - répartition par groupe d'âge, type de foyer, régions de l'objectif 1 et autres régions, type d'activités éducatives formalisées. |
| Statistiques structurelles sur les entreprises (SBS) (Eurostat) | Démographie des entreprises, main-d'œuvre et capital utilisés, chiffre d'affaires, valeur ajoutée | Entreprise Annuelle depuis 1995 États membres de l'UE, Bulgarie, Norvège, Roumanie, Suisse | Nombre d'apprentis. | |



| Source de données | Sujet général | Unité statistique Périodicité Couverture | Grands aspects liés à la FEP et à l'apprentissage tout au long de la vie | Observations |
|---|--|---|--|--|
| Collecte de données sur les politiques du marché du travail (PMT) (Eurostat) | Politiques du marché du travail | Mesures relatives au marché du travail («Interventions publiques sur le marché du travail... distinguées d'autres interventions plus générales de la politique de l'emploi, dans la mesure où elles agissent de façon sélective en favorisant des groupes particuliers...») ----- Annuelle (depuis 1998) ----- États membres de l'UE, Norvège | Politiques de l'emploi ciblées des pays de l'UE résultant de l'accord de 1997 sur une Stratégie européenne pour l'emploi. Tableaux synoptiques des dépenses publiques et des participants (stocks et flux) par type d'action et par pays et de la participation par type de mesure. Indicateur à long terme: dépenses des politiques du marché du travail en mesures actives par type. | - Liens avec la base de données de l'OCDE sur les PMT; - mesures actives: formation professionnelle, rotation dans l'emploi et partage de l'emploi, incitations à l'emploi, insertion professionnelle des handicapés, création directe d'emplois, aides à la création d'entreprise; - mesures passives: allocations de chômage et préretraite; - informations qualitatives additionnelles sur chaque mesure de politique du marché du travail; - dépenses publiques ventilées suivant leur bénéficiaire direct (individu, employeur ou prestataire de service) et leur type (par exemple, prestations en espèces ou réduction de contributions ou impôts). |
| Base de données des politiques du marché du travail (OCDE) | Programmes du marché du travail (PMT) | Mesures: actives ou passives ----- Depuis 1985 ----- États membres de l'OCDE | Dépenses publiques consacrées aux PMT. | - Tous les types de dépenses publiques (nationales, régionales et locales); - exclut les dépenses du secteur privé pour l'apprentissage et autres types de formation; exclut de même la formation financée par l'impôt sur les salaires; - mesures actives: services publics de l'emploi et administration, formation pour le marché du travail, mesures destinées aux jeunes, emplois aidés, mesures en faveur des handicapés; - mesures passives: indemnisation du chômage et retraite anticipée pour des raisons relevant du marché du travail. |
| Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) (OCDE) | Performances des élèves | Jeune de 15 ans inscrit dans un établissement d'enseignement ----- Tous les 3 ans ----- États membres et pays partenaires de l'OCDE désireux de participer: 43 pays en 2000, 41 en 2003, au moins 58 en 2006 | Mesure des performances dans des domaines choisis de compétences: lecture, mathématiques, sciences, résolution de problèmes. | - Répartition par situation sociodémographique des élèves, langue maternelle, situation de migration; - variables de situation sur les enseignants et les écoles. |
| Enquêtes internationales sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) (Statistique Canada, OCDE, Eurostat, UNESCO) | Alphabétisation des adultes | Individu âgé de 15 à 65 ans ----- 1994, 1996, 1998 ----- 20 pays | Performances dans des domaines choisis de compétences (compréhension de l'information courante, compréhension de documents, capacité de calculer). Création de profils comparables de compétences au-delà des frontières nationales, linguistiques et culturelles. Participation à l'éducation et à la formation des adultes. | - Une des enquêtes les plus sophistiquées pour mesurer l'alphabétisme des adultes par la maîtrise des informations courantes (comprendre et utiliser des informations dans des textes), la maîtrise de documents (localiser et utiliser des informations contenues dans divers formats) et la capacité de calculer (appliquer des opérations mathématiques à des nombres inclus dans des supports imprimés); - répartition par variables démographiques, antécédents de travail, niveau d'éducation, revenu, etc. |
| Enquête sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EACA) (OCDE) | Alphabétisation et compétences des adultes | Individu âgé de 16 à 65 ans ----- 2003 ----- Bermudes, Canada, Italie, Mexique, Norvège, Suisse, États-Unis | Performances dans des domaines choisis de compétences (compréhension de l'information courante, compréhension de documents, maîtrise du calcul, résolution analytique de problèmes). | - L'EACA est une évaluation internationale comparative à grande échelle conçue pour identifier et mesurer une série de domaines de compétences: maîtrise des informations courantes et des documents, maîtrise du calcul et raisonnement analytique/résolution de problèmes; - répartition par variables démographiques, antécédents de travail, niveau d'éducation, etc. |
| Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) (OCDE) | Compétences et leur impact sur les résultats économiques et sociaux pour les individus et les pays | Individu ----- 3 cycles à intervalles de 5 ans. Premiers résultats disponibles en 2010 ----- Pays volontaires | Performances dans des domaines choisis de compétences; utilisation au poste de travail de compétences données. | Actuellement en préparation. Le PEICA vise à: (a) identifier et mesurer les différences entre individus et pays des compétences censées être à la base à la fois du succès personnel et sociétal, (b) évaluer l'impact de ces compétences sur les résultats économiques et sociaux aux niveaux individuel et global, (c) mesurer la performance des systèmes d'éducation et de formation à créer les compétences requises, et (d) aider à clarifier les leviers politiques qui pourraient contribuer à améliorer les compétences. Le premier cycle du PEICA évaluera le niveau de compétences de la population des pays participants (maîtrise de la lecture et de l'écriture, maîtrise du calcul, résolution de problèmes, etc.), ainsi que l'utilisation au poste de travail de compétences données en recourant à la méthode des rapports sur l'emploi. |



| Source de données | Sujet général | Unité statistique Périodicité Couverture | Grands aspects liés à la FEP et à l'apprentissage tout au long de la vie | Observations |
|--|--|---|--|---|
| Besoins éducatifs particuliers: élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux (SENDDD) (OCDE) | Besoins éducatifs particuliers | Élève présentant des besoins éducatifs particuliers Bisannuelle (depuis 1999) Tous les pays de l'OCDE (inclut 19 États membres de l'UE) | Offre d'éducation et de formation, écoles spéciales, établissements publics/privés. | - Se fonde sur des données secondaires émanant de sources administratives nationales; - répartition par niveau d'éducation, site des offres, sexe, âge, taille des écoles spéciales, rapport enseignants/élèves, institutions publiques/privées, etc. |
| Enquête sur l'éducation civique (CIVED 1999) (Association internationale pour l'évaluation des résultats de l'éducation (IEA)) | Connaissance par les élèves des principes fondamentaux de la démocratie, compréhension de la citoyenneté, confiance dans les institutions et les nations | Tous les élèves inscrits à plein temps dans la classe où l'on trouve le plus d'élèves âgés de 14 ans (8e année dans la plupart des pays) 1996/1997 (études de cas qualitatives); 1999/2000 (collecte de données) 24 pays dans la phase 1 (14 UE); 28 pays dans la phase 2 (17 UE) | Connaissances, attitudes et tendances comportementales des élèves en matière de civisme et de citoyenneté, pratiques dans les programmes et en classe, climat scolaire, caractéristiques des enseignants. | - Données contextuelles recueillies auprès des élèves et par des questionnaires adressés aux enseignants et aux écoles; - répartition par sexe, connaissances civiques, attitudes civiques, tendances comportementales civiques; - enquête additionnelle auprès des élèves d'écoles supérieures secondaires dans certains pays. |
| Étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) (Association internationale pour l'évaluation des résultats de l'éducation (IEA)) | Évaluation des résultats des élèves en mathématiques et en sciences | Tous les élèves à plusieurs niveaux scolaires (4e et 8e années de scolarité + dernière année de l'enseignement secondaire) 1995, 1999, 2003, 2007 46 pays en 2003 (12 États membres de l'UE + Bulgarie, Norvège, Roumanie) | Performances en mathématiques et en sciences, attitudes et images d'eux-mêmes qu'ont les élèves; pratiques dans les programmes et en classe, caractéristiques des enseignants et des écoles. | - Répartition par classe, sexe, connaissance de mathématiques et de sciences, attitudes et image de soi-même, situation socio-économique des élèves de 4e et 8e années; - informations extensives sur l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques et des sciences recueillies auprès des élèves, des enseignants et des professeurs. |
| Deuxième étude sur les technologies de l'information dans l'éducation (SITES) (Association internationale pour l'évaluation des résultats de l'éducation (IEA)) | SITES-M1: Utilisation éducative des TIC SITES-M2: pratiques pédagogiques novatrices recourant aux TIC | SITES-M1: fournisseurs et coordinateurs de technologie dans les écoles utilisant des ordinateurs à divers niveaux scolaires (population imposée: jeunes de 14 ans); SITES-M2: enseignants et apprenants scolaires de 6e année, de la 7e à la 9e années et de la 10e à la 12e années SITES-M1: 1998/1999; SITES-M2: 2000/2001; prochaine édition: 2006 SITES-M1: 26 pays (13 UE, Bulgarie, Norvège); SITES-M2: 28 pays (13 UE, Norvège). | TIC dans les politiques liées à l'éducation, caractéristiques des enseignants, pratiques pédagogiques recourant aux TIC. | - Répartition par niveau scolaire; - la SITES 2006 étudiera l'impact des investissements dans les TIC dans l'éducation. |
| World Values Survey (WVS) | Enquête mondiale sur les changements socioculturels, de valeurs et de croyances des personnes dans une société donnée | Individu de plus de 15 ans Irrégulière, dernière vague européenne en 1999 1999-2001: 60 sociétés couvrant 6 continents (près de 60 % de la population mondiale), 24 États membres de l'UE | Enquêtes sur une série d'aspects sociaux, politiques et moraux. Questions sur la citoyenneté et la démocratie. | Enquête organisée par un réseau d'universités de pointe du monde entier (environ 80 pays). |
| Eurobaromètre sur la FEP (DG PRESS, DG EAC, Cedefop) | Opinion des citoyens de l'UE sur la formation professionnelle continue et initiale | Individu âgé de 18 à 64 ans En 2004 États membres de l'UE | Source des connaissances et compétences acquises, formes de FPC pendant et hors du temps de travail, formation récente et motifs, politique de formation sur le lieu de travail, orientation en matière de formation et objectifs de la formation, formation future. | Répartition par pays et caractéristiques sociodémographiques (par exemple, sexe, classe d'âge, statut en matière d'emploi, évaluation subjective du degré d'urbanisation). |
| Eurobaromètre sur l'apprentissage tout au long de la vie (DG PRESS, DG EAC, Cedefop) | Opinion des citoyens de l'UE sur l'apprentissage tout au long de la vie | Individu âgé d'au moins 15 ans En 2003 (UE-15, Islande, Norvège) UE-10 (nouveaux États membres) | Antécédents d'apprentissage, préférences d'apprentissage, obstacles et incitations, opinion sur l'apprentissage tout au long de la vie, compétences importantes, environnement favorisant l'apprentissage. | Répartition possible par pays et caractéristiques sociodémographiques (par exemple, sexe, classe d'âge, statut en matière d'emploi, évaluation subjective du degré d'urbanisation). |



Bibliographie

Bainbridge, S. et al. *Apprendre pour l'emploi: deuxième rapport sur les politiques de formation et d'enseignement professionnels en Europe*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes. (Cedefop Reference series) (à paraître).

Bainbridge, S.; Murray, J. *Apprendre: une nécessité de notre temps - La politique de formation professionnelle au niveau européen*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2000 (Cedefop Reference series).

Commission européenne - Groupe permanent sur les indicateurs et les critères de référence. *Overview of international statistical surveys relevant for education and training* [Vue d'ensemble des enquêtes statistiques internationales pertinentes pour l'éducation et la formation]. Bruxelles: Commission européenne, 2005 [Document interne de travail].

Descy, P.; Tessaring, M. *Apprendre: une valeur sûre - Évaluation et impact de l'éducation et de la formation: troisième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe: rapport de synthèse*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes. (Cedefop Reference series) (à paraître).

Descy, P.; Tessaring, M. *Objectif compétence: former et se former - deuxième rapport sur la recherche en formation et enseignement professionnels en Europe: rapport de synthèse*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002 (Cedefop Reference series).

Leney, T. et al. *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET - rapport final pour la Commission européenne*. 15.10.2004. Disponible sur Internet (en anglais): http://www.refernet.org.uk/documents/Achieving_the_Lisbon_goal.pdf [cité le 13.9.2005].

Tessaring, M. *Formation pour une société en mutation: rapport sur la recherche actuelle en formation et enseignement professionnels en Europe*. 2e édition. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1999 (Cedefop Reference series).

Tessaring, M.; Wannan, J. *La formation et l'enseignement professionnels - une clé pour l'avenir: Lisbonne-Copenhague-Maastricht: se mobiliser pour 2010: Étude de Maastricht - Synthèse du Cedefop*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004. (Étude de Maastricht - Synthèse du Cedefop). Disponible sur Internet: http://www.trainingvillage.gr/etv/HomePages/Front_page_news/4041-FR.pdf [cité le 21.11.2005].

Mots clés

Vocational education and training, skills, statistics, data sources



Lier la recherche, la politique et la pratique en matière de formation et d'enseignement professionnels: une vue personnelle

Introduction

Les premières tentatives de prévision des besoins de formation remontent à plus de cinquante ans. Depuis lors, différents modèles ont été mis au banc d'essai et on a enregistré plus d'échecs que de réussites. Notre article est divisé en trois parties: que nous a enseigné la prévision des besoins de formation? Quels sont les derniers résultats de la recherche sur l'économie de la formation? Quels sont les itinéraires de formation possibles pour une Europe élargie? En conclusion, nous examinons brièvement les liens entre, d'une part, les systèmes formels d'enseignement et de formation et, d'autre part, le marché du travail. Une bibliographie est également proposée.

Que nous a enseigné la prévision? Une perspective historique

L'après-guerre s'est caractérisée par une activité intense de planification économique, les pays industrialisés comme les pays en développement cherchant à accroître leurs investissements en capital physique pour accélérer leur croissance économique. Le lien méthodologique entre l'investissement et la croissance économique était le fameux «coefficient capital-produit», qui désignait le stock de capital fixe nécessaire par unité de production. Ce concept a été élargi au début des années 60 pour inclure la main-d'œuvre qualifiée ou «de haut niveau», comme on disait à l'époque - en d'autres termes, le nombre des scientifiques, ingénieurs (et autres) nécessaires à l'obtention d'une unité de production dans les différents secteurs économiques (tableau 1).

Cette approche de la prévision de main-d'œuvre a culminé dans le projet méditerranéen de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), exercice de grande envergure mené dans plusieurs pays en vue de déterminer les compétences requises au cours des quelques dizaines d'années à venir pour atteindre les objectifs fixés en matière de croissance économique (Parnes, 1962; OCDE, 1965). Le Bureau international du travail (BIT) et la Banque mondiale ont largement recouru au modèle de la prévision de main-d'œuvre pour conseiller certains pays sur les compétences nécessaires à leur développement économique et pour élaborer des projets destinés à les doter de cette main-d'œuvre (Psacharopoulos, 1991).

Alors que presque tous les ministères de l'éducation ou du travail dans le monde disposaient d'une cellule de prévision de la main-d'œuvre, l'attention doit être attirée sur deux événements parallèles. Le premier a été le projet POMF («Post Mortem of Manpower Forecasting») qui, réalisé par l'unité de recherche sur l'enseignement supérieur de la London School of Economics (LSE) sous la direction du Professeur Mark Blaug, visait à mesurer le degré d'exactitude des prévisions en matière de main-d'œuvre - une comparaison entre la théorie et la réalité qui a porté le coup de grâce à ce type de prévisions (Ahamad et Blaug, 1973) en révélant des erreurs de milliers de points de pourcentage, même dans des catégories professionnelles comme les enseignants. Le second événement a été l'émergence du domaine du capital humain, et de l'économie de l'éducation en particulier; lancée par T.W.

George Psacharopoulos

Réseau européen d'experts en économie de l'éducation (EENEE)

Éminent spécialiste de l'éducation et de la formation, George Psacharopoulos a enseigné à la London School of Economics et a été conseiller en ressources humaines à la Banque mondiale.

Après l'échec des prévisions en matière de main-d'œuvre, la recherche montre qu'il est plus rentable d'investir dans l'enseignement primaire et secondaire général que dans un enseignement professionnel/supérieur plus coûteux. Pour gagner en efficacité, l'investissement dans la formation professionnelle devrait être davantage déterminé par l'individu et l'offre du secteur privé devrait être plus large. La réduction du chômage passe par une politique macroéconomique et il semble que l'UE ait adopté sa stratégie d'éducation tout au long de la vie sans tenir suffisamment compte des recherches en la matière.



Tableau type de l'offre et de la demande de main-d'œuvre **Tableau 1**
Besoins de formation dans le pays X

| Profession | 1988 Stock de main- d'œuvre (offre) | 2003 Besoins en main- d'œuvre (demande) | 1988-2003 Besoins de formation (demande moins offre) |
|---------------------------------------|---|---|--|
| Ingénieur électricien | 10 000 | 12 000 | 2 000 |
| Ingénieur mécanicien | 15 000 | 18 000 | 3 000 |
| Contremaître | 20 000 | 24 000 | 4 000 |
| Superviseur | 15 000 | 16 000 | 1 000 |
| Travailleur qualifié | 50 000 | 60 000 | 10 000 |
| Technicien de niveau intermédiaire | 30 000 | 35 000 | 5 000 |
| Etc. | ... | ... | ... |

Rendement social de l'éducation, par niveau et type d'enseignement **Tableau 2**

| Niveau/type d'enseignement | Taux de rendement (%) |
|----------------------------|-----------------------|
| Primaire | 18,9 |
| Secondaire | 13,1 |
| - général | 15,5 |
| - professionnel | 10,6 |
| Supérieur | 10,8 |

Source: Psacharopoulos et Patrinos (2004), et Psacharopoulos (1994).
 Note: Les chiffres sont des moyennes mondiales.

Schultz (1961) à l'université de Chicago et par Gary Becker (1964) à l'université de Columbia, cette approche a ensuite été adoptée par Mark Blaug (1970) et d'autres membres de la LSE et de l'université de Dijon (France). L'analyse coût-avantage, qui est au cœur de la théorie du capital humain, est appliquée à l'éducation et à la formation. Les premiers résultats empiriques ont montré que pour de nombreux pays la priorité allait à l'enseignement primaire, plutôt qu'à la constitution d'une main-d'œuvre de haut niveau, comme le recommandent le plus souvent les prévisions de main-d'œuvre (Psacharopoulos, 1994).

Pour de nombreuses raisons, les deux modèles aboutissent à des recommandations diamétralement opposées en ce qui concerne la politique de l'éducation, la principale étant que la prévision de main-d'œuvre ne tient pas compte du coût relatif engendré par l'offre de différents niveaux de main-d'œuvre qualifiée. En outre, ces prévisions portent sur le nombre d'individus, plutôt que sur la productivité relative de chacun d'eux. La prévision de main-d'œuvre ne prend pas non plus en compte les possibilités de substitution entre différents types de compétences et, à plus forte raison, de substitution entre le capital et le travail. Mais la différence essentielle réside sans doute dans le fait que la prévision de main-d'œuvre est un modèle statique, qui ignore complètement les

changements dynamiques que connaît l'économie, et qui en sont la force motrice.

Ce sont principalement les conclusions du projet POMF et d'autres éléments probants allant dans le même sens qui ont conduit, vers la fin des années 1980, la Banque mondiale et le BIT à renoncer au modèle de la prévision de main-d'œuvre comme fondement de leurs recommandations en matière de politiques nationales d'éducation et de formation. La pratique d'octroi des prêts de la Banque mondiale a été modifiée en conséquence et vise à promouvoir l'enseignement primaire au détriment de l'enseignement universitaire et de l'enseignement secondaire professionnel en particulier (Banque mondiale, 1991).

Économie de la formation: derniers résultats de la recherche

Les leçons tirées de cette évolution historique peuvent sembler étranges aux non-économistes. Tous les pays ont besoin de médecins, d'enseignants, de plombiers, de charpentiers, de prêtres et d'artistes (ces deux dernières professions étant effectivement incluses dans le projet régional méditerranéen de l'OCDE). En quoi fait-on, dès lors, fausse route en procédant à une estimation numérique, afin que les universités forment le nombre voulu de médecins, et les écoles professionnelles le nombre voulu de charpentiers? La réponse doit sans doute être trouvée dans l'abondance des travaux de recherche qui concluent que, dans plusieurs pays, la priorité ne devrait pas aller aux universités et aux établissements d'enseignement professionnel (Psacharopoulos, 1987). Tirés des ouvrages consacrés au capital humain, les chiffres figurant dans le tableau 2 montrent que le rendement économique d'un investissement dans la formation est inversement proportionnel au niveau de la formation. Il convient dès lors de donner la priorité à l'enseignement primaire dans les pays où il n'est pas universel, puis à l'enseignement secondaire et, enfin, à l'université. Il est intéressant de faire remarquer ici que l'application du modèle de prévision de la main-d'œuvre aboutirait à la recommandation exactement inverse.

Au niveau de l'enseignement secondaire, on constate que la filière générale est plus rentable que la filière professionnelle, l'explication étant la suivante: alors que les diplômés des deux filières ont un revenu plus



ou moins égal à leur arrivée sur le marché de l'emploi, le coût de l'enseignement secondaire professionnel est près de deux fois supérieur à celui de l'enseignement général (Psacharopoulos et Loxley, 1985). Ce constat a conduit la Banque mondiale à réduire en 1991 ses prêts aux établissements secondaires d'enseignement professionnel, alors qu'elle s'était engagée à leur égard de manière quasiment exclusive depuis sa création (Banque mondiale, 1991).

Les conclusions de travaux de recherche dûment étayés soulignent qu'en dehors du système scolaire formel, les programmes de recyclage professionnel destinés aux chômeurs manquent, eux aussi, d'efficacité (Heckman et al., 1999). Mesurés à l'aune du temps nécessaire aux diplômés de ce type de formation pour trouver un emploi et de l'écart salarial entre ces diplômés et ceux qui n'ont pas suivi de programme de reconversion, les coûts de ces programmes dépassent largement les avantages. En outre, des études récentes révèlent que les employeurs préfèrent engager des travailleurs dotés de compétences générales plutôt que spécifiques (tableau 3), car ils sont plus faciles à former. Les aptitudes générales, telles qu'identifiées par Murnane et Levy (1996), permettent de former les travailleurs plus aisément aux professions qui n'ont pas été anticipées par les prévisionnistes.

Autre constat de la recherche: le rôle des institutions. Il se pourrait que la cause du chômage ne soit pas le manque de compétences, mais tout simplement le coût élevé de l'embauche de personnel. De l'avis général, il appartient à l'État de veiller à un climat macroéconomique sain et propice à la croissance. Mais l'État peut également jouer un rôle d'inhibiteur - et non de catalyseur - de la promotion de l'emploi en augmentant le coût de l'embauche pour les entreprises. Dans certains pays, le coût de la main-d'œuvre représente le double des salaires des travailleurs, les coûts non salariaux étant des taxes sur l'emploi (tableau 4). En outre, une législation assurant une forte protection de l'emploi à travers des dispositions strictes en matière de licenciement peut aller, elle aussi, à l'encontre du recrutement.

Le financement par l'État de la formation et de l'enseignement professionnels ne devrait plus, dans la mesure du possible, couvrir la prestation de services de formation, qui pourrait être organisée de manière plus effica-

Aptitudes des travailleurs recherchées par les employeurs **Tableau 3**

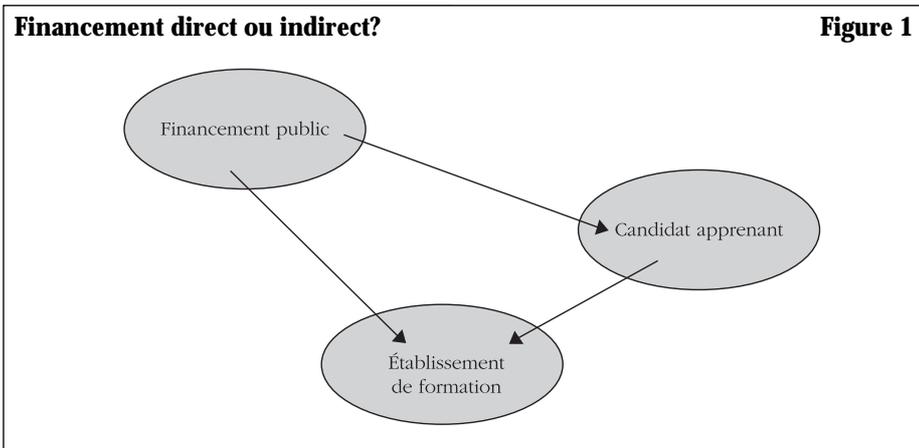
| | |
|---|---------------------------------------|
| Aptitude élémentaire à la lecture | Aptitude au travail en groupe |
| Aptitude élémentaire au calcul | Aptitude à la communication |
| Aptitude élémentaire à la résolution de problèmes | Aptitude élémentaire à l'informatique |
| Source: basé sur Murnane et Levy (1996). | |

Mesures de protection de la main-d'œuvre **Tableau 4**

| Pays | Part des salaires dans le coût de la main-d'œuvre (%) | Rigueur de la réglementations des licenciements (index) |
|---|---|---|
| Allemagne | 55 | 10 |
| Espagne | 55 | 15 |
| Irlande | 71 | 3 |
| Royaume-Uni | 71 | 2 |
| Source: OCDE (1997), Tableaux 25 et 31. | | |

ce par le secteur privé (figure 1). L'octroi de chèques formation permettrait au candidat d'acheter le type de formation dont il estime avoir besoin dans l'établissement qu'il juge correspondre le mieux à ses intérêts. Il peut néanmoins s'avérer nécessaire, en vue d'assurer la transparence et la qualité du marché de la formation et d'aider les «consommateurs» à faire un choix éclairé, d'octroyer une licence ou un agrément aux prestataires privés de ce type de services. De toute manière, dans ces circonstances, la principale garantie de qualité sera la concurrence. Dans la mesure où les établissements de formation privés dépendent des revenus que constitue le montant des inscriptions, ils seront en compétition face aux candidats étudiants. Les établissements de qualité vont prospérer et ceux dont la qualité est insuffisante vont fermer leurs portes. Le flux indirect des fonds peut aussi avoir un effet de redistribution non négligeable si un chèque formation de valeur plus élevée est alloué à des candidats apprenants moins favorisés.

L'accent est mis de plus en plus sur la qualité, à l'inverse de l'époque des prévisions de main-d'œuvre, où seul comptait le nombre des travailleurs qualifiés requis pour atteindre les objectifs de production. Il existe deux façons de mesurer la qualité d'une formation. La première se fonde sur les intrants, à savoir la quantité de ressources dépensées par apprenant. Mais un niveau de dépenses élevé peut être synonyme d'inefficacité, plutôt que de qualité (Hanushek, 1981). On s'oriente donc davantage vers une méthode fondée sur les résultats, qui mesure la qualité en termes de temps nécessaire pour trouver un emploi à l'issue de la formation, et de niveau de revenu des participants à la formation par rapport à un



groupe témoin (individus n'ayant pas participé à une formation).

La création de groupes témoins est un aspect déterminant - mais souvent complètement négligé par de nombreux praticiens - pour l'évaluation de la qualité d'une formation. Deux approches existent en la matière. La première consiste à inclure dans la régression des résultats d'emploi une série de variables indépendantes permettant de tenir compte des différences entre les participants et les non-participants à la formation. La seconde consiste à procéder à la sélection aléatoire d'un groupe de participants potentiels au cours à évaluer. Bien que la sélection aléatoire se heurte à de multiples difficultés pratiques (comment refuser d'inclure quelqu'un dans un programme particulier, alors que son voisin y est admis?), elle reste la manière la plus valable de construire un groupe témoin (Heckman et Hotz, 1989; Ashenfelter et Card, 1985; Ashenfelter, 1986; Ashenfelter et LaLonde, 1997).

Itinéraires de formation pour une Europe élargie

Un fossé considérable sépare l'Europe des États-Unis en matière d'analyse des questions de formation, et du capital humain de manière générale (Psacharopoulos, 1999, 2000). L'examen des références bibliographiques dans l'abondante littérature européenne consacrée à la formation fait surtout apparaître des travaux descriptifs. Peu de références à James Heckman, récompensé d'un prix Nobel pour ses travaux sur le problème de la sélectivité lors de la création d'un groupe témoin adapté pour évaluer la formation, ou aux travaux de Gary Becker, lauréat du Nobel pour la conceptualisation de la différence entre la formation générale et la formation spécifique, et des im-

plications de cette distinction sur la répartition des frais de formation entre le travailleur et son employeur. Ce constat est peut-être révélateur de l'échec des économistes et des pédagogues participant à l'élaboration des politiques et des pratiques de formation à dialoguer et à avoir une écoute mutuelle suffisante. Les économistes semblent parfois négliger les facteurs institutionnels et culturels, tandis que les responsables des politiques et pratiques de formation ne sont pas toujours familiarisés avec les travaux des économistes dans ce domaine.

Il en résulte que l'UE a adhéré au concept d'apprentissage tout au long de la vie sans analyser la durée de la formation et sans se demander qui allait la fournir et, surtout, qui allait la financer.

Systèmes éducatifs et marché du travail

Le traité sur l'Union européenne dispose que chaque État membre est responsable de sa propre politique d'éducation et de formation. Mais l'Union européenne a manqué l'occasion de mettre rigoureusement en lumière les écarts qui existent entre ses membres dans ce domaine. On pourrait croire que l'enseignement général est bien développé en Europe, et que les différences interviennent essentiellement au niveau de la formation spécialisée. Or plusieurs études consacrées à la littératie, dont l'Enquête internationale sur l'alphabetisation des adultes (IALS, 2003) et le programme PISA (OCDE, 2004) ont révélé un degré étonnamment élevé d'analphabétisme fonctionnel dans plusieurs pays (OCDE, 1998). Au Royaume-Uni, par exemple, un adulte sur cinq ne sait pas trouver un plombier dans les pages jaunes de l'annuaire de sa ville (Moser, 1999). Un projet de recherche européen intitulé «Low skills: a problem for Europe» (TSER, Commission européenne) constate, lui aussi, le nombre élevé d'individus ayant un faible niveau d'éducation sur le marché européen du travail.

La solution au problème du chômage viendra de l'instauration d'un environnement macroéconomique propice à la croissance, autrement dit, de politiques monétaires et fiscales visant à abaisser le coût du travail et à supprimer les entraves à la concurrence. Les écoles ont pour mission pédagogique de veiller à ce que les élèves sachent lire, écrire et compter avant d'être orientés vers



la soudure ou la menuiserie. Elles doivent enseigner les compétences de communication et les compétences sociales, plutôt que des matières conduisant à l'exercice de métiers particuliers. La formation spécifique pourrait être assurée par des établissements professionnels spécialisés, loin des ministères de l'éducation. Des mesures d'incitation pourraient, en outre, encourager les entreprises à organiser des formations sur le lieu de travail.

Là où des poches importantes d'analphabétisme fonctionnel sont recensées, la priorité devrait aller à des programmes d'alphabétisation des adultes, plutôt qu'à une formation professionnelle spécialisée. Rien n'empêche cependant de conjuguer utilement cette alphabétisation à l'enseignement d'autres compétences professionnelles. Les adultes souffrant d'analphabétisme fonctionnel doivent souvent être stimulés et motivés à l'égard de l'apprentissage, et l'acquisition d'une compétence professionnelle peut constituer, dans ce contexte, une motivation intrinsèque (autrement dit, née d'une prise de conscience de l'élève lui-même) à améliorer son niveau de littératie. L'apprentissage d'une compétence professionnelle conduit souvent, en matière de lecture, d'écriture et de calcul, à des progrès qu'un environ-

nement scolaire de type classique n'avait pas permis d'accomplir.

Conclusions

En conclusion, le financement public de l'éducation ne devrait plus couvrir, dans la mesure du possible, la prestation de services de formation que des entreprises privées pourraient organiser de manière plus efficace. Les programmes de formation proposés devraient être évalués, et une place plus large devrait être laissée à la concurrence dans une perspective de régulation de la qualité de la formation offerte par des prestataires privés. Les programmes de formation dispensés par l'État devraient faire l'objet d'une évaluation rigoureuse se traduisant par la création de groupes témoins, comme indiqué plus haut, et par une analyse coût-avantage des résultats obtenus en termes d'emploi.

Considérant le rythme auquel l'UE aborde les questions d'éducation et de formation, et le nombre accru de ses membres depuis son récent élargissement, rien ne permet d'affirmer que la problématique de la formation bénéficiera dans un avenir proche de toute la rigueur d'analyse qu'elle mérite.

Bibliographie

Ahamad, B.; Blaug, M. *The practice of manpower forecasting*. Amsterdam: Elsevier, 1973.

Ashenfelter, O.; Card, D. Using the longitudinal structure of earnings to estimate the effect of training programs. *Review of Economics and Statistics*, vol. 67, octobre 1985, p. 648-660.

Ashenfelter, O. The case for evaluating training programs with randomized trials. IRRA [Industrial Relations Research Association] *40th Annual Proceedings*, 1986. Champaign: IRRA, 1986.

Ashenfelter, O.; LaLonde, R. The economics of training. In: *The human resource management handbook: part II*, éd. David Lewin, Daniel J.B. Mitchell, Mahmood A. Zaid. Londres: JAI Press, 1997.

Banque mondiale. *Vocational and technical education and training: a world bank policy paper*. Washington, DC: Banque mondiale, 1991.

Becker, G. S. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 3^e édition. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

Blaug, M. *Economics of education*. Londres: Penguin, 1970.

Hanushek, E. Throwing money at schools, *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 1 (1), 1981, p. 19-41.

Heckman, J.; Hotz, V. J. Choosing among alternative nonexperimental methods for estimating the impact of social programs: the case of manpower training. *Journal of the American Statistical Association*, vol. 84, 1989, p. 862-880.

Heckman, J.; LaLonde, R.; Smith, J. The economics and econometrics of active labor market programs. In: Orley Ashenfelter et David Card. *Handbook of labor economics*, vol. 3A. Amsterdam: North-Holland, 1999.

Moser Group. Improving literacy and numeracy. Disponible sur Internet: www.lifelonglearning.co.uk/mosergroup. [au 1^{er} avril 2005].

Murnane, R. J.; Levy, F. *Teaching the new basic skills: principles for educating children and thriving in a changing economy*. Londres: The Free Press, 1996.

OCDE. *Projet régional méditerranéen*. Paris: OCDE, 1965.

OCDE. *Études économiques: Autriche*. Paris: OCDE, 1997.

OCDE. *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE, édition 1998*. Paris: OCDE, 1998.

Parnes, H. S. *Besoins scolaires et développement économique et social*. Paris: OCDE, 1962.

Psacharopoulos, G.; Loxley, W. *Secondary education and development*. Johns Hopkins, 1985.

Mots clés

Illiteracy,
general/specific skills,
manpower forecasting,
human capital,
educational policy,
financing of education.



Psacharopoulos, G.; Loxley, W. *Diversified secondary education and development: evidence from Colombia and Tanzania*. Baltimore: Johns Hopkins University Press pour la Banque mondiale, 1985.

Psacharopoulos, G. To vocationalize or not to vocationalize? That is the curriculum question. *International Review of Education*, vol. 33 (2), 1987, p. 187-211.

Psacharopoulos, G. From manpower planning to labor market analysis. *International Labor Review*, vol. 130, n° 4, 1991, p. 459-474.

Psacharopoulos, G. Returns to investment in education: a global update. *World Development*, vol. 22 (9), septembre 1994, p. 1325-1343.

Psacharopoulos, G. Y2K for scientific training in Europe: problems and solutions. *The IPTS [Institute for Prospective Technological Studies] Report*, vol. 37. Séville, 1999.

Psacharopoulos, G. Economics of education à la euro. *European Journal of Education*, vol. 35, n° 1, mars 2000, p. 81-95.

Psacharopoulos, G.; Patrinos, H. Returns to investment in education: a further update. *Education Economics*, vol. 12, n° 2, 2004, p. 111-134.

Schultz, T.W. Investment in human capital. *American Economic Review*, vol. 51, 1961, p. 17.

Références complémentaires:

Ressources humaines et développement des compétences Canada. *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (IALS)*. Ottawa: RHDCC, 2003. Disponible sur Internet: <http://www.hrsdc.gc.ca/en/hip/lld/nls/Surveys/indexsurv.shtml> [au 1er avril 2005].

Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Paris: OCDE, 2004. Disponible sur Internet: <http://www.pisa.oecd.org/> [au 1er avril 2005].

McIntosh, Steven; Steedman, Hilary. *Low skills: a problem for Europe: final report on the Newskills programme of research education and training: new job skill needs and the low-skilled: research funded under the Fourth framework programme for targeted socio-economic research*. Londres: London School of Economics, 1995. Disponible sur Internet: http://improving-ser.sti.jrc.it/default/page.gx?_app.page=entity.html&_app.action=entity&_entity.object=TSER——00000000000005C5&_entity.name=Report [au 1er avril 2005].

Europe International

Informations, études comparatives

From education to work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education

[De l'éducation au monde du travail: une transition difficile pour les jeunes adultes peu qualifiés]

Organisation de coopération et de développement économiques

OCDE; Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques (RCRPP)

Paris: OCDE, 2005, 114 p.

ISBN 92-64-00918-3

Cette publication présente les résultats du projet de recherche conjoint de l'OCDE et des Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques sur les jeunes adultes peu qualifiés. Elle examine dans quelle mesure les jeunes gens et les jeunes femmes peu qualifiés sont marginalisés, le rôle joué par le milieu familial pour leur permettre d'atteindre le niveau scolaire minimal reconnu et la manière dont les immigrants surmontent les obstacles culturels et linguistiques pour trouver un emploi.

<http://new.sourceoecd.org/education/9264009183>

International handbook for cooperative education: international perspective of the theory, research, and practice of work-integrated learning / Richard Coll et Chris Eames (dir.)
[Guide international de l'alternance

études-stages en entreprise: perspective internationale sur la théorie, la recherche et la pratique de l'intégration de l'enseignement et du travail]

World Association for Cooperative Education - WACE

Hamilton: WACE, 2004, 300 p.

ISBN 0-9753564-0-2

Des auteurs du monde entier ont contribué à la réalisation de ce guide, offrant ainsi une vue multidimensionnelle de l'intégration de stages en entreprise dans les cursus d'études. Il donne, peut-être pour la première fois, un aperçu de l'état de l'art dans le domaine de l'alternance entre les cours en classe et des périodes de travail. Il offre aux novices dans ce domaine des informations fondamentales précieuses, mais présente un grand intérêt aussi pour les personnes impliquées depuis longtemps dans l'éducation coopérative. Le livre est subdivisé en quatre sections. La section 1 présente l'histoire de l'éducation coopérative, les idées et la théorie, et elle ouvre des perspectives sur la recherche et l'évaluation. La section 2 souligne les aspects pratiques et comporte une série de chapitres sur l'intégration de la formation et de stages de travail dans des matières particulières, qui ont été écrits par des «gens du métier» qui pratiquent cette formule. La section 3 est consacrée à un examen des avantages de l'éducation coopérative pour les trois parties prenantes: étudiants, employeurs et établissements d'enseignement. Enfin, la section 4 offre une ouverture sur l'avenir, dans le but de montrer aux lecteurs où l'éducation coopérative peut les conduire.

Union européenne: politiques, programmes, acteurs

Lifelong development of competences and qualifications: roles and responsibilities / organised jointly by the European Training Foundation, Cedefop, the Federation of Greek Industries, and the Greek General Confederation of Labour, under the auspices of the Greek Presidency of the EU

[Développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie: rôles et responsabilités, conférence organi-

sée sous les auspices de la présidence grecque de l'UE par la Fondation européenne pour la formation, le Cedefop, la fédération des industries grecques et la confédération grecque du travail]

Athènes: [s.n.], 2004, 8 p.

Le principal objectif de cette conférence était de souligner l'importance du développement tout au long de la vie des compétences et des qualifications de la population active dans



Rubrique réalisée par

Anne Waniart

du service

documentation du

Cedefop, avec l'appui

des membres du Réseau

européen de référence

et d'expertise (ReferNet)

Choix de lectures

La rubrique «Choix de lectures» propose un repérage des publications les plus significatives et récentes relatives à l'évolution de la formation et des qualifications au niveau européen et international. Privilégiant les ouvrages comparatifs, elle signale également des études nationales réalisées dans le cadre de programmes européens et internationaux, des analyses sur l'impact de l'action communautaire dans les États membres, ainsi que des études sur un pays vu par un regard extérieur. La section «Du côté des États membres» rassemble une sélection de publications nationales significatives.



tous les États membres de l'UE et dans les pays candidats, d'en faire prendre davantage conscience et de montrer que ce développement est capital pour atteindre les objectifs stratégiques définis au Conseil européen de Lisbonne et pour faire de l'Europe «l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale».

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/internal/2004_0011_en.pdf

Quality assurance in VET: building sustainable cooperation: discussion paper for the DGVT meeting of 18-19 April 2005 [Assurance qualité de la FEP: vers une coopération durable - document de discussion pour la réunion des DGFP des 18 et 19 avril 2005]

Commission européenne. Direction générale Éducation et culture

Bruxelles: Commission européenne, 2005, 7 p.

Ce document est destiné à montrer la nécessité de mettre au point une base cohérente, structurée et durable pour l'assurance qualité (AQ) dans la formation professionnelle dans et entre les États membres, en prenant appui sur les acquis de la coopération européenne dans ce domaine. Cela est capital pour accroître durablement l'homogénéité des initiatives nationales et communautaires d'assurance qualité et leur transparence pour tous les États membres.

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

L'orientation professionnelle: guide pratique pour les décideurs

Organisation de coopération et de développement économiques - OCDE

Commission européenne - OCDE

Paris: OCDE, 2004, 78 p.

Cette publication commune de l'OCDE et de la Commission européenne donne aux décideurs politiques des outils concrets pour les aider à remédier aux carences des systèmes d'orientation professionnelle d'un grand nombre de pays, et à leur accessibilité limitée, en particulier pour les adultes, à l'absence de développement par les services de l'aptitude des individus à gérer leur carrière, à une formation insuffisante ou inadaptée des collaborateurs et à la mauvaise coordination des services. Rédigée dans un langage simple, sans termes techniques, cette

publication aborde un grand nombre d'aspects stratégiques capitaux pour garantir l'efficacité des services d'orientation, par exemple, comment élargir l'accès à l'orientation professionnelle, trouver des moyens d'améliorer la qualité de l'information sur les carrières, veiller à ce que les qualifications du personnel soient en conformité avec les objectifs de la politique et améliorer la direction stratégique.

Forco-precanet: πανόραμα της net-οικονομίας στη νότια Ευρώπη [Panorama inédit des cadres de la net-économie en Europe du sud].

Université de Toulouse-Le Mirail

Centre d'études et de recherche techniques, organisations, pouvoirs; Certop.

Toulouse: Certop, 2005

Ce document présente les résultats d'une enquête auprès de 30 cadres d'entreprises de la net-économie à Chypre, en Espagne, en France, en Grèce et en Italie sur le statut et les fonctions de la formation continue des personnels qualifiés de la net-économie.

<http://www.diakrisi.gr/EnWebPages/FORCOPRECANETRESULTS.html>

Mobiliser les cerveaux européens: permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne

Commission des Communautés européennes

Luxembourg: EUR-OP, 2005, 12 p.

(Document COM (2005) 152 final du 20 avril 2005)

Ce compte rendu propose des moyens de renforcer les trois pôles du triangle de la connaissance en Europe (éducation, recherche et innovation). Il montre que l'on peut y parvenir en investissant dans la modernisation et la qualité des universités, ce qui revient à investir directement dans l'avenir de l'Europe.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2005/com_2005_0152_fr.pdf

Conclusions du Conseil du 21 février 2005 sur la jeunesse dans le cadre de l'examen à mi-parcours de la stratégie de Lisbonne

Conseil de l'Union européenne

Journal officiel de l'Union européenne, C 85, 7 avril 2005, p. 1-4

Bruxelles: Conseil de l'Union européenne, 2005

Le Conseil de l'Union européenne recommande d'adopter, «dans le cadre de l'élabo-



ration du prochain rapport conjoint du Conseil et de la Commission qui sera transmis au Conseil européen en 2006, de nouvelles mesures [...] au niveau européen et national, compte tenu de l'examen à mi-parcours de la stratégie de Lisbonne, conformément aux axes prioritaires du programme de travail Éducation et formation 2010, qui ont été définis dans le rapport intermédiaire conjoint

de 2004, [à savoir] concentrer les réformes et les investissements dans les domaines clés pour la société de la connaissance, faire de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité, créer un espace européen de l'éducation et de la formation».

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/leg/eurodoc/2005/0122_fr.pdf

Du côté des États membres

AT **Qualität durch Vorausschau: Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung / Lorenz Lassnigg, Jörg Markowitsch (dir.)**

[Qualité et prévoyance: mécanismes d'anticipation et assurance qualité dans la formation professionnelle en Autriche]

Innsbruck: Studienverlag, 2004, 238 p.

(IBB - Innovationen in der Berufsbildung; 4) ISBN 3-7065-4052-5

Un critère important de la qualité du système autrichien de formation professionnelle est son ajustement sur les développements économiques et technologiques actuels et son orientation permanente sur les besoins du marché de l'emploi. Il est donc indispensable de toujours anticiper l'évolution des qualifications et du marché du travail. Mais comment cet ajustement (matching) sur des développements à venir peut-il être garanti dans les différents domaines, par exemple dans l'apprentissage, l'enseignement professionnel ou l'enseignement supérieur technique? Quelle est l'action conjuguée de ces sous-systèmes, donc du système pris dans son ensemble, pour répondre à ce critère? Quelle est l'innovativité des approches de l'ajustement en Autriche? Peut-on mesurer la qualité de la concordance de l'offre de formation et des besoins du marché de l'emploi? Cette étude apporte une réponse à ces questions, et à d'autres du même ordre, moins en se concentrant sur les questions actuelles, spécifiques, des déficits de qualifications dans le pays (*skill gaps*) que sur les structures politiques et économiques et les processus essentiels qui peuvent prévenir les déficits de qualifications potentiels.

BG **Examens des politiques nationales d'éducation - Bulgarie: science, recherche et technologie**
Organisation de coopération et de développement économiques - OCDE

Paris: OCDE, 2004, 92 p.

ISBN 9264007016

Cette publication brosse un tableau du secteur de la science et de la technologie (S&T) en Bulgarie et de ses liens avec l'éducation. Elle aborde le cadre législatif, les institutions de recherche et d'enseignement, les mécanismes budgétaires, la coopération régionale et internationale, notamment les initiatives politiques de l'UE, et l'impact de la fuite des cerveaux et du vieillissement sur les ressources humaines. L'analyse est illustrée par des études de cas et des exemples de bonnes pratiques dans la politique de S&T. La publication se termine par une série de recommandations dans le dernier chapitre.

CZ **Vocational education and training in the Czech Republic: thematic overview / [František Barták et al.]**

[Formation et enseignement professionnels en République tchèque: tour d'horizon thématique]

Prague: ReferNet République tchèque, 2004, 74 p.

Le lecteur trouvera dans cette publication des informations sur le contexte politique général de la formation et de l'enseignement professionnels en République tchèque (cadre pour la société de la connaissance), le développement de la politique, le cadre institutionnel, la formation et l'enseignement professionnels initiaux, la formation et l'enseignement professionnels continus pour les adultes, la formation des enseignants et formateurs de la FEP, le développement des qualifications et des compétences et les pédagogies innovantes, la validation des acquis (reconnaissance et mobilité), l'orientation éducative et professionnelle et l'information sur les carrières et l'emploi, le financement (investissement dans les ressources humaines), ainsi que sur la dimen-



sion européenne et internationale - un espace ouvert à l'apprentissage tout au long de la vie.

http://www.refernet.cz/dokumenty/to_english.pdf

DE Berufliche Bildung für Europa: Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET): Position der deutschen Wirtschaft und Vorschlag für ein Qualifikationsrahmen- und Leistungspunkte-Modell

[La formation professionnelle pour l'Europe: cadre européen de qualifications (EQF) et système de transfert de crédits européens (ECTS): point de vue de l'économie allemande et proposition de cadre de qualifications et de modèle d'ECTS]

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung - KWB

Bonn: KWB, 2005, 22 p.

Le renforcement de la coopération entre les États membres de l'UE dans le domaine de l'éducation et de la formation - tel qu'il est défini dans le processus de Bologne (enseignement supérieur) et le processus de Copenhague (formation et enseignement professionnels) - met en évidence l'influence croissante des initiatives de l'UE en matière de politique éducative à l'échelon européen sur les politiques nationales d'enseignement et de formation. Même si elles n'ont pas un caractère contraignant et ne font que donner des recommandations aux États membres, elles auront à moyen terme un impact considérable, voire déterminant, sur les décisions qui seront prises au niveau national et impulseront des changements drastiques dans les systèmes d'enseignement et de formation nationaux. C'est la raison pour laquelle les fédérations patronales allemandes demandent d'agir immédiatement. Elles veulent participer au processus de création d'un espace européen de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'emploi, dans la ligne de la stratégie de Lisbonne. Dans ce contexte, le système dit «dual» - orienté sur la pratique - de formation et d'enseignement professionnels devrait avoir sa place en Europe. Pour atteindre cet objectif, une action concertée efficace de toutes les parties prenantes en Allemagne est nécessaire.

http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET_englisch.pdf

http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET.pdf

DK A framework for qualifications of the European higher education area / Bologna Working Group on Qualifications Frameworks

[Un cadre de qualifications pour l'enseignement supérieur en Europe / groupe de travail de Bologne sur les cadres de qualifications]

Copenhague: ministère de la science, de la technologie et de l'innovation, 2005, 197 p. ISBN 87-91469-54-6

Cette publication porte sur l'élaboration de cadres de qualifications préconisée par les ministres chargés de l'enseignement supérieur dans le Communiqué de Berlin. Elle avance des recommandations et des propositions pour la mise au point d'un cadre global des qualifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) et propose des conseils sur la marche à suivre pour élaborer des cadres de qualifications nationaux pour l'enseignement supérieur. Elle comprend six chapitres: 1. contexte - les qualifications dans l'enseignement supérieur en Europe; 2. cadres nationaux de qualifications dans l'enseignement supérieur; 3. cadre de qualifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES); 4. relier les cadres de qualifications dans l'enseignement supérieur; 5. cadres pour l'enseignement supérieur et pour d'autres secteurs éducatifs; 6. conclusions.

http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf

EL Education and inequality in Greece / Panos Tsakloglou, Ioannis Cholezas

[Éducation et inégalité en Grèce]

Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, 2005, 36 p

(Document de discussion 1582)

Dans le discours public, l'éducation est généralement considérée comme le principal véhicule de la promotion de l'égalité et de la mobilité sociales. Or, comme le montre ce document, un examen de la littérature amène à conclure qu'en Grèce, il y a un lien marqué entre l'éducation et l'inégalité. Les inégalités sont manifestes à tous les niveaux du système éducatif, en particulier en ce qui concerne l'accès au niveau le plus rémunérateur, à savoir l'université. De nombreux aspects des inégalités observées sur le marché de l'emploi sont imputables à l'éducation, alors qu'il apparaît que l'éducation est le facteur le plus important qui détermine la distribution générale des revenus et in-



flue sur la probabilité de la pauvreté. Il convient toutefois de préciser que plusieurs liens entre éducation et inégalité n'ont pas été examinés en détail. (Extrait du résumé du livre).

<http://ftp.iza.org/dps/dp1582.pdf>

ES Formación profesional: titulaciones

[Formation professionnelle: qualifications]

Ministerio de Educación y Ciencia - MEC
Madrid: Subdirección General de Publicaciones, 2005, 1 CD-ROM
ISBN 84-369-3685-X

Ce document est un catalogue des qualifications professionnelles qui peuvent être acquises dans le cadre de la formation professionnelle formelle. Il présente des métiers pour toutes les branches de l'industrie de la production, et 142 cursus de formation au niveau intermédiaire et avancé, en spécifiant la législation réglementant chaque activité, le nombre d'heures de cours, le plan de formation, les qualifications professionnelles acquises à la fin du cursus et les emplois auxquels elles donnent accès.

FI Competence-based qualifications: 1st January 2004

[Qualifications basées sur les compétences: 1^{er} juillet 2004]

National Board of Education

[Direction nationale de l'enseignement]

Opetusministeriö - OPM

Helsinki: Opetushallitus, 2004, 286 p.

(Competence-based Qualifications; 5)

ISBN 952-13-2024-9

Cette publication décrit chacune des qualifications basées sur les compétences, avec les *Requirements of the Competence-based Qualifications* (cahiers des charges pour les qualifications basées sur les compétences) adoptés début 2004. Elle énumère aussi les titres des autres qualifications basées sur les compétences. Les descriptions sont concises; le lecteur trouvera dans les cahiers des charges des informations complémentaires sur les tests de compétence et les qualifications professionnelles qui font l'objet de ces tests. Ce document fournit également des informations de fond sur les qualifications basées sur les compétences intégrées à la structure des qualifications à la fin de 2003. Il donne une description de chaque module de qualification, des principaux aspects des compétences professionnelles correspondant aux

qualifications et des emplois ouverts aux personnes qui ont obtenu une qualification. Enfin, il mentionne les titres des qualifications qui ont été approuvées et doivent être intégrées à la structure, mais dont les critères doivent encore être confirmés.

www.edu.fi/julkaisut

FR Formation en alternance: le repli des entrées en contrat de qualification s'est amplifié en 2003 / Ruby Sanchez

Premières informations et premières synthèses, n° 7.4 (février 2005), 6 p.

Paris: DARES, 2005

ISSN 1253-1545

Avec une baisse de 11 % en 2003, les embauches en contrats de qualification, d'adaptation et d'orientation reculent pour la troisième année consécutive. Cette baisse est plus prononcée dans l'industrie. Elle s'explique surtout par le repli des entrées de jeunes de 16 à 25 ans en contrat de qualification. Les entrées des adultes en contrat de qualification restent peu nombreuses, mais augmentent de 2 % par rapport à 2002.

<http://www.travail.gouv.fr/publications/picts/titres/titre2333/integral/2005.02-07.4.pdf>

Les acquis de l'expérience: dossier: deuxième partie / sous la direction de Philippe Astier [et al.]

Éducation permanente, n° 59 (avril-mai-juin 2004), p. 7-116

Arcueil: Éducation permanente, 2004

ISSN 0339-7513

Deux numéros de la revue sont consacrés à la validation de l'expérience professionnelle. L'analyse de l'expérience, sa restitution, son évaluation et sa formalisation constituent les thèmes abordés. Cette première partie du dossier comprend les titres suivants: L'expérience est-elle formatrice? La validation des acquis de l'expérience, épreuves de commensurabilité. La validation des acquis de l'expérience: une reconstruction de l'approche et des objets des parcours vers la qualification. Pour une éthique de l'évaluation. Du geste à la parole: vers une évaluation équitable de l'expérience professionnelle. Comment évaluer les compétences à des fins de certification? Une autre évaluation, une autre validation pour l'expérience. Le doute, le concept et le collectif. La validation de l'ex-



périence, un nouveau tremplin pour la formation? Entre intention et réalité, les obstacles à la validation des acquis.

IE Skills requirements of the digital content industry in Ireland, phase 1: a study by FÁS, in conjunction with STeM Research Centre, DCU, for the Expert Group on Future Skills Needs / Joan McNaboe.

[Compétences requises pour l'industrie du numérique en Irlande, phase 1: étude de conduite par la FÁS en coopération avec le STeM Research Centre, DCU, pour le groupe d'experts sur les besoins futurs de qualifications / Joan McNaboe]

Dublin: FÁS, 2005, 122 p.
ISBN 0-947776-34-6

L'industrie du numérique en Irlande se compose de trois branches: les jeux, le sans-fil et l'*e-learning*. Elle occupe actuellement 4000 à 5000 personnes. Des études antérieures sur les possibilités offertes à l'Irlande par ce secteur ont également constaté une pénurie de compétences techniques. Neuf familles de compétences ont été identifiées et il ressort également de l'étude que la majorité des salariés du secteur travaillent dans les systèmes d'auteur et l'assurance qualité. S'il ne manque pas de personnel, il y a cependant une pénurie de compétences dans certains domaines. En particulier, la combinaison de compétences techniques, commerciales - notamment pour la vente - et créatives est demandée. Il faudrait inclure les compétences commerciales et en matière de communication dans les programmes de formation de techniciens et de créatifs. Le rapport d'étude suggère également de revoir certains cours d'informatique pour y intégrer certains domaines de l'industrie du numérique, comme le sans-fil et les jeux.

LT Viesbuciu ir restoranu sektoriaus studija
[Étude du secteur hôtellerie-restauration en Lituanie]

Vilnius: Profesinio mokymo metodikos centras, 2004, 59 p.

Cette étude a été préparée au cours du projet Phare 2001 «Cadre de normes de qualification» sur la base des résultats de projets de recherche sur le secteur de l'hôtellerie et de la restauration. Ces recherches visaient à évaluer la rotation du personnel et les besoins de formation pour les cinq années à venir à l'aide d'une analyse des tendances du développement du secteur en Lituanie et dans

d'autres pays, et à formuler des recommandations pour l'amélioration de l'équilibre entre l'offre et la demande de main-d'œuvre. L'étude inclut des informations sur les tendances de l'emploi, les facteurs clés du développement du secteur, les changements dans l'emploi et les prévisions concernant l'emploi et la formation des salariés du secteur. Des informations sur les tendances du secteur au niveau international ont également été recueillies spécialement pour l'étude.

<http://www.pmmc.lt/PMIT/doc/Viesbuciu-studija.pdf>

LU Vocational training reform in the Grand-Duchy of Luxembourg / Aly Schroeder
[Réforme de la formation professionnelle dans le Grand-Duché de Luxembourg]

Luxembourg: Ministère de l'éducation, 2005, 22 diapositives

Contribution du Luxembourg à la réunion des directeurs généraux de la formation professionnelle (DGFP) à Luxembourg les 18 et 19 avril 2005. Le gouvernement du Luxembourg est en train d'élaborer une stratégie cohérente et intégrée pour la formation et l'enseignement professionnels dans le cadre de la formation tout au long de la vie. L'adoption d'une approche modulaire vise à faciliter l'adaptation de l'offre de formation aux besoins existants et à motiver les apprenants, qui devraient être guidés de manière continue vers de nouveaux seuils d'apprentissage. La validation des acquis antérieurs devrait permettre aux personnes qui ont interrompu leur formation dans le système formel de la reprendre et aux personnes qui ont des acquis informels d'entreprendre une formation sans avoir à parcourir le cursus complet. L'apprentissage et l'orientation tout au long de la vie viseront à aider les adultes à tirer parti des nouvelles possibilités.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/council/2005_0057_en.ppt

NL Attracting, developing and retaining effective teachers: OECD activity update of country background report for the Netherlands
[Attirer, promouvoir et garder les enseignants performants: actualisation du rapport de l'OCDE sur les Pays-Bas]

Ministère de l'éducation, de la culture et de la science - OCW

La Haye: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2005, 5 p.



Dans la dernière décennie, l'excédent d'enseignants pour les écoles primaires et secondaires a fait place à une grave pénurie. Cela est dû principalement à une augmentation du nombre des départs en retraite, une augmentation des effectifs d'élèves, une réduction de la taille des classes dans l'enseignement primaire, un manque d'enseignants qualifiés et une « fuite » importante d'enseignants. En général, le marché de l'emploi pour les plus qualifiés s'est tendu dans la période de haute conjoncture, ce qui a généré une vive concurrence entre les différents secteurs. Pour les Néerlandais, la pénurie d'enseignants est le souci numéro un pour le secteur éducatif. Plusieurs mesures ont été prises pour attirer, promouvoir et garder les enseignants compétents. Elles s'inscrivent toutes dans une politique éducative plus large visant à rehausser la qualité de l'enseignement, à accroître son efficacité et à promouvoir l'égalité des chances. Les établissements scolaires et leur personnel jouent un rôle important dans la réalisation de ces objectifs. On insistera donc davantage sur la responsabilité des établissements individuels et des personnes qui y travaillent. La tendance générale est de décentraliser certaines responsabilités assumées jusqu'ici par le gouvernement pour les confier aux établissements d'enseignement.

<http://www.oecd.org/dataoecd/34/50/31354231.pdf>

NO Lifelong learning in Norwegian working life: results from The Learning Conditions Monitor 2003 / Nyen, Torgeir, Hagen, Anna, Skule, Sveinung
[La formation tout au long de la vie active en Norvège: résultats de l'observatoire des conditions de formation]

Forskingsstiftelsen Fafo - FAFO
 Oslo: FAFO, 2004, 60 p
 (rapport Fafo; 443)
 ISBN 82-7422-439-6
 ISSN 0801-6143

Ce rapport de synthèse présente sous une forme succincte et compréhensible les indicateurs et les principaux résultats du *Learning*

Conditions Monitor 2003 (observatoire des conditions de formation). Un rapport de fond avec des informations plus détaillées sur la base des données, les questionnaires et les données, ainsi que sur les méthodes et les techniques d'analyse utilisées est également disponible (*Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003. Grunnlagsrapport*). L'observatoire des conditions de formation est une étude étendue sur les conditions d'apprentissage et le développement des compétences, conduite auprès d'un échantillon représentatif de la population active. Cette étude a été réalisée pour la première fois en 2003 et sera répétée dans les années à venir. Elle porte principalement sur les domaines suivants: éducation permanente formelle, cursus et autres formations, apprentissage par le travail, besoins de formation et obstacles à l'apprentissage, profil des conditions d'apprentissage, groupes défavorisés.

<http://www.fafo.no/pub/rapp/435/435.pdf>

SE The knowledge lift: the Swedish adult education program that aimed to eliminate low worker skill levels / James Albrecht, Gerard J van den Berg, Susan Vroman
[Élévation du niveau de connaissances: le programme d'enseignement visant à relever le niveau des travailleurs peu qualifiés en Suède]

Uppsala: IFAU, 2004, 43 p.
 (Document de travail IFAU; 2004:17)
 ISSN 1651-1166

Le programme suédois d'éducation des adultes, appelé *Knowledge Lift* (élévation du niveau de connaissances), a une ampleur et une portée sans précédent. Il a pour objectif de relever le niveau de tous les travailleurs peu qualifiés jusqu'au niveau moyen. Ce document analyse les effets de la participation à ce programme sur les résultats individuels sur le marché du travail, notamment sur l'emploi et sur le revenu annuel, ainsi que sur l'équilibre du marché de l'emploi.

<http://www.ifau.se/swe/pdf2004/wp04-17.pdf>



ReferNet – Réseau européen de référence et d'expertise

CEDEFOP

PO Box 22427
GR-55102 Thessalonique
Grèce
Chef de l'aire D - Information,
communication et diffusion:
M. Marc Willem
Tél. (30) 2310 49 00 79
Fax (30) 2310 49 00 43
mwi@cedefop.eu.int
http://www.cedefop.eu.int
http://www.trainingvillage.gr

OEIBF

Österreichisches Institut für
Berufsbildungsforschung
Biberstraße 5/6
A-1010 Vienne
Autriche
Coordinateur national du ReferNet:
M. Peter Schloegl
Tél. (43-1) 310 33 34
Fax (43-1) 319 77 72
peter.schloegl@oeibf.at
http://www.ibw.at

LE FOREM

Office wallon de la Formation
professionnelle et de l'Emploi
Boulevard Tirou 104
B-6000 Charleroi
Belgique
Coordinatrice nationale du ReferNet:
M^{me} Sigrid Dieu
Tél. (32-71) 20 61 56
Fax (32-71) 20 61 98
sigrid.dieu@forem.be
http://www.leforem.be

Human Resource Development Authority of Cyprus

2 Anavissou Street, Strovolos
P.O. Box 25431
CY-1392 Nicosie
Chypre
Coordinateur national du ReferNet:
M. Yiannis Mourouzides
Tél. (357-22) 39 03 67
Fax (357-22) 42 85 22
y.mourouzides@hrdauth.org.cy
http://www.hrdauth.org.cy

NVF

Národní vzdělávací fond
Opletalova 25
CZ-11000 Prague 1
République tchèque
Coordinatrice nationale du ReferNet:
M^{me} Vera Czesana
Tél. (420-2) 24 50 05 40
Fax (420-2) 24 50 05 02
czesana@nvf.cz
http://www.nvf.cz

CIRIUS

Center for Information og Rådgivning om
International Uddannelses- og
Samarbejdsaktiviteter
Fiolstræde 44
DK-1171 Copenhagen K
Danemark
Coordinateur national du ReferNet:
M. Svend-Erik Povelsen
Tél. (45-33) 95 70 99
Fax (45-33) 95 70 01
sep@CiriusMail.dk
http://www.ciriusonline.dk

INNOVE

Elukestva Öppe Arendamise Sihtasutus
Liivalaia 2
EE-10118 Tallinn
Estonie
Coordinatrice nationale du ReferNet:
M^{me} Katre Savi
Tél. (372) 69 98 080
Fax (372) 69 98 081
katre.savi@innove.ee
http://www.innove.ee

OPH

Opetushallitus
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
FI-00531 Helsinki
Finlande
Coordinateur national du ReferNet:
M. Matti Kyro
Tél. (358-9) 77 47 71 24
Fax (358-9) 77 47 78 65 or 69
matti.kyro@oph.fi
http://www.oph.fi

Centre INFOF

Centre pour le développement de
l'information sur la formation permanente
4, avenue du Stade de France
FR-93218 Saint Denis de la Plaine Cedex
France
Coordinatrice nationale du ReferNet:
M^{me} Henriette Perker
Tél. (33-1) 55 93 91 91
Fax (33-1) 55 93 17 28
h.perker@centre-infof.fr
http://www.centre-infof.fr/

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schumann-Platz 3
D-53142 Bonn
Allemagne
Coordinateur national du ReferNet:
M^{me} Ute Hippach-Schneider
Tél. (49-228) 107 16 30
Fax (49-228) 107 29 71
hippach-schneider@bibb.de
http://www.bibb.de

OEEK

Organismos Epangelmatikis Ekpaidefsis kai
Kartartisis
Ethnikis Antistasis 41 and Karamanoglou
GR-14234 Athènes
Grèce
Coordinateur national du ReferNet:
M. Argyros Protopappas
Tél. (30) 210 77 22 08
Fax (30) 210 2 71 49 44
tm.t-v@oEEK.gr
http://www.oEEK.gr

OMAI

Oktatási Minisztérium Alapkezelő
Igazgatósága
P.f.: 564
Bihari János u.5
HU-1374 Budapest
Hongrie
Coordinateur national du ReferNet:
M. Tamas Köpeczi-Bocz
Tél. (36-1) 30 46 62 391
Fax (36-1) 30 13 242
kopeczit@omai.hu
http://www.nive.hu

EDUCATE Iceland

Grensásvegur 16a
IS-108 Reykjavik
Islande
Coordinateur national du ReferNet:
M. Arnbjörn Ólafsson
Tél. (354) 511 26 60
Fax (354) 511 26 61
arnbjorn@mennt.is
http://www.mennt.is/

FÁS

Training and Employment Authority
P.O. Box 456
27-33 Upper Baggot Street
Dublin 4
Irlande
Coordinatrice nationale du ReferNet:
M^{me} Margaret Carey
Tél. (353-1) 607 05 36
Fax (353-1) 607 06 34
margaretm.carey@fas.ie
http://www.fas.ie

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione
professionale dei lavoratori
Via Morgagni 33
I-00161 Rome
Italie
Coordinateur national du ReferNet:
M. Colombo Conti
Tél. (39-06) 44 59 01
Fax (39-06) 44 29 18 71
c.conti@isfol.it
http://www.isfol.it

Academic Information Centre

Valnu iela 2
LV-1050 Riga
Lettonie
Coordinatrice nationale du ReferNet:
M^{me} Baiba Ramina
Tél. (371-7) 21 23 17
Fax (371-7) 22 10 06
baiba@aic.lv
http://www.aic.lv

PMMC

Methodological Centre for Vocational
Education and Training
Gelezinio Vilko g. 12
LT-2600 Vilnius
Lituanie
Coordinatrice nationale du ReferNet:
M^{me} Giedre Beleckiene
Tél. (370-5) 21 23 523
Fax (370-5) 24 98 183
giedre@pmmc.lt
http://www.pmmc.lt

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

Service de la Formation professionnelle
29, rue Aldringen
L-2926 Luxembourg
Luxembourg
Coordinateur national du ReferNet:
M. Jos Noesen
Tél. (352) 47 85 241
Fax (352) 47 41 16
noesen@men.lu
http://www.men.lu

Department of Further Studies and Adult Education

Ministeru ta' l-Edukazzjoni Room 325,
Education Division
Great Siege Road
MT-CMR02 Floriana
Malte
Coordinatrice nationale du ReferNet:
M^{me} Margaret M Ellul
Tél. (356-21) 22 81 94
Fax (356-21) 23 98 42
margaret.m.ellul@gov.mt
http://www.education.gov.mt

CINOP

Centrum voor Innovatie van Opleidingen
Pettelaarpark - Postbus 1585
NL-5200 BP 's-Hertogenbosch
Pays-Bas
Coordinatrice nationale du ReferNet:
M^{me} Martine Maes
Tél. (31-73) 680 08 00
NL. (31-73) 612 34 25
mmaes@cinop.nl
http://www.cinop.nl

TI

Teknologisk Institutt
Akersveien 24C
N-0131 Oslo
Norvège
Coordinatrice nationale du ReferNet:
M^{me} Signe Engli
Tél. (47-22) 86 50 00
Fax (47-22) 20 42 62
signe.a.engli@teknologisk.no
http://www.teknologisk.no

BKKK

Co-operation Fund
ul. Górnoslaska 4A
PL-00444 Varsovie
Pologne
Coordinatrice nationale du ReferNet:
M^{me} Kinga Motysia
Tél. (48-22) 62 53 937
Fax (48-22) 62 52 805
kingam@cofund.org.pl
http://www.cofund.org.pl

IQF

Institute for Quality in Training (former
INOFOR)
Avenida Almirante Reis, n.º 72
P-1150-020 Lisbonne
Portugal
Coordinatrice nationale du ReferNet:
M^{me} Fernanda Ferreira
Tél. (351-21) 81 07 000
Fax (351-21) 81 07 190
fernanda.ferreira@inofor.gov.pt
http://www.inofor.pt

SIOV

State Institute of Vocational Education and
Training
Cernysevskeho 27
SK-85101 Bratislava
Slovaquie
Coordinatrice nationale du ReferNet:
M^{me} Dagmar Jelinkova
Tél. (421-2) 62 41 06 78
Fax (421-2) 62 41 06 78
sno@netax.sk
http://www.siov.sk



Organisations associées

CP

Centra RS za poklicno izobraževanje
Ob Zeleznici 16
SI-1000 Ljubljana
Slovénie
Coordinatrice nationale du ReferNet:
M^{me} Mojca Cek
Tél. (386-1) 58 64 216
Fax (386-1) 54 22 045
mojca.cek@cpi.si
<http://www.cpi.si>

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de investigación y documentación sobre formación profesional
Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY - 11000 Montevideo
Uruguay
Tél. (598-2) 92 05 57
Fax (598-2) 92 13 05

ILO

Bureau International du Travail
4 Route des Morillons
CH-1211 Genève
Suisse
Tél. (41-22) 79 96 959
Fax (41-22) 79 97 650
<http://www.ilo.org>

INEM

Servicio Público de Empleo Estatal
Condesa de Venadito 9
E-28027 Madrid
Espagne
Coordinatrice nationale du ReferNet:
M^{me} Maria Luz de la Cuevas Torresano
Tél. (34-91) 585 95 82
Fax (34-91) 377 58 81
mluz.cuevas@inem.es
<http://www.inem.es>

DG EAC

Direction générale de l'éducation et de la culture
Commission européenne
Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelles
Belgique
Tél. (32-2) 29 94 208
Fax (32-2) 29 57 830

KRIVET

The Korean Research Institut for Vocational Education and Training
15-1 Ch'ongdam, 2-Dong
KR-135-102 Kangnam-gu, Seoul
Corée
Tél. (82-2) 34 44 62 30
Fax (82-2) 34 85 50 07
<http://www.krivet.re.kr>

Skolverket - Statens Skolverk

Kungsgatan 53
S-10620 Stockholm
Suède
Coordinateur national du ReferNet:
M. Fritjof Karlsson
Tél. (46-8) 723 33 79
Fax (46-8) 24 44 20
Sten.Pettersson@skolverket.se
<http://www.skolverket.se>

EFVET

European Forum of Technical and Vocational Education and Training
Rue de la Concorde 60
B-1050 Bruxelles
Belgique
Tél. (32-2) 51 10 740
Fax (32-2) 51 10 756

NCVVER

National Centre for Vocational Education Research Ltd.
P.O. Box 8288
AU-SA 5000 Station Arcade
Australie
Tél. (61-8) 82 30 84 00
Fax (61-8) 82 12 34 36
<http://www.ncver.edu.au>

QCA

Qualifications and Curriculum Authority
83 Piccadilly
UK-W1J8QA Londres
Royaume-Uni
Coordinateur national du ReferNet:
M. Tom Leney
Tél. (44-20) 75 09 55 55
Fax (44-20) 75 09 66 66
leneyt@qca.org.uk
<http://www.qca.org.uk>

ETF

Fondation européenne pour la formation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Turin
Italie
Tél. (39-011) 630 22 22
Fax (39-011) 630 22 00
<http://www.etf.eu.int>

OVTA

Overseas Vocational Training Association
1-1 Hibino, 1 Chome, Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japon
Tél. (81-43) 87 60 211
Fax (81-43) 27 67 280
<http://www.ovta.or.jp>

European Schoolnet

Rue de Trèves 61
B-1000 Bruxelles
Belgique
Tél. (32-2) 79 07 575
Fax (32-2) 79 07 5 85

UNEVOC

International Centre for Technical and Vocational Education and Training
Unesco-Unevoc
Görresstr. 15
D-53113 Bonn Bonn
Allemagne
Tél. (49-228) 24 33 712
Fax (49-228) 243 37 77
<http://www.unevoc.unesco.org>

EURYDICE

Le réseau d'information sur l'éducation en Europe
Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
Belgique
Tél. (32-2) 600 53 53
Fax (32-2) 600 53 63
<http://www.eurydice.org>

EVTA - AEFP

Association européenne pour la formation professionnelle
Rue de la Loi 93-97
B-1040 Bruxelles
Belgique
Tél. (32-2) 64 45 891
Fax (32-2) 64 07 139
<http://www.evta.net>

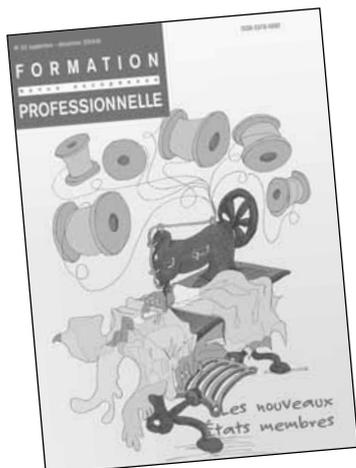


Derniers numéros en français

N° 33/2004

Recherche

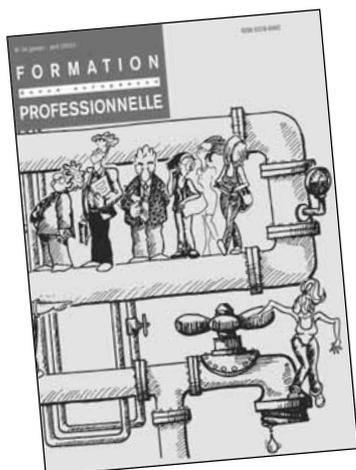
- Les pays adhérents et candidats dans la mise en œuvre des objectifs de Lisbonne (Jean-Raymond Masson)
- Apprendre la concurrence et la restructuration d'entreprise dans l'Europe élargie (Gerd Schienstock)
- Points de vue sur l'éducation et préférences en matière de parcours éducatifs en République tchèque (Věra Czesaná et Olga Kofroňová)
- Faire face au recul de la FEP en Slovénie (Ivan Svetlik)
- La déclaration de Bologne et la formation professionnelle des enseignants en Lettonie (Andris Kangro)
- Recentrage de la stratégie de formation des enseignants de FEP en Lituanie: une approche systématique (Pukelis Kestutis et Rimantas Laužackas)
- Réforme de l'enseignement professionnel en Pologne (Maria Wójcicka)



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

Éditorial

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, 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, Jaap Roeleveld)

Analyse des politiques de formation professionnelle

Transformations et enjeux de la validation de l'expérience (Emmanuel Triby)

Recherche

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



----- ✂ -----
 Prière de découper ou de recopier le bon de commande, de le glisser dans une enveloppe à fenêtre et de l'envoyer au Cedefop

- Veuillez m'envoyer un exemplaire de démonstration gratuit
- Je souhaite lire européen et m'abonne à la Revue européenne «Formation professionnelle» pour un an. (3 numéros, EUR 20 plus TVA et frais d'envoi)
- Veuillez m'envoyer les numéros suivants de la Revue européenne «Formation professionnelle» au prix symbolique de EUR 10 par exemplaire (plus TVA et frais d'envoi)

CEDEFOP

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle
PO Box 22427

GR-55102 Thessalonique

| | | | | |
|--------|--|--|--|--|
| Numéro | | | | |
| Langue | | | | |

Nom et prénom _____

Adresse _____



Revue européenne «Formation professionnelle» Appel à contributions

La *Revue européenne 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:

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 17.

10 - 20 - 30

Recherche et réflexions théoriques

Vers un modèle de production néo-artisanal de services sur mesure numérisés?

Alain d'Iribarne

Apprentissage expansif: possibilités et limites de la théorie scientifique du sujet

Anke Grotlüschen

Les défis de la réforme de la FEP pour le corps enseignant: vers une perspective d'apprentissage tout au long de la vie

Bernhard Buck

Le baccalauréat professionnel français: espace de transition plurielle pour les jeunes

Bénédicte Gendron

Élargissement de la participation dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels: l'expérience roumaine

Lucian Ciolan, z Madlen Şerban

Statistiques comparables au niveau international sur l'éducation, la formation et les compétences: état des lieux et perspectives

Pascaline Descy, Katja Nestler, Manfred Tessaring

Lier la recherche, la politique et la pratique en matière de formation et d'enseignement professionnels: une vue personnelle

George Psacharopoulos

Rubrique bibliographique réalisée par le service de documentation du Cedefop, avec l'appui des membres du réseau européen de référence et d'expertise (ReferNet)

Anne Waniart

Revue européenne Formation professionnelle

N° 36 septembre - décembre 2005/III



Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessalonique (Pylea)
Adresse postale: PO Box 22427, GR-551 02 Thessalonique
Tél. (30) 2310 490 111 Fax (30) 2310 490 099
E-mail: info@cedefop.eu.int
Page d'accueil: www.cedefop.eu.int
Site interactif: www.trainingvillage.gr

Prix au Luxembourg, TVA exclue:

Par numéro EUR 12

Abonnement annuel EUR 25



Office des publications
Publications.eu.int

TI-AA-05-036-FR-C